

**UNIVERSITE GALATASARAY  
INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES  
DÉPARTEMENT**

**CRÉER “LES FILLES CONTEMPORAINES DE LA TURQUIE  
CONTEMPORAINE”**

**THÈSE DE MASTER RECHERCHE**

**Ayşe Gökçe SUSAM**

**Directeur de recherche: Prof. Dr. Ahmet İNSEL**

**Mémoire pour l'obtention du DEA**

**Mars, 2008**

## REMERCIEMENTS

Je suis heureuse de constater que je suis parvenue à un endroit si différent de mon point de départ. Je voudrais tout d'abord remercier ma famille, Uğur et mes amis pour leur soutien et leur compréhension pendant ce travail où je n'ai pas pu leur consacrer assez de temps. Je voudrais également remercier Ali Terzioğlu grâce à qui je suis arrivée à m'exprimer mieux en français. Füsün Üstel et Buket Türkmen m'ont guidé avec leurs précieux conseils et elles m'ont encouragé.

C'était une chance de pouvoir travailler sous la direction d'Ahmet Insel, non seulement pour son soutien en tant qu'universitaire qui ouvre des horizons ses étudiants et qui leur laisse un champ de liberté mais aussi en raison de ses prises de position politiques et humaines dont je me suis toujours inspirées.

Et enfin Selin, pour qui il est difficile de trouver les mots justes, qui a été toujours auprès de moi avec ses idées et son amitié.

**TABLE DES MATIERES**

**ABREVIATIONS**

**INTRODUCTION**

**PREMIERE PARTIE-LE NATIONALISME ET LA SEXUALITE SOCIALE**

**Chapitre I- Considérer le nationalisme en tant que pratique discursive**

**Section I- Les relations de pouvoir inhérentes au nationalisme**

**Section II- Une catégorie d'analyse: les émotions**

**Section III- L'essai d'un nouveau modèle théorique**

**Chapitre II- Les femmes et la nation**

**Section I- La sexualité sociale et la "féminité"**

**Section II- Le nationalisme et la femme**

**Sous-section I- La femme dans les nationalismes du Tiers-monde**

**Section III- La considération des différences entre les femmes**

**DEUXIEME PARTIE-PROJET DE LA MODERNISATION TURQUE DANS LE CONTEXTE DE L'OCCIDENTALISATION ET DU NATIONALISME**

**Chapitre I-Occidentalisation-Nationalisme**

**Section I-La conception du *çağdaşlık***

**Chapitre II- L'Occidentalisme**

**Section I- La définition de l'Occidentalisme**

**Section II- Les volontaires en tant qu'élites républicaines**

**Section III- Le discours Occidentaliste dans la construction des projets**

**Sous-section I- Le regard Occidental**

**Sous-section II- L'« Occident » à l'intérieur et à l'extérieur**

**Sous-section III- L'Occident contemporain et l'Orient arriéré**

**Section IV- Le discours Occidentaliste dans la construction de la subjectivité**

## **TROISIEME PARTIE-L'EDUCATION DES FEMMES ET LA CITOYENNETE**

### **Chapitre I- La nouvelle femme de la République : « signifiant du moderne et du national »**

**Section I-La République et les femmes : un grand débat**  
**Section II-Les limites de l'espace public**

### **Chapitre II- Les « citoyennes précieuses » de la République**

**Section I- La citoyenneté féminine**  
**Sous-Section I- La citoyenne de la République**

**Section II- Les citoyennes au service de l'Etat**  
**Sous-Section I-Un discours de la distinction : le volontariat**  
**Sous-Section II-« Une affaire de femme »**  
**Sous-Section III-« Les mères de la nation »**

### **Chapitre III- Le discours moderniste-nationaliste et l'éducation des femmes**

**Section I- L'Etat moderne et l'éducation**  
**Sous-Section I- L'objectif principal de l'éducation : « former de bonnes citoyennes »**  
**Sous-Section II- Les réformes de la République**

**Section II- Que signifie l'éducation des femmes ?**  
**Sous-Section I- « La mère instruite, l'avenir de la nation »**

**Section III- La promesse de l'éducation et ses limites**  
**Sous-Section I- L'inclusivité de la citoyenneté et du system éducatif**  
**Sous-Section II- La position de la subjectivité ouverte aux filles**

## **QUATRIEME PARTIE- LES FRONTIERES DU DISCOURS : LES NON DITS**

### **Chapitre I- Le déni des classes**

**Section I- La scolarisation des filles**  
**Section II- L'éducation en tant que « fantaisie » et les conditions réelles**  
**Sous-Section I- Les promesses, les objectifs et les attentes**  
**Section III- La société civile dans le domaine de l'éducation**  
**Section IV- Le rêve de la mutation sociale et les récits des réussites personnelles : « les Cendrillons Modernes »**  
**Sous-Section I – Les projets en tant que confrontation de classes**  
**Sous-Section II- La maternité et la classe**

### **Chapitre II- Le déni de l'ethnicité**

**Section I- L'éducation des filles dans les villes « prioritaires en développement »**

**Section II- « La femme qui ne connaît même pas le turc »**

**Sous-Section I-**La mission de la reproduction nationale/ethnique

**Sous-Section II-** L'un de critères de *çağdaşlık* ; « parler le turc sans accent »

**Section III- Les frontières et la communication**

**Section IV- Que signifie l' « Orient » ?**

**Sous-Section I-**Le nombre d'enfants

**Section V-**Les observations comparatives ; les succursales de Diyarbakır et d'Izmir

**CONCLUSION**

**BIBLIOGRAPHIE**

**ABREVIATIONS**

<b>AET</b>	:Association de l'Education Turque
<b>ASVM</b>	:Association de Soutien à la Vie Moderne
<b>APK</b>	:Association de la Pensée Kémaliste
<b>EIF</b>	:Ecoles d'Industrie de Filles
<b>EP</b>	:Les Ecoles Pilotes
<b>FCTC</b>	:Filles Contemporaines de la Turquie Contemporaine
<b>IF</b>	:Instituts de Filles
<b>IR</b>	:Les Internats Régionaux
<b>ONG</b>	:Organisation Non-Gouvernementale
<b>PJD</b>	:Parti de la Justice et du Développement
<b>PMN</b>	:Parti du Mouvement Nationaliste
<b>POK</b>	:Parti des Ouvriers du Kurdistan
<b>PPF</b>	:Parti Populaire des Femmes
<b>PPR</b>	:Parti Populaire Républicain
<b>UFT</b>	:Union des Femmes Turques

## INTRODUCTION

Dans ce mémoire, les projets de *Baba Beni Okula Gönder* (“Laisse-moi aller à l’école, papa”) et *Kardelenler* (“Les Perce-neiges”) ont été reconsidérés. Ces projets, organisés sous la direction de l’Association de Soutien de la Vie Moderne (*Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği*, l’ASVM) avec la coopération des entreprises sponsors (Turkcell, sponsor principal de *Kardelenler* et le journal *Milliyet*, celui de *Baba Beni Okula Gönder*) et de l’Etat (le Ministère de l’Education Nationale), visent la scolarisation des petites filles. Ils sont menés dans le cadre du projet « Les Filles Contemporaines de la Turquie Contemporaine » (*Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları* (FCTC)) que l’Association a débuté en 1989. Il est possible de dire que FCTC, qui au début était un projet vivant grâce aux soutiens personnels ou d’aides limitées, est devenu un projet de grande envergure avec ces deux nouveaux projets soutenus par des grands sponsors.

Les deux projets que j’ai choisis ont trouvé une grande place dans les médias. Par les présentations des projets, la non scolarisation des filles, particulièrement dans les régions de l’Est et du Sud-Est de la Turquie, est devenue un débat actuel. Puisque l’éducation est considérée comme une question primordiale eu égard l’idéal du développement national dès la construction de la République, les projets n’ont pas soulevé de controverses flagrantes. L’éducation des femmes, de la même façon que pour beaucoup d’exemples dans les nationalismes hors Occidentaux, était un trait essentiel des réformes Kémalistes. Malgré la grande importance accordée à cette question, aujourd’hui le commencement d’une nouvelle « mobilisation » (*seferberlik*) pour scolariser les filles, exige une interrogation sur la persistance de ce problème d’une telle ampleur dans le pays.

*Le discours nationaliste-moderniste et l'éducation des femmes*

L' « émancipation des femmes », leur apparition dans l'espace public étaient toujours des questions cruciales et débattues en tant que condition de la modernisation/Occidentalisation du pays. Dans cette perspective, les femmes ont paru comme les symboles, les « icônes » de la modernisation de la nouvelle Turquie. Nira Yuval-Davis, souligne le rôle essentiel de la « femme » dans les discussions de la (re)production de la nation, dans plusieurs de ses manifestations.

*« (...) ce n'est ni la bureaucratie ni l'intelligentsia (seulement ?) qui reproduit les nations biologiquement, culturellement et symboliquement, mais c'est la femme. »<sup>1</sup>*

Considérant ce rôle de la reproduction attribué aux femmes dans différents domaines, il n'est pas difficile de constater que l'éducation des femmes est un des domaines principaux où les débats, les luttes idéologiques et politiques se manifestent autour de la modernisation et du nationalisme.

On peut aussi observer un fonctionnement semblable dans le cas de la Turquie. Dans le processus de la fondation de la République et dans l'ensemble de l'évolution du projet de la modernisation et de la nationalisation en Turquie, on aperçoit la mise en avant de la femme en tant que « signifiant symbolique ». Cette nouvelle position soulignée, présentée comme privilégiée, a défini aussi de nouvelles charges, une nouvelle « mission » pour les femmes. Les rôles traditionnellement attribués aux femmes, étant la (re)productrice culturelle et biologique de la nation, en tant que « mère » et « épouse » sont encore essentiels dans cette nouvelle définition. L'éducation des femmes qui élèveront les prochaines générations et qui représenteront « la nation moderne », devient encore plus importante dans un tel contexte. Mais c'était sans doute une éducation selon les valeurs « Occidentales » et en même temps « nationales ». Une telle éducation et plus généralement la définition d'une nouvelle position de la femme dans la société, étaient aussi cruciaux selon les cadres de direction kémalistes dans l'objectif de réaliser une rupture définitive avec l'ancien régime.

---

<sup>1</sup> N. Yuval-Davis, *Cinsiyet ve Millet*, çev. Aysin Bektaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003, p.19



Etant donné que la question de l'éducation des femmes est intimement liée aux discours modernistes-nationalistes et pour saisir ce qui signifie l'apparition de plusieurs projets en vue de scolariser les filles dans la période actuelle, il nous a semblé fondamental d'approfondir une étude sur le projet de la nationalisation et de la modernisation de la Turquie.

Cela peut aussi servir à faire un examen approfondi grâce à l'étude de terrain sur l'expérience complexe, conflictuelle et parfois vraiment dure de la « modernité nationale ».

Dans son article intitulé « *Modern Türk Sosyal Bilimleri Üzerine Bazı Düşünceler* », Şerif Mardin adresse une critique aux chercheurs des sciences sociales qui traitent le phénomène de la transformation social comme un « projet » à venir, et de cette façon négligent systématiquement l'une des deux directions principales, sur lesquelles la vie sociale est fondée. Ces deux directions désignent les « relations des gens qui sont face à face » ( la dimension micro) et les « relations sociales à grande échelle (...) dans lesquelles les autres relations sont enracinées » (la dimension macro). Selon Mardin, la tendance à analyser les phénomènes sociaux en ignorant la dimension micro, rend faibles les recherches dans la mesure où elles ne sont pas sensibles à la complexité de certains processus sociaux et qu'elles ne remarquent pas les dynamiques populaires<sup>2</sup>. Deniz Kandiyoti aussi soutient la critique de Mardin et propose de faire des « ethnographies du 'moderne' » afin de saisir les processus complexes et les différentes manières de pratiquer la modernité nationale<sup>3</sup>.

*Une association républicaine : L'Association de Soutien de la Vie Moderne*

Etudier les projets sur la scolarisation des filles dirigés par l'ASVM, prenant aussi en compte la tendance idéologique/politique de l'association, nous fournit un champ assez propice à une étude « micro » approfondie sur le discours de la modernisation et de la nationalisation spécifique à la Turquie.

---

<sup>2</sup>Ş. Mardin, «Modern Türk Sosyal Bilimleri Üzerine Bazı Düşünceler», Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, derleyen S.Bozdoğan, R. Kasaba, Tarih Yurt Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp.55-57

<sup>3</sup>D. Kandiyoti, «Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Eksik Boyutlar», Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, derleyen S. Bozdoğan, R. Kasaba, Tarih Yurt Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, p.99

L'ASVM, en tant qu'organisation non-gouvernementale (ONG), exprime son objectif et sa raison de fondation en ces termes : « défendre et pérenniser les principes et les réformes fondamentales kémalistes de la République ». Et suivant cet objectif, l'association manifeste souvent des réactions ( par meetings, conférences de presse, déclarations, etc.) dans le cas où elle sentirait une menace ou un problème dans les événements socio-politiques du pays. Pourtant, elle se concentre spécialement sur les projets d'éducation, et plus particulièrement sur celle des filles, en la considérant comme « l'un des problèmes les plus importants du pays ».

C'est pourquoi, il nous semble que ces deux projets réalisés par cette association fournissent un véritable terrain pour réétudier comment ces discours sont reproduits, perçus, pratiqués de différentes façons par différentes franges de la société. Mais par-dessus tout, nous nous intéressons à la façon dont les femmes de différentes classes socio-économiques et culturelles perçoivent et expérimentent les différentes manifestations du discours moderniste-nationaliste de la République.

Et essayer de débattre, d'élaborer une réflexion sur le projet de la modernisation et de la nationalisation de la Turquie, étudiant les projets d'une ONG destinés aux filles, nous paraît significatif dans les conditions actuelles où l'Etat se retire de plusieurs de ses fonctions principales et les transmet aux ONG.

### *L'étude de terrain et la méthode*

Pour comprendre la conception et le fonctionnement de ce projet, le nationalisme fournit un cadre théorique essentiel. En se référant la définition de Benedict Anderson, Meltem Ahıska définit le nationalisme en tant qu'« idéologie qui crée un temps vide et qui est inventée comme si tous les hommes vivant dans espace donné vivaient la même expérience en même temps »<sup>4</sup>. Ainsi, le nationalisme nie historiquement l'existence des différentes expériences, des différentes relations avec aujourd'hui. Pour cette raison, Ahıska propose de ne pas penser seulement dans les termes propres

---

<sup>4</sup> «Örtünün altındaki karmaşa», le reportage sur le livre *Milletin Bölünmez Bütünlüğü-Demokratikleşeme Sürecinde Parçalayan Milliyetçilik(ler)* avec les auteurs Meltem Ahıska, Fırat Genç et Fethat Kentel, Post Express, no:2007/08

au concept. Selon elle, cela peut être possible en nous concentrant sur la question du “comment”. Cette question nous montre la relation des sujets avec le nationalisme et les différentes “stratégies” développées dans cette relation par les sujets. Avec cette manière de penser, on voit le nationalisme comme une idéologie, un mouvement politique mais aussi comme des discours et des pratiques (re)produites dans la vie quotidienne par les sujets comme Nükhet Sirman le souligne dans son article, *Kadınların Milliyeti*.

En nous appropriant une telle approche, nous avons tenté d’étudier la subjectivité des acteurs qui vivent une rencontre à l’occasion de ces projets; les volontaires de l’association et les filles qui bénéficient de la bourse de l’Association. Comme Aksu Bora l’exprime, toutes les subjectivités sont construites selon la différenciation de soi par rapport à l’autre. Et, aucune différence ne peut se produire sans une relation de pouvoir<sup>5</sup>.

Des entretiens détaillés avec les filles boursières et les volontaires ont été effectués. Ces entretiens ont duré entre une heure et trois heures. Nous avons éprouvé la nécessité de faire un deuxième entretien avec Türkan Saylan (la présidente de l’ASVM) et avec Madame Hikmet, la responsable du département central « zone rurale » (*Kırsal alan* ) qui réalise ces deux projets. Et l’occasion nous a été donnée de faire un entretien collectif, avec 12 filles, à Diyarbakır, grâce à l’organisation du président de la succursale de Diyarbakır. Dans la totalité de mon étude de terrain, 13 volontaires et 6 filles ont été interrogés. Lors du choix de mes interviewés, il n’y a pas eu l’intention de former un groupe « exemplaire ». Puisque c’est une recherche quantitative, elle n’a sûrement pas la prétention de représenter une typologie propre aux volontaires de l’Association ou bien aux filles boursières. Et bien sûr, elle ne prétend pas non plus présenter une vue générale sur l’ASVM, qui est une association considérable avec un grand nombre de membres et de bureaux -environ 95 bureaux- disséminés presque dans la totalité du pays, et sur le fonctionnement de leurs activités. Ainsi qu’il a été précisé dans ce travail de mémoire, nous nous sommes attachés plus particulièrement aux rencontres des volontaires et des filles.

---

<sup>5</sup> A. Bora, *Kadınların Sınıfı: Ücretli Ev Emeği ve Kadın Öznelliğinin İnşası*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005, pp.22-23

Les entretiens ont été réalisés dans trois villes; Istanbul, Izmir et Diyarbakır. Le bureau central de l'ASVM se trouve à Istanbul. Etant donné que c'est une association qui a une structure de fonctionnement centralisatrice, créer des contacts avec les volontaires qui travaillent dans ce bureau, qui connaissent mieux l'application générale des projets dans des différentes régions, a été vraiment éclairant pour nous. Signalons que ce qui fut décisif dans le choix de Diyarbakır et d'Izmir, c'est leur signification symbolique en tant que villes respectivement « Orientale » et « Occidentale » de la Turquie. Réaliser notre étude de terrain à Diyarbakır était encore plus important, en raison de la considération générale des réalisateurs des projets, selon laquelle la non scolarisation des filles est une question plus particulièrement propre à l' « Orient ». En conséquence de cette considération, ces projets ont d'abord commencé dans 33 villes qui se trouvent majoritairement dans les régions de l'Est et du Sud-Est. En 2001, par ces projets, l'Association a accordé des bourses à 5000 filles dans ces 33 villes. 474 de ces filles étaient de Diyarbakır<sup>6</sup>. Et dans les présentations des projets dans les médias aussi, cette considération est toujours mise en avant. Les deux autres villes choisies sont les villes dans lesquelles l'ASVM travaille plus activement. Puisqu'il existe plus de 20 bureaux de l'Association à Istanbul, c'était encore plus important d'inclure cette ville à cette étude terrain. Outre ces raisons, Izmir, Diyarbakır et Istanbul sont les trois grandes villes de la Turquie, qui ont reçu une grande population émigrée. Aujourd'hui, le nombre des villes dans lesquelles ces projets sont appliqués, a atteint 81. Les volontaires expliquent la nécessité d'augmenter l'étendu des projets et plus précisément dans les grandes villes comme Istanbul, Izmir, Ankara, Bursa où vit une grande population émigrée dans des quartiers pauvres, surtout des régions de l'Est et du Sud-Est, dans les conditions difficiles et qui « n'a pas pu encore s'adapter aux conditions des grandes villes ».

Nous avons eu la chance de parler avec les parents des filles seulement à Diyarbakır, sans avoir demandé un entretien. La curiosité et la méfiance des familles à Diyarbakır envers moi, en tant qu'«étrangère», ont créé des occasions d'entendre leurs expériences, leurs idées. Nous avons donc parlé avec trois mères et un père. Excepté les trois volontaires du bureau de Diyarbakır (l'un de ces volontaires était le président du bureau), toutes les volontaires avec qui nous nous sommes entretenus étaient des femmes. Ceci n'était pas du tout une préférence, mais parce que cela reflète

---

<sup>6</sup> Ş. Diken, Güneydoğu'da Sivil Hayat, Siyahbeyaz Metis Güncel, İstanbul, 2001, p.134

exactement le profil général des volontaires de l'association de différents bureaux. Nous essaierons d'en parler en détail dans le chapitre concerné.

*Le plan et le cadre théorique de l'étude*

En déterminant les parties et les chapitres de ce travail, nous avons plutôt suivi les lignes qui ont émergé plus clairement des entretiens que nous avons faits. Lorsque nous avons essayé d'analyser la rencontre des volontaires et des filles dans le cadre de ces projets, l'accent mis sur le concept de « contemporanéité » nous a semblé significatif, plus particulièrement dans les dires des volontaires. Nous avons considéré que la focalisation sur ce concept, qui est fortement précisé dans les projets et dans les discours de l'ASVM, fonctionne en tant que concept clé qui définit l'interaction des subjectivités. Afin de comprendre cet imaginaire de la « contemporanéité », il nous paraît indispensable de revisiter l'histoire de la modernisation et de la nationalisation qui sont intimement liées dans le cas de la Turquie. Avec la fondation de la République, les élites kémalistes ont tenté d'appliquer des réformes radicales, non seulement dans les domaines bureaucratiques, mais aussi dans tous les domaines de la vie quotidienne. Cette transformation exhaustive a attribué un rôle central aux femmes en tant que mères et symboles de la nouvelle nation. A ce stade là, l'éducation des femmes se manifeste comme l'une des réformes essentielles et urgentes, en vue de créer la « nouvelle femme » et la « nouvelle famille ».

En reconsidérant l'ensemble de nos entretiens, il était à remarquer que les répétitions de certains discours ont entraîné l'évacuation de certaines questions. Indiquant la définition du discours de Foucault, Ahıska exprime que le discours montre les limites de ce qui peut être dit. Et elle propose d'approfondir l'analyse en nous concentrant plus précisément sur les vides, les fissures qui se manifestent dans les récits. Suivant cette perspective, nous avons considéré les expressions contradictoires et silencieuses plus précisément, révélatrice. Nous avons consacré le dernier chapitre plus particulièrement aux « non-dits ».

La classe, le fait d'être kurde, et les relations traditionnelles de la sexualité sociale qui persistent aussi dans les vies des femmes « modernes », sont apparus comme silences que nous pouvons remarquer.

## **PREMIERE PARTIE : LE NATIONALISME ET LA SEXUALITE SOCIALE**

### **I- Considérer le nationalisme en tant qu'une pratique discursive**

Dans son article, Sirman précise que depuis les années quatre-vingts les études faites sur le nationalisme ont beaucoup proliférées, et que cet intérêt coïncide aussi avec un processus de révolution entraînée par les approches post-structuralistes au niveau théorique survenues dans le domaine des sciences sociales.<sup>1</sup> Cette révolution permet de questionner les approches emmenées par les visions matérialistes et idéalistes fondées autour du processus de la modernisation, qui paraissent presque tout à fait incompatibles les unes avec les autres. Le point de vue matérialiste explique les faits sociaux (comme le nationalisme, la différence sexuelle, etc.), en tant que reflets d'une réalité sociale basée sur les relations de production. Par conséquent, il n'arrive pas à apercevoir le rôle de ces faits dans la production de la réalité sociale. En revanche, l'idéalisme, en s'appropriant une approche tout à fait contraire, prétend que les faits sociaux sont un résultat évident d'une « authenticité » culturelle et que la nation aussi est une essence culturelle qui oriente la réalité et les formations sociales. La nouveauté apportée par les approches post-structuralistes est de ne pas accepter simplement les idées, les idéologies ou la vision du monde en tant que « reflet » comme le matérialisme le prétend ou en tant qu'« essence » comme l'idéalisme le défend. En questionnant les dualités entre l'action et l'idée, la structure matérielle et l'idéologie, elles essayent de comprendre comment ils sont produits. Cette nouvelle approche qui se fait sentir dans les sciences sociales, rejetant le simplisme du matérialisme et de l'idéalisme, ouvre aussi une voie alternative pour les études de nationalisme.

---

<sup>1</sup> N.Sirman, "Kadınların Milliyeti", Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik, cilt 4, İletişim Yayınları, 2002, p.226

Cette nouvelle manière de questionnement qui intègre à la fois les processus matériels et historiques, en désintégrant les idées, l'idéologie, s'efforce de comprendre de quoi ils sont formés. Dans cette conception de désintégration, l'idéologie n'est plus considérée comme une structure totale. Elle est vue comme l'union de différentes parties sociologiques comme le discours, la culture, la narration, etc...

*« Toutes ces suppositions, en soulignant la complexité du processus de la production de pensée, placent l'activité mentale dans les processus matériels. De cette façon, les structures mentales, avec leur histoire, leur processus de production matérielle, leurs institutions qui garantissent l'existence de ces derniers, ont commencé à être appréhendées comme le résultat complexe d'une lutte réelle. »<sup>1</sup>*

Après avoir expliqué cette nouvelle approche au niveau théorique, Sirman met l'accent, dans la même perspective, sur la nécessité de concevoir le nationalisme comme une pratique discursive. De cette façon, il est possible que les perceptions de la nation « produites » soient acceptées à la fois comme un précisant et un précisé.<sup>2</sup>

### **A-Les relations de pouvoir inhérentes au nationalisme**

Les théories de nationalisme élaborées par des théoriciens comme Anderson, Gellner, Hobsbawm, Kedourie, s'appuyant plutôt sur une perspective historique générale, ont visé à expliquer l'invention/la construction d'une communauté nationale et l'emploi des moyens matériels et culturels dans ce processus de construction. Dans cette perspective, elles ont toutes, affirmé qu'un appel/invitation faite par une partie de la population (les élites ou l'intelligentsia) aux autres (le peuple) constitue le point de départ pour la plupart des nationalismes. Ce qui souligne davantage la distinction entre « invité » et « invitant » dans le discours nationaliste entre ces théoriciens c'est Hobsbawm<sup>3</sup>. Selon sa définition, le

---

<sup>1</sup> *Ibid*, p.227

<sup>2</sup> *Ibid*.

<sup>3</sup> Hobsbawm, comme les auteurs que nous avons mentionnés près de son nom, dans ses études de nationalisme plutôt historique, insiste beaucoup sur le caractère imaginatif de la nation et du nationalisme. Le concept de "l'invention de la tradition" ("*geleñgin icadi*") produit par lui, inclut

nationalisme était « l'invitation du peuple par la bourgeoisie sur la scène de la politique ». Cette distinction entre « invité » et « invitant » dès la construction des nations, expose également le fonctionnement interne hiérarchique du nationalisme. Ce fonctionnement hiérarchique se montre inévitablement pendant ce processus de la construction à cause de l'existence des différents discours, puisqu'il entraîne de la définition des différents projets ou bien de l'émergence des différentes pratiques qui cherchent à résoudre les contradictions (comme classe, religion ou l'origine ethnique...) risquant toujours d'empêcher l'unité et la solidarité dans les conditions données. En réalité, il n'était pas probable de permettre une évolution de nationalisme sans tenir compte des impacts des « traits contre-entropiques », selon la terminologie de Gellner, orientés par les différences des discours.

Comme Sirman l'explique plus explicitement que « les nationalismes d'après les conditions qu'ils ont apparu et les intérêts des acteurs qui les approprient s'efforcent de rendre invisible certaines identités et les communautés que celles-ci peuvent imaginer<sup>4</sup> ». Alors construire une nation n'était pas tout simplement de l'imaginer en se profitant de divers moyens, mais aussi était une problématique du pouvoir, comme Chatterjee l'a montré pour la première fois.

Faisant allusion à l'expression utilisée par Anderson, Chatterjee propose d'y ajouter une nouvelle question : « De qui est-elle 'la communauté imaginaire' ? ». Dans ses travaux, il se concentre davantage sur les expériences des pays post-colonialistes. Il ne serait pas faux de dire que ce cadre de recherche aussi, lui permet de voir et d'analyser beaucoup plus précisément cette dimension de pouvoir de nationalisme. Selon lui, la différence essentielle entre les nationalismes se relève de la différence entre les colonialistes et les colonies. Les schèmes de la légitimité et de finalité utilisées par les inventions de nationalisme des sociétés post-colonialistes, étaient prises des discours de développement et de science construits en Occident. Tout d'abord, cette construction plaçait ces nationalismes dans l'espace de pouvoir de l'Occident<sup>5</sup> .

---

aussi les pratiques visuelles et cérémonielles entre les moyens utilisés tandis qu'on construit la nation., cité par Sirman, *op. cit.*, p.228

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*



Remarquant l'impossibilité de créer des identités indépendantes des catégories dominantes de l'Occident, pour ces pays qui tente d'établir des Etats-nation, Chatterjee décrit le nationalisme en tant que « discours dérivé ». Pourtant, il précise aussi qu'il ne faut pas ignorer le caractère « sélectif » de ce discours qui a toujours le but de construire une identité propre envers la domination Occidentale.

De toute façon, les théories d'Anderson et de Gellner aussi, attribuent une grande importance au concept de la culture à propos de nation et de nationalisme, mais elles considèrent plutôt ce concept lié directement au mouvement politique ou bien étatique. En particulier, Anderson a montré que le nationalisme est une partie de discours qui doit être traité au plan culturel. Chatterjee ainsi est allé un pas plus loin et il a souligné la liaison entre la culture et le pouvoir, inhérente au discours nationaliste<sup>6</sup>.

Après avoir apprécié la spécificité et la compétence de la théorie d'Anderson qui affirme que les nations, partout dans le monde, sont apparues en tant que des produits imaginés, Chatterjee y apporte une critique. Dans son travail, Anderson prétend que l'expérience historique du nationalisme en Europe Occidentale, en Amérique du Nord et du Sud et en Russie offre une série de modèles de nationalisme aux nationalismes ultérieurs. Chatterjee reproche à cette considération; « Notre capacité d'imagination aussi, doit rester colonialisée jusqu'à l'éternité. »

Dans cette considération aussi, on voit que le nationalisme est décrit en tant qu'un mouvement politique. Par contre, Chatterjee souligne que « le nationalisme est précisément inventé, comme idéologie –puis comme mouvement politique- par une intelligentsia souffrant de la domination socioculturelle d'un Autre (...) ». Pour rendre plus claire la faiblesse de cette perception, il entreprend d'expliquer exposant les exemples, la spécificité et la divergence de l'imagination nationaliste en Asie et en Afrique, des modèles de société nationale diffusés de l'Occident. D'après lui, les plus forts et les plus impressionnants résultats de ces imaginations viennent de la diversité, pas d'identité.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> P.Chatterjee, *Ulus ve Parçaları*, Metis Yayınları, İstanbul, 2002, 1993, p.21

Jaffrelot, comme Chatterjee, critique cette approche partagée par plusieurs auteurs, qu'il nomme "diffusionniste", définissant celle-ci en tant qu'un « raisonnement mécaniste et stéréotypé ». Selon lui, la faiblesse analytique de cette approche provient essentiellement de ne pas tenir en compte le propre caractère, ainsi la réaction potentielle du groupe/ de la société qui reçoit une influence extérieure comme nationalisme:

*“Les diffusionnistes postulent à tort qu’une société recevant des “influences” du monde extérieur peut les absorber comme si elle formait une tabula rasa. Aucun élément de discours disponible sur le marché international ne peut être transplanté dans un contexte social nouveau sans connaître une transformation radicale –et une telle transposition ne peut avoir lieu que si elle répond à des motivations profondes.”<sup>8</sup>*

Ce cadre d'analyse du concept de nationalisme qui met accent sur la motivation des agents même s'il s'agit d'un projet de la nationalisation, et sur la réaction, la transformation certainement produite envers ce projet, nous permet de mieux comprendre les nationalismes qui n'ont pas d'origine européenne, comme en Asie, en Afrique, etc. et aussi bien sur dans notre pays, en Turquie.

### **B-Une catégorie d'analyse : les émotions**

Dans son article *Pour une théorie de nationalisme*<sup>9</sup>, Jaffrelot met en évidence l'impossibilité de formation d'une seule théorie capable de recouvrir entièrement le concept du nationalisme, en raison de son caractère très varié dépendamment aux différents contextes composés des acteurs différents, des temps différents et des géographies différentes. Il paraphrase l'explication de John Hall concernant ce point : « aucune théorie unique et universelle du nationalisme n'est possible. Nos concepts doivent être aussi divers que l'est l'histoire »<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> C.Jaffrelot, "Pour Une Théorie Du Nationalisme", Repenser Le Nationalisme, éd Alain Dieckhoff et Christophe Jaffrelot, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, p.63

<sup>9</sup> Repenser Le Nationalisme, éd Alain Dieckhoff, Christophe Jaffrelot, Presses de Sciences Po, Paris, 2006

<sup>10</sup> cité par Jaffrelot, *art. cit.*, p.31

A la suite de cette remarque, il reprend les théories d'Anderson et de Gellner avec les théories de l'école de *nation building*. L'une des présomptions de Jaffrelot sur cette démarche est de préciser la distinction entre les théories du nationalisme et les théories de la nation ou de l'identité nationale, où il existe souvent une confusion au niveau des études. Selon son argumentation, les théories d'Anderson, de Gellner et de l'école de *nation building*<sup>11</sup> dont les auteurs protagonistes cités par Jaffrelot, sont Karl Deutsch, Stein Rokkan et Charles Tilly, traitant le nationalisme comme s'il est un phénomène plus générale de modernisation, ils consacrent toute une priorité à la dimension socio-économique ( le développement de l'industrie et des techniques de communication) et institutionnelle (l'apparition de l'Etat moderne, de l'éducation centralisée). Jaffrelot défend que cette approche néglige « l'enjeu idéologique, voire politique en termes de contrôle du pouvoir » du nationalisme. Une telle conceptualisation entraîne en conséquence le développementarisme, qui conçoit le nationalisme comme un point d'arrivée dans l'histoire, sans alternatif pour toutes les civilisations.

Dans la même perspective, une autre attitude commune à ces théories critiquées par lui, c'est leur approche « instrumentalistes/fonctionnalistes »<sup>12</sup>. Par exemple, il reproche à Anderson en disant qu'il « (Anderson) traite donc de nations sans nationalistes »<sup>13</sup>. Jaffrelot remarque que l'approche générale appropriée par ces théories, basées sur l'idée de la *modernisation*, décrit le nationalisme comme des processus « inconscients », « non intentionnel », en fait, sans acteur. Afin de combler les lacunes de cette intention théorique, Jaffrelot attire l'attention au rôle des « émotions » dans ces processus. Selon lui, à l'instar de toutes les idéologies, le nationalisme aussi exprime et promet toujours un espoir et donc provoque une motivation.<sup>14</sup> A travers cette motivation, il arrive à mobiliser les “acteurs” du nationalisme, les membres de la nation.<sup>15</sup> Donc, les acteurs deviennent visibles dans une telle conceptualisation. Cette visibilité permet aussi de comprendre la nature et l'origine du nationalisme, différemment des modèles “modernistes”, “instrumentalistes”, “développementaristes”, puisqu'il ouvre la voie pour une

<sup>11</sup> Jaffrelot précise que l'école de nation building prend son essor dans les années 1950-1960.

<sup>12</sup> Pour l'explication détaillée de ces qualifications, voir Jaffrelot, *art. cit.*

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.47

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.89

<sup>15</sup> Ici, peut-être il faut préciser que le nationalisme n'est pas conçu comme s'il proposait une espace ouverte, accessible a tout le monde. En fait, il fonctionne toujours en tant que composition des pratiques discursives à la fois inclusives pour certains et exclusif, discriminatif pour certains d'autre.

analyse idéologique aussi. Ici, il peut être nécessaire de faire une définition d'idéologie. La définition de l'idéologie de Fallers, quand on parle de nationalisme, présente un cadre plus éclairant. Selon lui, l'idéologie, c'est « la partie de la culture qui s'emploie activement à établir et à défendre un ensemble structuré de croyances et de valeurs »<sup>16</sup>. La juxtaposition des termes «établir » et « défendre », sert à mieux exprimer la nature et l'origine du nationalisme en tant qu'une idéologie.

Jaffrelot pour pouvoir mieux éclairer cette dimension « idéologique » du concept, après avoir indiqué la distinction entre les théories de nation et celles de nationalisme, il vise à souligner les affinités existant entre les théories du nationalisme et celles de l'ethnicité. A ce point aussi, le concept-clé dont Jaffrelot se sert, c'est les émotions.

Les théories de nation qui poursuivent une approche « diffusionniste » et « fonctionnaliste » considèrent le nationalisme comme s'il proposait un modèle applicable pour chacun autour du monde entier en raison de sa caractéristique relevant de l'âme de l'époque « moderne » et comme s'il présentait un pouvoir « rationnel », relativement « égalitaire », plus compréhensible (logique) et plus accessible qu'en avant. Pourtant, cette considération ne remet pas en question la structure actuelle conflictuelle des concepts du nationalisme et de l'ethnicité. Au-delà de ces critiques, sans doute, toutes ces théories méritent une grande considération et appréciation en raison de leur capacité d'éclairer le processus de la construction nationale. Mais dans ce cas, elles traitent le nationalisme plutôt comme mouvement politique, ainsi que Chatterjee aussi l'a exprimé, et comme « invention » socioculturelle.

Différemment des « théories de la nation », les « théories du nationalisme » et « celles de l'ethnicité » remettent en considération la notion de conflit. Par cette notion, elles arrivent à démontrer aussi l'importance des rivalités entre les groupes<sup>17</sup> sur la formation du nationalisme.

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p.83-84

<sup>17</sup> La notion de conflit inhérente au nationalisme, contrairement une harmonie, un égalitarisme au niveau économique, politique et culturelle définies par certains auteurs dont nous avons déjà mentionné, ne se réside pas seulement entre les différents groupes rivaux en possédant des différentes ethnicités ou de nationalités, mais aussi se montre entre les membres du même groupe en raison des clivages culturels, économiques, religieux, etc.

« En réalité, les effets de domination et de compétition relevant de logiques culturelles et psychologiques jouent un rôle majeur dans le développement du nationalisme. C'est souvent dans un tel contexte que l'intelligentsia construit une idéologie nationaliste »<sup>18</sup>.

Un autre point essentiel qui suggère l'affinité de ces théories, le principe commun à leur manière de construction : l'ethnicité et le nationalisme, les deux concepts aussi indiquent une frontière qui définit le groupe. Et cette frontière se compose dans le cas où il s'agit d'une confrontation avec l'Autre. D'après Frederik Barth, l'ethnicité est « la frontière ethnique qui définit le groupe ». Mais comme « le matériau humain présent au sein d'un groupe ethnique n'est pas immuable »<sup>19</sup>, elle ne constitue pas une catégorie essentielle. Selon la définition de Barth, l'identité ethnique présente une évolution constante.<sup>20</sup> De la même manière, on peut dire que le nationalisme, en tant que la conjonction des frontières politiques et culturelles<sup>21</sup> - peut-être ethniques aussi-, se constitue par rapport à un Autre.

Comme Chatterjee l'a souligné, du fait que le nationalisme se définit sur l'acceptation de l'universalité du capitalisme et du rationalisme occidental, il est inévitable de le penser indépendant de la domination occidentale. Alors, particulièrement pour les pays post-coloniaux, l'Occident symbolise l'Autre, lequel est l'objet d'imitation et de stigmatisation à la fois pour le nouveau nationalisme qui est entraîné d'être fondé. Dans cette double réaction, « imiter et stigmatiser » la contradiction interne des discours nationalistes hors Occidentaux se manifeste. René Girard tend à expliquer cette réaction en recourant au terme de *mimesis*. Ce terme signifie bien le désir d'imitation et la peur de perdre son propre être, qui l'accompagne simultanément. Une approche ainsi, est valable pour comprendre l'ambiguïté existant dans les discours nationalistes qui se met à l'imitation de l'Occident en affirmant sa supériorité dans certains domaines – plus fréquemment dans les domaines matérielles-, mais aussi qui essaient de prouver à chaque instant l'existence d'une identité, d'une histoire nationale beaucoup plus prestigieuse<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.61

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.92

<sup>20</sup> Pour une discussion plus développée sur le caractère situationnel, relative à l'intérêt du groupe ou de l'individu, de l'ethnicité, voir également les travaux de Bell, Glazer et Moynihan, Van Den Berghe.

<sup>21</sup> Comme le prétendent Gellner, Eriksen, cité par Jaffrelot, p.87

<sup>22</sup> Jaffrelot nomme une telle approche nationaliste en tant que « réformiste » ou « révéraliste ».

A mon avis, ce qui rend puissant et pertinent l'approche de Jaffrelot, c'est aussi sans doute sa remarque faite sur l'importance des « émotions », quand on parle du nationalisme. Le sens, l'attachement, l'allégeance, l'identité, etc. créés par le nationalisme en tant qu'une idéologie, peuvent être compris plus précisément et dans toute sa complexité avec une telle approche.

Jaffrelot essaye d'élaborer une approche qui ne possède pas les mêmes lacunes avec celles que nous avons déjà examinées. Pour permettre cela, il propose aussi d'élaborer le nationalisme comme « réforme socioculturelle ou socioreligieuse »<sup>23</sup>. Selon lui, seulement avec une telle perception, il sera possible de dépasser l'approche simple et mécaniste des modèles de nationalisme et de le comprendre en tant que processus, évolution.

Dans cette proposition, un effort pour formuler une nouvelle approche théorique, laquelle vise à être apte à montrer l'importance des émotions, des symboles d'identité et des idées, ainsi que la force de précision des conflits socio-économiques et politiques, se montre. De cette manière, on arrive à remarquer les spécificités des différents nationalismes en tant qu'expérience unique. Même si c'est l'Occident d'où procède le concept, sa propagation de l'Occident vers le reste du monde n'a jamais suivi une trajectoire identique.

Cette nouvelle théorie développée par Jaffrelot, précise que le nationalisme est arrivé dans le monde entier de l'extérieur, mais quand même on ne l'a jamais vécu/expérimenté comme une simple importation. Jaffrelot explique ce point en insistant encore une fois sur le caractère idéologique du concept :

*“ (...) il (le nationalisme) n'est pas importé mais construit par l'intelligentsia des sociétés soumises à une domination non seulement économique et politique, mais aussi et surtout culturelle et symbolique. Dans cette perspective, le nationalisme naît bien d'une compétition, mais celle-ci se situe avant tout sur un plan immatériel et psychologique, et en outre*

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.67

*l'idéologie qui en résulte doit être considérée comme une création indigène.*<sup>24</sup>

### **C-L'essai d'un nouveau modèle théorique**

L'approche apportée par Jaffrelot tente d'envisager le nationalisme comme une conséquence majeure du processus de la modernisation comme si c'était le cas chez les théories de plusieurs grands auteurs déjà rappelés dans ce texte, mais aussi comme une idéologie qui se fonde sur plusieurs différents traits comme la culture, la pensée, l'origine ethnique, le discours, la classe, etc. Je pense qu'il ne sera pas faux de dire que la considération de nationalisme élaborée par Jaffrelot nous offre une étude qui reprend les théories de Gellner, d'Anderson, d'Ecole de nation building et celles de Smith et de Chatterjee, lorsqu'il exprime l'importance de la modernisation sur l'émergence du nationalisme et aussi lorsqu'il souligne l'existence et l'influence des origines ethniques et les relations du pouvoir existantes qui s'effectuent dans le processus de la formation du nationalisme. Avec la discussion qu'il a faite sur ces modèles et la nouvelle approche qu'il a proposée, il précise le cadre théorique principal de ce travail dans lequel j'essai d'analyser les différents effets de l'éducation « moderne-nationale » féminine en tenant compte de classes, d'ethnicité, de la sexualité sociale et des différences culturelles, spatiales.

En conclusion, le modèle d'analyse proposé par Jaffrelot pour le nationalisme, note que le nationalisme ne doit pas être réduit seulement à un mouvement politique, à un projet politique et culturel orienté par l'intelligentsia ou à une conséquence de la société moderne en raison des exigences socio-économiques. Son modèle, sans ignorer la capacité explicative de toutes ces approches, montre aussi la nécessité de considérer le nationalisme en tant qu'une idéologie qui est produite et reproduite dans les pratiques et dans les discours qui se construisent. Seulement de cette façon, il serait possible de comprendre le nationalisme dans des différents contextes avec ses acteurs que sont les nationalistes. Qu'est-ce que le nationalisme promet aux gens ? Qu'est-ce que signifie l'espoir que le nationalisme évoque chez les individus de la société, qui est capable aussi de les motiver, de les activer dans le mouvement nationaliste?

---

<sup>24</sup> *Ibid.*

Par la voie que ces nouvelles approches théoriques ont ouverte, il est notoire d'élaborer le nationalisme comme une « pratique discursive », ainsi que Sirman aussi l'a décrit au début de ce chapitre, qui n'est pas du tout stable et qui se définit de nouveau dans la vie quotidienne. De cette façon, il devient possible aussi qu'il soit conçu en interaction avec des différents composants et par conséquent des différentes expériences vécues.

Ainsi, on remarque l'importance d'étudier le concept en considérant sa relation réciproque avec des catégories comme la sexualité sociale, l'ethnicité, la classe, etc., en les concevant comme des pratiques et des discours qui influencent eux-mêmes.

## **II- Les femmes et la nation**

La sexualité sociale est l'une des notions qui jouent un rôle primordial dans la formation des idéologies et des mouvements nationalistes. Grâce à l'intégration de cette même notion aux recherches sur le nationalisme, nous comprenons plus précisément, non seulement les relations qui modèlent le discours nationaliste, mais aussi les conceptions de "féminité" et de "virilité" que forment les nationalismes dans la lignée de leurs projets. Dans son ouvrage intitulé "Sexualité et Nation", Nira Yuval-Davis, qui est l'une des figures les plus importantes de la littérature traitant de la relation "sexualité sociale-nationalisme", affirme qu'on ne saurait comprendre correctement ces deux concepts sans accorder d'importance à leur influence mutuelle dans leur formation commune.

### **A-La sexualité sociale et la "féminité"**

Afin de comprendre la notion de sexualité sociale dans ses traits essentiels, on peut se référer à cette affirmation de Simone de Beauvoir: "On ne naît pas femme, on le devient". Par cette affirmation, Beauvoir exprime qu'au-delà des déterminations biologiques, la féminité (ainsi que la virilité) se constitue dans un contexte social. La sexualité sociale, notion clé des analyses féministes, confère sa force dans sa capacité à montrer la dimension sociale des luttes de pouvoir entre hommes et femmes. Grâce au concept de sexualité sociale, il est possible de démontrer le sens politique de



l'essentialisme biologique, qui légitime ces inégalités par les différences intrinsèques à la nature des deux sexes.<sup>25</sup>

Contrairement à l'appartenance aux communautés raciales et ethniques ou bien aux statuts économiques et aux rôles sociaux des hommes et des femmes, Davis attire l'attention sur la nécessité d'évaluer ce concept en tant que type de discours relatif au groupe des sujets définis par leur différence biologique/sexuelle. Cela étant, il serait erroné de penser que, à l'instar de toutes les conceptions sociales, les normes de la sexualité sociale sont intériorisées simplement par les individus. Judith Butler affirme que les sujets, tout en étant partiellement conscients de leur subordination au système établi, intériorisent les valeurs de la sexualité sociale et ses comportements imposés par le pouvoir dominant et qu'ils développent des stratégies d'opposition. L'insistance de Butler est importante en ce sens qu'elle montre que la sexualité sociale n'est pas un concept définitif, achevé, mais qu'elle est reproductible par des "sujets qui peuvent résister" dans un processus de recommencement.<sup>26</sup> Ce processus de reproduction se vit de façon frappante dans les projets nationalistes

Comme nous l'avons évoqué auparavant, les travaux prouvant que la "nation" est une construction qui prétend à l'homogénéité et à l'unité<sup>27</sup> démontrent que les concepts de classe, de religion et d'ethnicité déterminent, dans leur formation interactive avec la notion de nationalité, le processus de formation des nations. On peut cependant affirmer que les écrits sur les nationalismes, y compris ceux que nous avons déjà évoqués, ont été généralement dominés pendant une longue période par une approche aveugle des relations sociales de sexualité.

Autrement dit, l'articulation, sous des formes différentes, des femmes et des hommes constituant les nations à ce processus de formation n'a pas été dans les préoccupations des travaux sur le nationalisme. Il est possible de penser que le fait que le caractère masculin du concept de 'nation' ait été influent dans la dite

---

<sup>25</sup> A.Bora, Kadınların Sınıfı: Ücretli Ev Emegi ve Kadın Öznelliğinin İnşası, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005, p.38

<sup>26</sup> *Ibid.*, p.42-43

<sup>27</sup> E.Gellner, Nations et Nationalisme, Payot, 1989; B.Anderson, L'Imaginaire National: Réflexions sur l'Origine et l'Essor du Nationalisme, La Découverte / Poche, Paris, 2002; A. D. Smith, Milli Kimlik, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994

situation.<sup>28</sup> Le travail de Carole Pateman, dans lequel sont analysées les théories classiques relatives au ‘contrat social’, fondement de la pensée répandue sur les structures politiques et sociales de l’Occident, est de nature à expliquer les fondements de la perception masculine, qui se refuse à voir les femmes, du concept de nationalisme. Pateman démontre alors que ces théories divisent la société civile dans des domaines publics et privés. Dans cette division, la femme est définie dans le domaine privé, dénuée de toute importance politique. Le confinement de la politique, donc du nationalisme et de la citoyenneté, dans le domaine public a ainsi écarté la femme des espaces de débats.<sup>29</sup>

Dans une telle perception masculine de la politique, l’intégration aux travaux sur le nationalisme de la notion de sexualité sociale a découlé de l’impasse rencontrée par les travaux universitaires interrogeant la place subalterne de la femme dans la société. Les travaux universitaires antérieurs cherchaient l’explication de la place sociale subalterne de la femme dans les domaines de la famille et des relations de production et de reproduction capitalistes. L’insuffisance des réponses de ces travaux a orienté les recherches à questionner la relation “Etat-femmes” et, par conséquent, celle de “sexualité sociale-nationalisme”. Ainsi, dans les relations de sexualité sociale, dans ses structures, est devenu visible le rôle fondateur de l’Etat.<sup>30</sup>

### **B-Le nationalisme et la femme**

La femme et sa place dans la vie sociale figurent à l’ordre du jour des projets politiques de plusieurs idéologies modernistes ou anti-modernistes. Particulièrement dans l’idéologie nationaliste dominante à partir du 19ème siècle, la question de la femme est de façon similaire au premier plan. Beaucoup de travaux interrogeant la relation “nationalisme-féminité” insistent sur l’imaginaire construit par le nationalisme, au service de son projet historique et politique, au travers des relations de sexualité sociale, mais rappellent également le rôle des relations sexuelles établies et des structures patriarcales dans la formation du discours nationaliste.<sup>31</sup> C’est dire

---

<sup>28</sup> Enloe explique la construction du nationalisme ainsi: “Le nationalisme (...), en générale est naît d’un mémoire masculinisé, d’une humiliation masculinisée et d’un espoir masculinisé”, C.Enloe, *Muzlar, Plajlar ve Askeri Üsler: Feminist Bakış Açısından Uluslararası Siyaset*, Çitlembik Yayınları, İstanbul, 2003, p.79

<sup>29</sup> Yuval-Davis, *op. cit.*, p.19-20

<sup>30</sup> Sirman, *art. cit.*, p.229

<sup>31</sup> Pour certains travaux qui font les analyses dynamiques de ces processus de l’interaction, voir Chatterjee, *op.cit.*; Yuval-Davis et Anthias, “Introduction”, *Women, Nation, State*; Jayawardena,

que le nationalisme et la sexualité se structurent mutuellement et qu'ils possèdent le même discours à cause de cette interpénétration.<sup>32</sup> Parmi les travaux les plus importants présentant un corpus d'analyse et d'interprétation des formes de structuration mutuelle de ces deux notions, l'un des précurseurs est celui, collectif, de Floya Anthias et Nira Yuval-Davis, intitulé "Les femmes et l'Etat-Nation".

Dans cet ouvrage, Anthias et Yuval-Davis interrogent prioritairement l'identification Etat-nation, propre au discours nationaliste. Ce questionnement insiste sur la thèse que le mythe de "nation" est composé d'individus de classes-religions-ethnies et sexes différents et que l'Etat entretient des relations différentes avec chacune de ces catégories. Les femmes constituent une de ces catégories. Ces deux chercheurs tentèrent de théoriser les mécanismes de l'articulation spécifique des femmes aux projets "ethniques-nationaux. D'après cette approche, les femmes sont fondamentalement chargées de la reproduction culturelle, biologique et symbolique de la nation, tout en étant les protagonistes actives des luttes nationales, économiques, politiques et même militaires. Outre cela, la femme et le corps féminin remplissent une fonction dans le discours nationaliste comme indicateur des frontières du territoire ethnique ou national. Dans les autres articles de cet ouvrage collectif, les expériences des femmes de différents pays permettent un débat détaillé sous différents aspects de ce même cadre conceptuel. Toujours est-il que ce qui résulte de ce travail est, outre l'existence d'un cadre commun, propre à la relation "nationalisme-sexualité sociale", la production spécifique par tout discours nationaliste des imaginaires de virilité et de féminité qui lui sont propres. Ainsi, on met l'accent sur l'importance de percevoir que ces inégalités sont produites de façon différente en fonction des conditions historiques et géographiques, mais aussi relativement à ces interactions.

### **1)La femme dans les nationalismes du Tiers-Monde**

Il est digne d'intérêt de voir dans le domaine de la recherche l'apparition de la relation "nationalisme-féminité" d'abord dans les travaux consacrés aux pays du

---

Feminism and Nationalism ; Enloe, *op.cit.*, S. Walby, "Kadın ve Ulus", Vatan, Millet, Kadınlar, derleyen A. Gül Altınay, çev. M.Ağduk-Gevrek, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, pp.35-65  
<sup>32</sup> Walby souligne qu'il ne faut pas oublier, en considérant leur structuration mutuelle des relations de ethnicité/nation/race', que toutes ces notions sont en flux permanente.

Tiers-Monde.<sup>33</sup> Sirman précise que cela est dû à l'insuffisance de la conceptualisation spécifique à la société libérale occidentale dans les travaux relatifs aux pays du Tiers-Monde. Dans les discours et pratiques nationalistes de ces pays, l'attention est retenue par la réforme particulièrement sensible de la redéfinition de la femme et de la famille. Dans ces nationalismes, la particularité fondamentale, source de la mise en avant de la question de "sexualité sociale et féminité", était le fait que ces deux notions s'imaginaient également comme des projets de modernisation. Nous pouvons dire que la problématique "Modernisation/Occidentalisation" a mis davantage en avant le devoir de "porteuse symbolique" dont la femme est investie.

D'après Chatterjee, et dans le processus de modernisation vécu par les élites nationalistes comme une lutte de pouvoir avec "l'Occident", la femme et la famille, c'est-à-dire l'espace privé, constituaient le domaine où ils préservaient leur essence culturelle nationale et par conséquent, là où ils se sentaient autonomes, dominants.

### **C-La considération des différences entre les femmes**

D'après Sirman, bien que les théoriciens comme Chatterjee, incluant la catégorie de la sexualité sociale dans les travaux sur le nationalisme sont pertinents dans la démonstration que le champ discursif se construit au travers des relations de la sexualité sociale, ils demeurent insuffisants quant à la conceptualisation de la reconstruction de ces relations dans la vie quotidienne. A cause de cette insuffisance, ils passaient sous silence le fait que le champ discursif et les pratiques se vivent dans une transformation permanente et par conséquent, laissaient de côté le fait qu'on ne puisse pas parler des constructions identitaires statiques, préétablies.

*"Ils considéraient comme un concept statique l'identité féminine définie par les projets nationalistes modernistes, négligeaient les transformations aussi bien discursives que pratiques et la manière dont les individus s'approprient la sexualité sociale construite par le nationalisme."*<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Parmi les principaux de ces études, nous pouvons parler des celles de Chatterjee, de Kandiyoti et de Jayawardena. Ils ont tous abordé la relation de la sexualité sociale et du nationalisme dans les sociétés nommées « post-coloniale » par Chatterjee, « islamiques » par Kandiyoti et « Tiers Monde » par Jayawardena.

<sup>34</sup> Sirman, *art.cit.*, p.230

L'identité n'est pas seulement n'est pas un fait terminé, imposé par le pouvoir. Il est beaucoup plus pertinent exhaustif de la définir comme un processus ouvert aux conflits et que les individus reproduisent en relation avec les discours et les structures de la vie quotidienne. Dans une telle approche, le concept de subjectivité est mis en avant.

Grâce à ce concept, ni la sexualité sociale ni le nationalisme ne peuvent être considérés comme des constructions politiques ou idéologiques exclusivement imposées par en haut, elles se structurent comme des faits où les individus sont inclus afin de déterminer des stratégies de renforcement, soit de l'intérieur, soit en s'opposant. D'après Sirman,

*« Considérer la reproduction de la subjectivité des individus dans une osmose avec la nation permet de voir que la sexualité sociale est refoulée au plus profond des individus en même temps que les structures de pouvoir »<sup>35</sup>.*

Lorsqu'on considère le nationalisme au travers des notions de féminité et de sexualité sociale, nous voyons clairement que le nationalisme fonctionne différemment et à des dimensions variables pour les femmes. Faisant allusion au titre de l'article de Sirman, nous pouvons affirmer que, différemment de la "nation", la notion de "nation des femmes" est valable pour tous les nationalismes. Cependant, il n'est nul doute que "la nation des femmes" aussi contient en son sein des hiérarchies, des relations de pouvoir et des inégalités. Dans son article "La femme et la nation", Sylvia Walby préconise qu'on se focalise sur la question de l'articulation des femmes aux projets nationalistes, différemment des hommes avec qui elles vivent dans la même société et affirme que, dans ce processus d'articulation, les femmes vivent des différenciations. D'après Walby, « le maintien des frontières et des conflits entre les ethnies et groupes nationaux ne se fonde pas uniquement sur les conflits culturels; elle comprend également les conflits entre les différentes hiérarchies »<sup>36</sup>. Par conséquent, dans un tel système d'inégalités sociales, il ne faudrait pas oublier les membres d'un même groupe ont des intérêts divers vis-à-vis du projet nationaliste. Cela provoque des différences de réaction émotionnelle envers le projet tant en fonction de l'appartenance à des sexualités sociales que celle à

---

<sup>35</sup>*Ibid.*, p. 231-232

<sup>36</sup> Walby, *art. cit.*, p.40

Comme nous en avons déjà parlé dans le chapitre précédent, pour tous les nationalismes différents de l'expérience historique européenne, la modernisation était perçue comme condition de leur indépendance, de leur autodétermination dans le pays et de leur pouvoir de concurrence dans des conditions plus égalitaires sur la scène internationale. Dans cette perspective, les projets de la modernisation ont connu une grande légitimité dans les nouveaux Etats-nations qui étaient en train de se former. Pourtant, malgré cette légitimité reconnue par une grande partie de la société, la modernisation a toujours fait naître des discours et des pratiques conflictuels dans la vie socio - politique.

Dans le cas de la Turquie aussi, cette situation conflictuelle se présente d'une façon notoire. On peut préciser que la modernisation signifie plutôt l'occidentalisation dans le projet propre en Turquie. Göle met l'accent sur le fait qu'un processus de modernisation possède inévitablement une spécificité extrême dans un contexte non-occidental. Ainsi, dans un tel contexte, on peut parler d'une conscience d'« occidentalisation » politique. Les termes souvent utilisés par les réformistes du 19ième et du 20ième siècles, « européanisation » ou « occidentalisation » expriment l'adoption délibérée de certaines formes de pensée et d'attitudes et des structures institutionnelles<sup>1</sup>. Selon Göle, l'histoire de la modernisation en Turquie est l'un des exemples les plus radicaux d'une telle transformation culturelle consciente.

Hasan Bülent Kahraman explique ce radicalisme propre à la modernisation de la Turquie, soulignant la particularité idéologique de l'occidentalisation dans son histoire. Au début, l'occidentalisation a été présentée en tant que « source objective d'un projet de civilisation ». Mais très vite dans ce processus, ce concept attribue un sens culturel qui n'englobe pas seulement la structure économique et politique, mais aussi tous les domaines de la vie sociale. Et enfin, il commence à être plus conservateur et à se dogmatiser en se transformant en idéologie.<sup>2</sup>

Dans son ouvrage éclairant où elle traite du sens et du fonctionnement de la radio en Turquie entre les années 1928-40 sous l'optique du concept d'Occidentalisme

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, 72

<sup>2</sup> H.B.Kahraman, "Bir Zihniyet, Kurum ve Kimlik Kurucusu Olarak Batılılaşma", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, derleyen Uygur Kocabaşoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, p.125-6

(*Garbiyatçılık*), Meltem Ahıska propose un nouveau cadre théorique qui sert à étudier la construction conflictuelle du projet moderniste/occidentaliste et nationaliste dans l'expérience de la Turquie. Selon Ahıska, l'Occident est décrit comme un objet qui signifie à la fois « confirmation/menace/désir » dans la perception des élites Républicaines<sup>3</sup>. En conséquence de cette perception double « menace – désir », on observe que l'admiration de l'Occident et l'hostilité envers l'Occident se sont imbriquées. La coexistence et l'interaction / relation d'un projet de nationalisation et de modernisation/occidentalisation portent sûrement son propre conflit à l'intérieur de lui-même. D'une part, on essaie de construire une identité nationale qui prétend représenter une culture, une histoire, une identité « authentique », « propre aux Turcs », d'autre part, on observe un grand effort pour réorganiser la vie sociale, économique et politique selon les normes occidentales. Dans ce cas-là, ce qu'on doit prendre et ne pas prendre de l'Occident, était un vrai sujet de débat dans les textes et dans les discussions des idéologues de la nouvelle République. Alors, on peut dire que l'Occident présente un modèle développé et civilisé à suivre, mais il représente aussi une menace de perte de "soi", de la propre identité "nationale".

Les paroles d'un volontaire avec qui je me suis entretenue à Diyarbakır résumant bien la formule produite par les idéologues du nationalisme turc pour en venir à bout de cette situation conflictuelle.

*« Il y a une expression d'Atatürk « vers le niveau des civilisation modernes ». C'est aussi notre objectif, parvenir au niveau des civilisations çağdas. Evidemment, nous ne parlons pas absolument des sociétés occidentales. L'esprit fondateur de l'Etat turc est basé sur l'Occidentalisme, moi, j'appuie toujours cela, mais nous devons toujours prendre ce qui est juste et non pas ce qui est mauvais. Nous devons nous fonder avec notre propre culture. Quand je parle de modernité ( çağdas ), je pense surtout aux femmes. »*  
(Özgür, volontaire, Diyarbakır)

---

<sup>3</sup> M.Ahıska, *Radyonun Sihirli Kapısı: Garbiyatçılık ve Politik Öznellik*, Metis Yayınları, 2005, p.97

### A-La conception du « *çağdaşlık* »<sup>4</sup>

Dans mes entretiens, j'ai posé à toutes les volontaires de l'association ce que signifie pour elles le "moderne/contemporain", plus spécifiquement *çağdaş*, et quel est le sens de cette accentuation du concept pour l'association. Il était intéressant pour moi qu'elles aient une réponse partagée, prête et nette, donnée sans beaucoup réfléchir sur la question.

La réponse d'une volontaire qui travaille au bureau d'İzmir de l'association, Madame Gökçin, reflète bien cette approche commune:

*« Notre définition de çağdaşlık est une, c'est celui prévu par les réformes et les principes du kémalisme, nous n'en connaissons pas d'autres. Je parle évidemment pour moi. Parce que cette définition contient tout en elle. C'est une modernité qui correspond à toute époque. C'est cette ligne que je vois dans l'association. Bien sûr, ils confondent çağdaşlık avec l'idée de vivre dans la même époque. C'est comme de dire qu'on était de son à l'époque de Hitler ou même à notre époque, cela n'est pas en vérité être çağdaş. »*  
(Gökçin, volontaire, İzmir)

Comme Madame Gökçin l'indique, la contemporanéité ne désigne pas seulement vivre dans l'époque actuelle ou dans la même époque, en même temps, la notion se compose des jugements de valeur. Les codes de comportements et les structures de pensée "Occidentaux, civilisés, modernes" seulement peuvent être considérés comme "contemporains". Les divers styles de vie, manières de pensée et d'agir qui ne sont pas inclus dans ce modèle, peuvent facilement être taxés d' « arriérés » et « incompatibles avec les exigences d'aujourd'hui ».

Presque tous les volontaires ont défini *çağdaşlık* comme s'approprier les principes fondateurs de la République. Ce qui était le plus souvent exprimé entre ces principes, c'était la laïcité. Presque à chaque entretien, les volontaires ont exprimé leurs inquiétudes et leurs critiques concernant les femmes voilées ou bien les

---

<sup>4</sup> Le concept de *çağdaşlık* signifie une conception spécifique de la contemporanéité /de la modernité dans le contexte du discours moderniste-nationaliste républicaine en Turquie.



différentes formes ressenties comme contraignantes et « arriérées » de la religion. Un autre titre retenu par les volontaires dans le respect des principes kémalistes, est de vivre dans une structure sociale, économique et politique « *çağdaş* ». Ils ont plusieurs fois parlé aussi de *charia* en tant que menace contre cette structure. Pour comprendre cette mise en avant forte du principe de laïcité par les volontaires, je propose de nous servir de l'explication de Göle. Selon elle, les femmes ne définissent pas seulement la frontière 'public-privée' et aussi celle qui est entre « Occident modern » et islam.

Les femmes représentantes du régime kémaliste avec leur entrée dans l'espace public, se libèrent de certaines restrictions religieuses ou culturelles propres à l'espace privé. Et on peut dire que, pour la même raison, elles soutiennent avec plus d'enthousiasme que les hommes le projet moderniste-nationaliste. Pourtant cette nouvelle situation exige un choix radical entre la culture religieuse et Occidentale. Selon Göle, relativement aux divers pays musulmans, l'expérience de la Turquie est exceptionnelle, en raison de sa « rupture épistémologique » puisqu'elle a envisagé une rupture sévère entre les tendances Occidentales et les formes traditionnelles existantes dans la société. Cette « rupture épistémologique » apparaît dans les discours et dans les pratiques des « élites » modernistes-nationalistes. Mais dans les couches majoritaires du peuple, on observe plutôt des formes hybrides qui peuvent exprimer en même temps les désirs modernes et les tendances conservatrices traditionnelles au lieu de cette perception dichotomique<sup>5</sup>. La forte accentuation du principe de la laïcité par des volontaires peut être considérée aussi comme appropriation de cette transformation radicale. De cette façon, ils arrivent à se construire en tant que pôle moderne/civilisé/développé de la dichotomie.

La laïcité était un discours fortement souligné dans la construction du nouvel état-nation. Elle est reconnue comme principe universel, comme condition incontournable de la modernisation, de la civilisation rationnelle. Mais aussi, elle était intensément fonctionnelle pour abolir la structure sociale traditionnelle et pour construire une identité homogène basée sur la nationalité. Comme Kahraman précise, pas

---

<sup>5</sup> Göle, *art.cit.*, p.75

uniquement l'islam, un certain processus de religiosité aussi constituait un obstacle devant l'idéal du développement (*kalkınma*) rationnel<sup>6</sup>.

La structure unitaire de la Turquie est indiquée par les volontaires parmi ces principes avec l'usage des expressions comme « vivre ensemble dans les mêmes frontières », « dans les frontières prévues par *Misak-ı Milli* », « les séparatistes ». Smith, comme plusieurs autres théoriciens du nationalisme, indique que l'attachement à un territoire précis compose l'un des caractéristiques essentielles de l'identité nationale. Cela ne désigne pas uniquement un attachement politique, ce territoire (la patrie) symbolise aussi une propriété de la famille, des ancêtres. Ce territoire où l'on est né, enraciné, signifie aussi une continuité historique de la famille, de la nation<sup>7</sup>. Dans l'histoire, et même aujourd'hui, on rencontre plusieurs exemples inventés et parfois destructeurs pour créer ce « pays historique » au cas où cela n'existe pas en réalité.

L'autre signification attribuée au modernisme, exprimée par le kémalisme, est de « *parvenir au niveau de la civilisation moderne/contemporaine* », « *ne pas rester arriéré* ». Le kémalisme en tant qu'idéologie représentant du discours moderniste dans le contexte de la nouvelle République, requiert toujours un élan pour combattre avec une société « rétrograde » en définissant ses indicateurs. L'ASVM est une association qui a pour but de faire continuer ce « combat » à travers l'éducation, suivant la stratégie des élites fondateurs de la République.

Pour repenser les traits soulignés par les volontaires, définissant le « kémalisme » (*atatürkçülük*) en tant qu'expression de la contemporanéité, il est significatif de les penser en tenant compte de la « construction d'une forte tradition de positivisme idéologique » par les élites modernistes turcs.<sup>8</sup> Göle précise que les élites suivent trois lignes principales d'après cette construction; la laïcité, la rationalité et la nationalisation.

Le « kémalisme » est utilisé par les volontaires sinon comme synonyme du concept de la *çağdaşlık*, du moins comme concept capable à lui seul de le signifier. La valeur et

---

<sup>6</sup> Kahraman, *art. cit.*, 129

<sup>7</sup> Smith, *op. cit.*, p.115, p.182-3

<sup>8</sup> Göle, *art. cit.*, p.73

la fonctionnalité du concept du kémalisme pour exprimer *aędařlık*, selon moi, viennent de sa signification, laquelle est un modèle de modernité qui est spécifique à l’histoire de la Turquie. En fonction du concept, il devient possible de faire une définition du moderne en dissimulant le caractère conflictuel d’un nationalisme moderniste/Occidentaliste, qui contient toujours la possibilité de menacer l’intégralité et les particularités imaginées de soi. Je vais essayer d’expliquer, un peu plus loin dans ce texte, les conflits que le nationalisme occidentaliste contient dans le contexte de la Turquie.

Quand j’ai posé la même question, concernant le sens de *aędařlık*, aux filles qui assistent à ces projets, j’ai obtenu des réponses plus variées. Dans ces réponses la contemporanéité pouvait signifier plusieurs choses différentes comme «  tre bien planté sur ses propres pieds », « n’avoir besoin de personne », ou bien « pouvoir rentrer chez soi à l’heure que l’on veut ».

*« Pour moi, aędařlık, c’est qu’une personne parvienne à une certaine place et qu’elle évolue dans cette direction, et qu’elle puisse vivre sans avoir besoin de sa famille, de son entourage, ni des autres. »* (Yoldař, boursière, Diyarbakır)

Comme dans la réponse de Yoldař, dans les autres réponses plus variées aussi, ce qui était déterminant, c’était l’existence des réponses “plus personnelles”, qui relève de leur vie quotidienne, surtout de leurs manques et de leurs désirs.

Deux filles ont défini *aędařlık* en s’inspirant des projets; “ tre moderne”, c’était “aller à l’ cole”. L’une des filles, Emine, avec qui j’ai fait l’entretien à  zmir où les volontaires de l’association sont beaucoup plus souvent en contact avec les filles par comparaison à Diyarbakır<sup>9</sup>, m’a répondu tout d’abord « *Là-bas (dans l’ASVM) aussi, ils demandent cela. Et je reste comme a sans pouvoir répondre.* ». Quand j’ai insisté pour qu’elle essaye de définir le concept, elle s’est servie du discours de l’association: “*s’élever comme une personne très atatürkiste*”.

---

<sup>9</sup> Ici, je n’arrive pas à faire une comparaison avec Istanbul, parce que dans cette ville j’ai pu seulement faire des observations et des entretiens dans le bureau central de l’association.   Istanbul, il existe plusieurs succursales de l’association et le fonctionnement des relations avec les boursières dépend plutôt à l’administration de chaque succursale.

A la différence des volontaires, les filles ont eu des difficultés, des craintes en répondant à cette question. Elles ont eu besoin de temps pour réfléchir. Cette différence remarquable m'a fait penser que ce concept n'occupe pas une place égale dans l'imagination des volontaires et des filles. On peut dire que le concept de la contemporanéité commence à être discuté plus souvent dans les vies quotidiennes des filles plutôt qu'en raison de leur relation avec l'association. Et elles ont sans doute une idée sur ce qu'on attend comme réponse à cette question.<sup>10</sup> Les filles qui s'entretiennent plus souvent avec l'association, savent plus précisément comment elles peuvent répondre.

Mais je prétends que pour les volontaires, la contemporanéité est un concept plus significatif dans la construction de leurs subjectivités en tant que « femmes de la République »<sup>11</sup>. Elles se définissent comme « les femmes modernes Turques », les femmes modernes/Occidentales de la nation et s'efforcent de créer celles de l'avenir pour la modernisation du pays. Avec un regard plus général, les entretiens faits avec les volontaires de l'association, indiquent que l'accent mis par l'association sur la « contemporanéité » signifie appropriation du projet national de la modernisation/Occidentalisation de la Turquie. On peut dire aussi que la « modernité » prononcée fonctionne comme un « symbole » qui rassemble les associés par sa signification commune. Les paroles d'un volontaire du bureau de Diyarbakır de l'association, Barış, montrent que ce nom symbolique qui réunit les volontaires, dans différents contextes, peut provoquer une distance entre les gens et l'association.

*« Il y a ça aussi, ne pas pouvoir comprendre la vie ni la politique comme il le faudrait. Je le dis ouvertement, quelqu'un d'ici peut mettre dans le même sac l'ASVM et Le PMN<sup>12</sup>. (...) De l'extérieur, ils nous voient autrement, pourquoi,? C'est parce que nous sommes kémalistes, nous sommes çağdaş.*

<sup>10</sup>Lors de mes entretiens, mes qualités personnelles qui sont plus proche de celles des volontaires (comme classe sociale, niveau socio-culturel, ville où je suis née, éducation, habillement, mon intérêt pour cette question, etc..) m'ont fourni une facilité d'accès pour communiquer avec les volontaires. Pourtant, ces qualités ont créé une distance presque inévitable entre les filles et moi. Elles m'ont considérée comme quelqu'un de l'association ou de l'organisation des projets, bien que j'aie essayé de souligner ma situation et mon travail. Pour cette raison je pense que cela a influencé à un certain niveau leurs attitudes, leurs réponses.

<sup>11</sup> Dans les chapitres suivants, j'essaierai d'éclairer ce que signifie cette expression.

<sup>12</sup> PMN- Parti du Mouvement Nationaliste (MHP- Milliyetçi Hareket Partisi)

*Dans les Sud-Est, il y a en a qui ne l'acceptent pas. (...)Par exemple, Dans le Sud-Est, les gens considèrent l'association tout à fait autrement. Certains peuvent nous percevoir comme fermement kémalistes, d'autres racistes. Mais il y a aussi des gens qui n'ont aucune idée sur nous. » (Barış, volontaire, Diyarbakır)*

Les trois mères avec qui j'ai eu l'occasion de m'entretenir, m'ont défini la "modernité" comme l'opposé de l'individu "arriéré".

*« La vie çağdas, c'est se situer par rapport au passé. C'est s'interroger si on est au même niveau que ses contemporains, ou si on est derrière. C'est cette comparaison qui dit si tu es çağdas ou pas. Si tu ne l'es pas, ça veut dire que tu es en retard, même si tu as des idées, si tu as une apparence moderne, il n'empêche que tu es en retard. Mais si tu es çağdas, cela veut dire que tu es en harmonie avec ton école, avec tes camarades, avec tout. Tu n'es donc pas en retard de ton temps. Sinon, ça veut dire que tu as pris du retard. » (la mère de Yoldaş, Diyarbakır)*

Dans ces paroles, la mère de Yoldas exprime qu'elle connaît les critères définis de la contemporanéité qui deviennent visibles plus directement dans l'habillement, l'éducation et les diverses dimensions de la vie sociale. Mais en donnant cette explication, elle est obligée de confirmer, de répéter une formule, laquelle la définit en tant qu' "arriérée", d'autant qu'elle ne possède pas ce "capital culturel" demandé.

La différence considérable entre les volontaires, les filles et leurs mères dans les façons de définir *çağdaşlık*, me paraît révélatrice en raison de sa puissance d'exposer les différentes distances entre leurs subjectivités et le projet moderniste-nationaliste turc.

## **II- L'Occidentalisme**

Pour comprendre l'imaginaire qui fonde et applique ces projets dans le réel, même si l'analyse de ce discours et des relations de sexualité sociale imbriquées avec ce discours, constitue un cadre théorique explicatif, elle demeure insuffisante pour expliciter certaines choses.

Dans la partie nationalisme, nous avons déjà évoqué la critique que Chatterjee adresse à Anderson. Dans cette critique, Chatterjee exprime essentiellement que les théories considérant les nationalismes non Occidentaux comme des copies des modèles de nationalismes Occidentaux, ne perçoivent pas la spécificité des imaginaires élaborés lors de la fondation de ces premiers. Il souligne que les projets nationalistes-modernistes, qui s'inspirent des notions fondamentales empruntées aux modèles Occidentaux sont non seulement des processus créatifs, et non des copies, mais aussi des projets créateurs de leurs propres spécificités dans différents domaines au travers ce processus.

Şerif Mardin aussi pointe, à l'instar de Chatterjee, qu'il est nécessaire d'élaborer des cadres théoriques spécifiques afin de comprendre l'histoire de la Turquie. Selon Mardin, les théories nationalistes « modulaires (*her ülkede geçer*) » empruntées à l'Occident, exposent des cadres constitués à partir de la société industrielle ou bien à travers de l'expérience post-coloniale.<sup>13</sup> Nous pouvons dire que, pour cette raison, des insuffisances, des vides se font sentir dans les études théoriques qui s'inspirent de ces milieux pour comprendre l'expérience de la Turquie.

Pendant nos analyses de nos travaux de terrain, les théories nationalistes ci-dessus évoqués nous ont semblées insuffisantes dans la mesure où elles n'éclairaient pas la spécificité du discours et des pratiques nationalistes en Turquie. Dans le travail de Meltem Ahiska, qui poursuit la question “ La communauté imaginaire de qui?” de Chatterjee, les deux concepts « l'Occidentalisme » et « la fantaisie Occidentale » nous ont paru très opérationnels et précieux pour combler ce vide conceptuel. Et plus particulièrement, dans l'analyse de cette étude de champs, je suppose que l'Occidentalisme d'Ahiska fournit un cadre théorique beaucoup plus explicatif et signifiant.

### **A- La définition de l'Occidentalisme**

Avec un cadre de définition générale, on peut dire qu'en utilisant le concept d'Occidentalisme, on parle d'un champ de subjectivité formé par les réactions ambiguës de l'Orient envers l'Occident. Ce qui crée l'ambiguïté de ces réactions, est

---

<sup>13</sup> Şerif Mardin, *Adlarla Oyunlar*, dans *Kültür Fragmanları, Türkiye'de Gündelik Hayat*, préparé par Deniz Kandiyoti et Ayşe Saktanber, Metis, 2005, p.138

la description de l'Orient en objectivant et en stigmatisant comme "Autre" dans la catégorisation historique de l'Orient- Occident qui est basée sur les inégalités.<sup>14</sup>

Comme les études faites sur l'Orientalisme, surtout le travail célèbre d'Edward Said, montre très clairement que "l'Orient" est une imagination, une représentation, nous pouvons dire que "l'Occident" aussi se forme d'un imaginaire. Connaître le caractère imaginaire de ces concepts ne néglige pas l'existence et l'effet de ces concepts dans la vie en tant que relations de pouvoir<sup>15,16</sup>. Pour nous débarrasser d'une telle confusion, Ahiska propose de considérer les représentations avec leur dimension réelle dans la mesure où elles peuvent fonder historiquement le pouvoir.

L'esprit des élites républicains reflètent une telle imagination; "l'Occident" existe en tant que symbole d'un monde "développé", "civilisé", prospère et donc en tant que symbole de pouvoir. Ce symbolisme relève sans doute d'une expérience, d'un certain modèle de relation. Comme "l'Occident" ne désigne pas exactement une géographie<sup>17</sup> ou une unité socio-politique, il représente une imagination qui peut être reproduite dans d'autres contextes, dans d'autres espaces. Ahiska, par le concept de l'« Occidentalisme », essaie de théoriser une telle imagination qui se voit dans les discours et pratiques propres au projet de modernisation de la Turquie et dans les constructions des subjectivités des élites qui sont aussi les leaders, les réalisateurs de ce projet.

### **B- Les volontaires des projets en tant qu' "élites" républicains**

Il est peut-être nécessaire, ici, de rendre plus claire ce que j'entends par les "élites républicaines". Utilisant cette expression, mon intention n'est pas seulement de parler des "kémalistes". Et il est aussi important de préciser que ni les « kémalistes » ni les « élites » composent une totalité homogène. La définition apportée par Ahiska pour ce concept me semble très explicative. J'essaierai de me servir de cet usage du

---

<sup>14</sup> Ahiska, *op. cit.*, p.17

<sup>15</sup> On peut penser de la même façon sur les "communautés imaginaires"; par exemple, "être un Turc" ou bien "Kurde" est une invention/imaginaire d'une part, mais d'autre part cela peut être pratiqué dans la vie quotidienne par les sujets d'une manière très concrète, réelle.

<sup>16</sup> Said exprime cela en tant que "confusion de l'imaginaire (*imgesel*) et empirique", cité par Ahiska, *op. cit.*, p.24

<sup>17</sup> Avec une telle conceptualisation, le Japon peut signifier « le regard Occidental » dans l'exemple donné en haut.

concept dans la totalité de ce travail. A partir de cette définition, je propose de considérer les membres de l'ASVM qui travaillent bénévolement dans ces projets de scolarisation en tant que "élites républicaines". Je fais cette proposition en tenant compte leurs qualités socio-économiques et culturelles, mais aussi en regardant leur affinité avec le discours moderniste-nationaliste des cadres fondateurs de la République.

Ahıska précise que la communauté qu'on nomme les "élites", "possède historiquement un positionnement avantageux dans plusieurs champs, militaires/administratifs, économiques et aussi culturels, de la société. Et en plus, ils ont aussi le "capital" de représenter la "nation" et de gouverner la société grâce à leur possibilité de transformer un avantage en un autre dans un autre champ."<sup>18</sup>

Les volontaires avec qui je me suis entretenues étaient toujours des gens de classe haute-moyenne, bien éduqués. Seulement une personne, Madame Nazmiye, n'était pas diplômée de l'université entre les interviewés. Et elle a exprimé son sentiment d'insuffisance pour être acceptée à l'ASVM.

*« Par exemple, moi, je pensais à l'époque aux enfants des rues. Je connaissais aussi l'ASVM, mais de loin, je ne savais si on m'accepterait directement. Je n'avais en vérité aucun espoir de ce côté, je me disais qu'on me demanderait des qualités bien particulières. »* (Nazmiye, volontaire, İstanbul)

Y compris Madame Nazmiye, tous les volontaires avaient un métier. La plupart des volontaires qui sont responsable de ces projets sont des professeurs. Mais entre les interviewés, et les membres de l'association, il est remarquable la multitude/réapparition de certains métiers comme professeur, docteur, pharmacien, officier et académicien. (La fondation de l'association aussi s'est réalisée sous la direction de Türkan Saylan dans la faculté de médecin ou elle travaillait. A Diyarbakır aussi, celui qui inaugure le bureau de l'association est un docteur, qui est un ami proche de Saylan. Les membres de l'association sont en majorité les universitaires de l'Université de Dicle et les officiers qui travaillent dans cette ville.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.20

<sup>19</sup> Seulement les deux des interviewés qui étaient en retraite pour le moment, avaient des différents métiers. Madame Ayşe faisait la commerce internationale. Et M. Nazmiye était réalisatrice de



Smith définit que « les professionnels », comme hommes/femmes de droit, docteurs, ingénieurs, journalistes, professeurs, etc, ont fourni l'appui et le service fondamentale que les nationalismes « non-Occidentale » nécessitaient pour la construction d'une nouvelle identité territoriale et civile. Pourtant, il avertit que les professionnels ne sont pas souvent les créateurs de l'idéologie nationaliste, leur rôle politique est plutôt de répandre cette pensée et de la réaliser à travers les pratiques et les institutions politiques<sup>20</sup>. Une autre explication faite par Smith dans le contexte des nationalismes anti-colonialistes, me semble-t-il valable dans l'expérience de la Turquie. Pendant le processus du développement de nationalisme civil, il n'existait pas une société civile. En plus, la lenteur du fonctionnement des institutions étatiques et bureaucratiques et le besoin senti pour les possibilités de communication ont poussé les professionnels à prendre plus de responsabilités, à être plus actif dans la direction du combat nationaliste<sup>21</sup>. Sur l'exemple de l'ASVM, on peut dire que dans les conditions d'aujourd'hui ou la société civile apparaît en tant qu'un acteur social important, les « professionnels » et/ou les « élites » perdurent le même devoir de diriger le peuple selon les principes fondateurs de la République sous le toit de la société civile. Alors, ici, il s'agit d'un changement historique des contextes.

Smith indique aussi l'existence d'une « affinité sélective » entre le modèle du nationalisme civil, territoriale et les besoins, les intérêts des professionnels. Tout d'abord selon lui, les revendications d'un professionnel, un revenu en échange de ses habilités et une statue sociale relative à la dignité de sa profession, peuvent être répondues plus facilement dans un système nationaliste civil et territorial, grâce aux critères plus précises selon les manques et les croyances publiques, locales. Et aussi, les caractéristiques d'un tel modèle de la nation, « l'égalité de droit et de responsabilité qui est définie sur le concept de citoyenneté, l'invitation pour une assistance active aux affaires publiques et surtout, l'accent mis sur une éducation civile publique standardisée, dans la plupart des cas avec un contenu assez laïc et rationaliste<sup>22</sup> », rassurent les conditions plus convenables pour la réalisation des attentes des professionnels.

---

programme publicitaire au radio. Elle a précisé que c'était un métier plus important la période dans laquelle elle l'a commencé puisque la télévision n'était pas aussi répandue.

<sup>20</sup> Smith, *op. cit.*, p.186-7

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.189

<sup>22</sup> Smith, p.189

Dans la période après les années 1980, avec la montée de néolibéralisme, nous pouvons dire que ces métiers ont perdu leur importance et leur prestige antérieurs. Ils sont devenus secondaires dans le système socio-économique. Un autre point commun à ces professions, est qu'elles nécessitent certainement une éducation haute et spécifique. Ferhat Kentel précise que jusqu'aux années 1980, il existait une partie de la société qui s'élevait dans l'ordre socio-économique, et également moral et intellectuel, grâce à l'éducation. Alors dans la vie socio-économique de ces gens, l'éducation possède une signification plus capitale, on croyait à la force transformatrice de l'éducation pour le développement personnel et social/national.

Aujourd'hui, pour les « élites » républicains leur continuité est menacée par le néolibéralisme et par la nouvelle classe apparue dans ces conditions socio-économiques. Dans les entretiens, les volontaires ont souligné très souvent la priorité de garder la laïcité qui est l'un des principes fondateurs de la République. Et à cause du parti du pouvoir actuel, ils ont exprimé leur inquiétude. Ce parti politique considéré comme menace envers laïcité par une partie de la société, compose aussi aujourd'hui une partie de cette nouvelle classe progressant. L'ASVM, en tant qu'une ONG qui réalise ses projets presque toujours en collaboration avec l'Etat, maintenant vit des difficultés avec certains cadres des institutions étatiques. Avec le PJD<sup>23</sup> au pouvoir<sup>24</sup>, elles expriment leurs difficultés à collaborer avec les institutions étatiques comme le Ministère de l'Education Nationale, les directions régionales de ce même ministère, les préfetures, et les directions des écoles, et parlent des obstacles qu'elles rencontrent. Selon Ahiska, il est important d'analyser dans des différentes pratiques, la formation et la continuité des "élites" en tant qu'un groupe social, prenant en considération leurs relations avec l'identité de classe, l'identité ethnique, sexuelle, religieuse, ou bien leurs relations avec "l'Etat", avec être "intellectuel"<sup>25</sup>. Dans cette perspective, on peut dire que les « élites républicaines », aujourd'hui, ils ont des difficultés pour persister leur formation et leur continuité. On peut dire que leur espace de pratiques est limitée, puisque leurs relations avec l'Etat –

---

<sup>23</sup> PJD- Parti de la Justice et du Développement (*AKP- Adalet ve Kalkınma Partisi*)

<sup>24</sup> La période dans laquelle j'ai fait mes entretiens, les élections de 22 Juillet 2007 et l'élection du président de la République étaient intensément à l'ordre du jour. C'est pourquoi aussi, les critiques socio-politiques envers PJD ont eu fortement lieu dans nos conversations.

<sup>25</sup> Ahiska, *op. cit.*, p.20-1

plus précisément avec le gouvernement- et le système socio-économique a vécu un changement considérable.

Si on pense sur l'identité religieuse, il faut préciser que l'accentuation sur le principe de la laïcité est un trait fondamental dans les discours des « élites ». Les volontaires avec qui j'ai fait des entretiens aussi ont insisté beaucoup sur la priorité de ce principe de la République. Comme plus tard je parlerai en détaille de ce sujet, ici, je ne donne pas plus d'explications.

Türkan Saylan, en racontant comment on a décidé de fonder cette association, souligne la période historique. L'association est fondée en 1989, l'année dans laquelle les élections des administrations locales<sup>26</sup> ont eu lieu.

*« Je le dis toujours, nous nous sommes fondés en 1989. Il y avait eu les élections régionales et le Parti conservateur avait remporté les élections, la Turquie avait été choquée. Où allons-nous ? Que des hommes barbus, avec des pantalons bouffants. Erbakan disait que celui qui n'était pas de leur côté était sans croyance. Vous savez tout ça, on s'est trouvé face à une situation inimaginable. Ils ont voulu nous faire avaler tout comme de la démocratie. Bulent Ecevit s'est rapproché de Fethullah Gülen, en disant que ses écoles sont très bien. Là-dessus, notre association a été fondée, avec un seul principe, celui de défendre les principes d'Atatürk, parce que les fondements de notre pays s'appuie là-dessus. Il ne suffit pas de les défendre, il faut les développer. Et comment on peut le faire, uniquement grâce à l'éducation ; alors, avec l'éducation çagdas, nous pourrions atteindre l'homme çagdas, et plus il y aura des gens comme ça, plus la société deviendra çagdas. Nous sommes alors associés. » (Türkan Saylan, la présidente)*

Selon les dires de Saylan, une des plus essentielles raisons pour la fondation de l'association, est de sentir une menace contre le système laïc et de vouloir débiter un combat envers les organisations islamiques qui sont très actives aussi dans le domaine d'éducation.

<sup>26</sup> Les élections sont réalisées au 26 Mars. Selon les résultats des élections, SHP avec un taux de suffrage de 32.75 était le premier parti. Anap (23,73%), DYP (23,47%), RP (8,73%) l'ont suivi. source: [http://www.yerelnet.org.tr/secimler/secim\\_analizleri1989.php#9](http://www.yerelnet.org.tr/secimler/secim_analizleri1989.php#9)

La définition d'Ahıska précise que les « élites » grâce à leur position privilégiée dans la société, ils s'aperçoivent aussi différents du « peuple ». Ils construisent leur propre subjectivité sur cette perception de différence et de pouvoir de représentation et de gouvernement.

L'un des slogans<sup>27</sup> de l'association, que j'ai souvent entendu dans les entretiens, « Ne pas être un engrenage du problème, mais celui de la solution », selon moi, exprime la possession d'une position de pouvoir ou bien au moins la demande de cette position. Celui qui possède le pouvoir est en même temps celui qui possède la compétence et les moyens pour résoudre les problèmes, qui peut être « partie de la résolution ».

Si on revient sur le principe de la laïcité accentué souvent dans les paroles des volontaires interviewés et dans la construction de l'ASVM, il constitue une dimension vitale de l'identité des « élites républicaines ». Ce principe régulateur dans la vie socio-politique signifie aussi un style de vie qui est beaucoup plus précisément propre aux « élites », aux classes dirigeantes républicaines. (Comme Göle en parle, la critique de n'être pas *çagdas* adressée par les volontaires à l'encontre de l'AKP, prend sa source dans la représentation d'un modernisme similaire aux mentalités et pratiques du peuple, métissé, au lieu du modernisme défini au travers d'un système dual de références. « Des gens comme Tayyip aussi disent qu'ils sont *çagdas* » dit Madame Ayse. Nazmiye reprend alors :

*« Certes, les diplômés peuvent être une nécessité du modernisme actuel, d'accord, comme ces dirigeants ayant fait leurs études aux Etats-Unis, des diplômés en double, des titres plein les poches, mais ce n'est tout. Et quand on observe les choix de vie des ces gens, leur vision du monde, leur formes de vie familiale, leur choix politiques, on ne peut dire qu'ils soient vraiment çagdas. »*

Ces paroles soulignent que le *çagdaslık* est un mode de vie. A partir de la perception de ce mode de vie, on fixe les frontières du modernisme élitiste.

---

<sup>27</sup> Je pense que c'est une phrase de Türkan Saylan, au moins, elle aussi l'a répétée. Dans les entretiens, certains slogans de l'association sont souvent revenus.

Dans le mesure ou les « élites » rejettent, ignorent les formes « hybrides », la probabilité des différentes manières de pensée et de pratique, en tant que « les représentants de la Turquie moderne et laïque », ils se différent du « peuple ». Ce pouvoir de représentation attribuée seulement a une partie de la société, rend légitime et normalise aussi le gouvernement du peuple sous leur direction, d'après leur discours. Comme j'essaierai de discuter plus profondément dans ce travail, cette légitimation est réalisée plutôt a travers un discours Occidentaliste.

Une perception de menace par les « élites républicaines » contre le régime laïc se montre comme une des raisons essentielles a la formation de l'ASVM. Et elle détermine l'objectif d'entreprendre de nouveau a une « mobilisation » (*seferberlik*) d'éducation » par l'association. Le discours de la laïcité appréhendé par l'association et par les volontaires des projets, signifie aussi un style de vie, qui est assuré par leur position dans l'échelle sociale et dans les cadres gouvernementaux. Ainsi, on peut dire qu'il s'agit, ici, une menace envers ce style de vie. Les meetings organisés cette année, avant l'élection du président de la République dans des différentes villes<sup>28</sup>, peuvent-être lus en tant que défense de ce style de vie<sup>29</sup>, avec une autre manière de dire, de ce pouvoir socio-économique et gouvernemental<sup>30</sup>. Par ces meetings, une partie de la société a exprimé leur réaction pour but d'empêcher de voir a la tête de l'Etat quelqu'un qui ne partage pas le même discours et le même style de vie avec eux. L'ASVM était l'un des organisateurs de ces « meetings de la République » et particulièrement a İzmir, les volontaires de l'association ont précisé que c'étaient elles « qui ont fait l'organisation de ce meeting ». A İstanbul et à İzmir, on m'a demandé aussi, est-ce que j'ai assisté à ces grandes manifestations.

---

<sup>28</sup> Ceux qui ont eu la plus grande participation et alors qui étaient les plus symboliques, se sont réalisés à İzmir et à İstanbul.

<sup>29</sup> Kentel explique la montée actuelle du discours nationaliste, exprimée souvent comme "*ulusalcılık*", entre les gens de classe haute-moyenne, éduqués et qui vivent dans les grandes villes, en tant que défense d'un style de vie, à cause de la peur de perdre leur classe sociale.

<sup>30</sup> Cet ébranlement de la domination des "élites républicaines", commencent avec l'évolution économique et sociologique des milieux ruraux en Turquie, dans les années après la Deuxième Guerre Mondiale. Dans ces années, la Turquie quittant le régime de parti unique, s'adapte a celui de multiple parti.(?) Malgré tous les efforts de développer l'infra structure et de répandre les services sanitaires et éducationnels, les « élites » n'ont pas pu réussir de moderniser des parties rurales de la société. En conséquence du processus d'immigrations des milieux ruraux vers les grandes villes, le tissu sociale des villes a profondément changé. Avec la nouvelle mobilité sociale, des différentes voies pour s'élever dans l'ordre socio-économique se sont formées. Toutes ces transformations dans la structure du pays, ont affaibli la domination culturelle des « élites ». Deniz Kandiyoti, *art. cit.*, p.110

Etre l'organisateur des meetings d'une telle ampleur avec lesquels on essaie d'influencer la désignation du président de la République ou bien travailler bénévolement dans l'organisation et dans la réalisation des projets de l'éducation qui ont pour but de moderniser la société, les deux aussi expriment une position dirigeante, « différente du « peuple » » dans la société, comme Ahıska le précise. En tant que les « élites républicains » ou bien les « citoyens modernes, éclairés » de la nation, ils sentent la possession du « pouvoir de représentation et de gouvernement ». Dans la reproduction du statut de dominants sociaux des élites, au travers du discours moderniste-nationaliste et de l'interaction des catégories sociales, nous pouvons affirmer que l'Occidentalisme a une fonctionnalité importante. Nous pensons que cette fonctionnalité apparaîtra mieux lors de notre examen du lancement de ces projets et de la notion de volontariat.

### **C- Le discours Occidentaliste dans la construction des projets**

#### **1- Le regard "Occidental"**

Une des plus importantes énoncés d'Ahıska, dans son ouvrage, est que « tous les efforts pour définir, construire et différer l'identité nationale, sont formés selon le regard Occidental et selon une « Occidentalité » imaginaire<sup>31</sup> » dans le projet de la modernisation turque. Dans les premières périodes de Kémalisme, la modernité a été considérée primordiale pour l'intégralité et l'ordre dans le pays, mais aussi pour la représentation de la nation envers le monde entier<sup>32</sup>. Zehra Arat aussi, précise qu'on remarque tout de suite l'importance donnée à la considération européenne dans tous les domaines de la vie politique et sociale quand on se réfère les paroles d'Atatürk. Elle prétend que pour cette raison aussi, la situation des femmes dans la société et, évidemment, l'éducation des femmes en tant que catégories représentatives de la modernité sont toujours prises en compte entre les réformes importantes et urgentes. L'appréciation du "regard Occidental" est vue comme le critère, la confirmation de la plus grande proximité du niveau de civilisation contemporaine.

---

<sup>31</sup> Ahıska, *op. cit.*, p.46

<sup>32</sup> *Ibid.*, p.91

Dans l'entretien que j'ai fait avec le président de l'ASVM de Diyarbakır, M. Seçkin m'a raconté que le projet de *Baba Beni Okula Gönder* est récompensé par l'Unesco, ajoutant sa fierté "C'est une grande réussite". J'ai considéré ses dires comme un exemple ouvert pour l'énoncé d'Ahıska.

Dans notre entretien, Türkan Saylan a raconté qu'une chaîne télévisée japonaise a montré un grand intérêt à leurs projets et que les reporters de cette chaîne sont venus à İstanbul pour interviewer avec elle et pour assister à une cérémonie organisée par l'association et une entreprise sponsor. Pendant sa visite aux États-Unis, dans l'invitation de Laura Bush, Emine Erdoğan raconte particulièrement un autre projet sur la scolarisation des petites filles réalisé en Turquie aux autres *first lady*<sup>33</sup>. Tout cela nous montre que ces projets fournissent des matériaux présentables (les activités, les nombres obtenus..) au sujet de la modernisation de la Turquie pour le regard « étranger »/ « Occidental ».

Définir un « problème très important du pays » et pour le résoudre, organiser des projets<sup>34</sup> et à la fin de ces projets, obtenir des résultats concrets, chiffrés, exprime aussi en général un désir de « montrer un développement ». Selon moi, ce désir de montrer le développement, dans la spécificité de la Turquie et de ces projets nous montre l'existence d'un « œil Occidental » qui est en même temps dedans et dehors.

## 2- L' "Occident"; à l'intérieur et à l'extérieur

La séparation de l'Orient et de l'Occident qui signifie toujours une histoire inégale, possède des fortes connotations dans l'imaginaire de la société de la Turquie. Dans le processus de la construction d'identité nationale en Turquie, "l'Occident" n'est pas seulement "l'étranger" comme Europe ou comme Amérique, qui précise encore une fois les frontières de "nationale", il existe aussi dans le pays. "Dans un rêve d'un nationalisme moderne "l'Occident" se trouve à l'extérieur et en même temps à l'intérieur. Alors, le regard Occidental, selon lequel les efforts de la modernisation et de nationalisation faites, est en même temps un regard Occidental vernaculaire. Par le discours Occidentaliste, qui se fonctionne à travers les références de valeur dichotomiques propre à la modernisation turque, il s'agit d'une reproduction de l'

<sup>33</sup> La nouvelle de Milliyet, *Emine Erdoğan Laura Bush'un Yemeğinde*, datée 25.09.2007

<sup>34</sup> Je ne parle pas d'ici, la construction du concept de "projet" dans le discours de la modernité.

« Orient » et de l' « Occident » en Turquie. Ahıska exprime que cette dualité “imaginaire” qui est chargée de sens dans son historicité, se reproduit dans la société sur certains différences ethniques, régionales, religieuses ou sur les différences de classe, de ville, de genre. Le modèle développé et civilisé, l'objet de désir et de menace/colère et son contraire “arriéré” s'apparaissent dans les frontières “nationales” cette fois-ci.

### **3-L'Occident Contemporaine et l'Orient arriéré**

La dualité d'Orient-Occident produite par l'imagination Occidentaliste, peut être considérée comme un cadre étendu et explicatif pour toutes ces diverses dualités. Et je suppose que la conceptualisation d'Occidentalisme proposée par Ahıska, est essentielle en raison de sa capacité de montrer la spécificité et la construction de cette structure dichotomique hiérarchique. Ainsi, dépouiller ces dualités nous expose aussi, comment se réalise la production des « Orient » en Turquie. En conséquence de mon étude de champs, J'ai remarqué que dans l'esprit des volontaires et des filles avec lesquelles j'ai fait des entretiens, la structure de la mentalité Occidentaliste fonctionnant sur les dualités est reproduite dans des différents contextes.

Les dualités comme moderne-« arriéré », laïc-religieux, bien éduqué-illettré/analphabète, « femme libérée »- « femme opprimée » sont exprimés en tant que les reproductions d'une hiérarchie sur l'Orient-Occident. Dans le développement du texte j'essaierai de les expliquer en détaillant dans les contextes différents.

Tout d'abord, je propose d'élaborer la construction de la mentalité fondatrice des projets qui se voit évidemment dans le discours général du projet de la modernisation en Turquie et dans les discours de l'ASVM, l'organisation qui se définit comme défenseuse et responsable de ce projet national. L'accentuation de la « contemporanéité » de l'association que j'ai déjà parlé dans le chapitre qui précède considérant les définitions faites par les volontaires, a mon avis, forme une manière symbolique pour définir les limites entre ce qui est contemporain et ce qui est arriéré, et alors entre “Orient”et “Occident”.



Un trait indiqué par certaines des volontaires (Ayşe, Hikmet, Nazmiye, Gülçin) me paraît signifiant pour saisir la reproduction de cet imaginaire fondée sur la dualité d'Orient-Occident. Elles ont raconté que les autres plus petits sponsor des projets demandent particulièrement de donner des bourses aux filles qui sont des villes d'« Orient ».

*« Les sponsors imposent leurs conditions. Les entreprises demandent toujours des enfants de l'Est et du Sud-Est, de la ville de Mardin, par exemple. Elles choisissent les endroits qui peuvent plaire aux médias. Une entreprise a réclamé des enfants de la ville où elle a des magasins, ça c'est compréhensible. Mais, moi, je demande toujours qu'on donne des bourses à Sinop, à Bilecik, non, c'est pas possible, c'est toujours Urfa, Mardin ou Diyarbakir. »* (Ayşe, volontaire, İstanbul)

Les sponsors principales des deux projets aussi, Turkcell (*Kardelenler*) et Milliyet (*Baba Beni Okula Gönder*), pour les activités qui auraient lieu dans les médias, ils préfèrent d'inviter des filles de l'« Orient ». Les sponsors en générale pour une activité de leur entreprise (cela peut être la célébration de l'anniversaire de fondation, une cérémonie de prix ou bien une organisation dont l'un de réalisateur est cette entreprise, etc) invitent les filles « réussies » pour quelques jours. Souvent les sponsors qui invitent les filles, organisent aussi pour elles des programmes comme tour de ville, visites aux musées, etc... Ce qui est précisant à ce choix des sponsors, c'est la signification de l'Orient en tant qu'espace de la pauvreté, de la traditionnelle, espace « arriérée », lointain ou la civilisation n'est pas encore arrivée. Alors, l'Orient devient très signifiant pour l'exposition d'un élan de la modernisation qui est la condition pour arriver au niveau de la civilisation contemporaine/Occidentale. L'« Occident » de la Turquie entreprend à transformer son « Orient » selon les exigences de la contemporanéité/modernité. Alors, ici, encore il est notoire qu'il existe un effort de la modernisation considérant le regard Occidental, national. Les expressions qui ont eu lieu dans les médias comme « 20 'Kardelen's sont venues d'Urfa au concert de Tarkan » ou bien « Les filles de Diyarbakır sont visité 'İstanbul Modern' » portent une autre significations dans la perception Occidentaliste. Considérant le point que Madame Ayşe a accentué, il sera possible de dire que la participation d'une fille de Bilecik a une telle organisation ne crée pas le même

sentiment, le même effet de représentation de la modernisation/Occidentalisation que la participation d'une fille « Orientale » peut créer.

Presque dans la totalité des entretiens que j'ai faits, les volontaires ont défini que seulement à l' « Orient » les familles ne permettent pas aux filles d'aller à l'école à cause d'une raison différente de la pauvreté. D'une autre manière de dire, ils considèrent que ce problème est spécifique à l' « Orient ». Les volontaires expriment les raisons qui créent ce problème « régional » comme conservatisme religieux, « problème ethnique », ne pas accorder la valeur à la femme dans la société et le plus souvent comme persistance de la structure féodale (« *aşiret* », « *töre* »). Toutes les raisons exprimées par les volontaires sont considérées en tant que *traces/ruines*<sup>35</sup> du système social traditionnel, arriéré et ainsi « Oriental », en complet contraste avec les normes/conditions de la modernité/contemporanéité.

On peut dire qu'en raison de cette perception, les projets ont commencé d'abord dans les villes des régions d'Est et de Sud-Est de la Turquie. Définir l' « Orient arriéré », à travers l'esprit dichotomique, sert aussi à imaginer l' « Occident développé ». Et par ces projets les parties modernisées/Occidentalisées de la « nation » s'efforcent pour la transformation de l' « Orient » pour assurer une modernisation, un développement national dans son *intégralité*<sup>36</sup>. Ceux qui sont « volontaires » à la direction de cette transformation désirée, ce sont les élites modernistes républicaines. En tant que les « apporteurs de la civilisation », les élites obtiennent encore une position de pouvoir dans cette relation.

### **D-Le discours Occidentaliste dans la construction de la subjectivité**

#### *L'identification des filles avec les représentations*

Dans mes entretiens réalisés avec les filles boursières des projets, j'ai demandé est-ce qu'elles se sont identifiées aux filles, aux *Kardelen* qu'on voit dans les présentations des projets. Aucune fille n'a confirmé une telle identification. En considérant les réponses négatives des filles, je suppose que ces représentations sont

---

<sup>35</sup> La perception de temps linéaire du discours moderniste, attribue les différentes régions aux différentes périodes temporelles, et donc de cette façon il dénie la contemporanéité de l' « Orient » et des relations mutuelles, simultanées entre deux régions.

<sup>36</sup> Avec l'expression de l'intégralité, je signifie la fantaisie nationaliste d'unité et d'homogénéité. Plus tard, j'essaierai de le discuter plus profondément.

plus signifiantes pour le « regard Occidental national »; -s'il est nécessaire de rendre plus claire mon intention avec l'usage de ce concept- pour les gens qui vivent dans les villes « Occidentales » du pays, qui possèdent le « capital culturel » pour pouvoir se définir « modern et civilisé ». Sans doute, pour les sponsors, ces présentations diffusées par les médias, ont la fonction de publicité pour leur entreprise. Et pour l'association, ainsi que les divers réalisateurs des projets, celles-ci servent à former le soutien et l'opinion public. Outre de cette fonction, je prétends que tous ces projets et leurs représentations ont une signification essentielle qui peut être définie plus clairement par le concept de la « fantaisie Occidentaliste » d'Ahiska; parvenir à l'Orient et à l'Oriental, qui sont nul et naïfs et les transformer d'après les normes de la contemporanéité/ de la civilisation. Pour cette transformation désirée, évidemment selon le contenu du projet moderniste-nationaliste, l'éducation se sert comme moyen principal.

Turkcell, le grand sponsor du projet de *Kardelenler*, avant de commencer à travailler avec l'ASVM, pour diriger ses « projets de la responsabilité sociale » il organise une enquête envers ses clients et il leur demande quel domaine préfèrent-ils approvisionner, l'éducation ou la santé? Une majorité écrasante des clients votent pour l'éducation. Je propose encore une fois d'interpréter ce choix en le considérant comme le reflet du discours moderniste-nationaliste qui conçoit toujours l'éducation en tant que le problème prioritaire du pays. La santé est l'un des plus graves problèmes de la Turquie, en raison de l'impuissance du système de la sécurité sociale. Et la santé, puisqu'elle est directement liée à la vie humaine, nécessite l'intérêt et le support beaucoup plus d'urgence. Malgré tout cela, malheureusement la santé peut être considérée en tant que problème individuel, même en tant que malchance d'une personne dans un pays qui est tant peuplé et qui possède ni un haut revenu national ni une distribution égalitaire de ce revenu. Ainsi, dans le système socio-économique, la santé devient un problème de l'individu, mais aussi un problème propre aux gens de classe basse-moyenne. D'autre part, l'éducation, dans un tel pays, peut signifier souvent un espoir de développement économique et social -dans l'échelle nationale. Je considère l'expression fréquemment utilisée « se transformer et développer par l'éducation » par les volontaires ou bien accorder une grande puissance à l'éducation pour la résolution de plusieurs problèmes du pays comme « la santé, la terreur, la pauvreté, le développement, la modernisation, etc.. »

encore sous la lumière de concept de « fantaisie Occidentaliste ». Selon la définition de Zizek, « la fantaisie est un scénario qui remplit la place vide de ce qui est essentiellement une impossibilité ; elle est un rideau qui dissimule le vide.»<sup>37</sup> Et d'après lui, c'est la fantaisie qui constitue une relation entre le contexte social et la vie spirituel de l'individu. Ahiska prêtant cette notion de Zizek, précise qu'elle peut être opérante pour voir plus clairement les vides, les fissures, les divisions et les efforts pour les compenser/réparer/remplir relative au discours moderniste-nationaliste-Occidentaliste en Turquie, qui se montrent aussi dans cette étude de champs. Supposant que ces vides, ces fissures, ces divisions sont plus signifiantes pour saisir les constructions discursives et la distance formée entre les pratiques et les discours, j'essaierai de me focaliser plus particulièrement a ceux qui ne sont pas dites, ou qui se voient contradictoires, complexes.

Sous un angle différent, on peut penser l'éducation en tant que moyen opérant pour assurer le « discipline » de l'individu dans le système socio-économique et politique, rappelant la théorisation de Foucault.. Si on continue à penser sur la comparaison de la santé et de l'éducation, différemment de la santé, l'éducation peut être conçue plus généralement en tant que problème « national » ou bien en tant que problème qui s'intéresse la totalité de la société. Cette perception se voit dans les explications des volontaires qu'on a déjà précisé. Selon eux, les gens qui ne sont pas suffisamment éduqués, causent aux différents problèmes dans la société comme terreur, maladies, délinquance, etc... Je pense qu'une approche ainsi, a la tendance de dissimuler les raisons fondamentales socio-économiques de ces problèmes, fondées sur une structure inégalitaire, comme la pauvreté, la discrimination...

Dans l'intégrité de ce travail, j'essaierai de montrer que l'Occidentalisme, comme “un discours fondateur du pouvoir”, possède une influence essentielle dans la construction des subjectivités des volontaires et des filles. Et, Il précise aussi les sens attribués par elles à ces projets de scolarisation.

En discutant la reproduction de l' « Orient » et de l' « Occident » a l'intérieur de la Turquie en tant que dualité hiérarchique, on a déjà parlé de la position que les « élites », les volontaires de l'association, reconstruisent par ces projets en tant que

---

<sup>37</sup> Ahiska, *op. cit.*, p.80

position de pouvoir. A ce point là, il peut être utile de rappeler que l'Occidentalisation n'est pas une simple imagination, il se fonctionne aussi en tant que discours fondateur du pouvoir, en fonction de l'effet de légalisation, de normalisation de cette imagination. De cette façon, il devient possible d'indiquer ce qui doit transformer et ce qui est le modèle qu'on doit suivre, comme si c'était une information certaine, indiscutable. Dans cette approche, on remarque toujours l'influence de l'acceptation de l'histoire linéaire, avec « les développés » et « les arriérés ». Mais il est toujours souligné que les « arriérés » aussi ont la possibilité de se développer à condition de suivre le modèle « Occidental ». Le discours de la scientificité, de la rationalité sont souvent utilisés pour intensifier la sûreté, la légitimité du modèle. Je pense que une telle approche théorique rend significative une phrase répétée plusieurs fois par les volontaires.

*« 'C'est vous que nous prenons comme exemples' disent-elles, les filles. »*

C'étaient toujours les volontaires femmes (Gökçin, Ayşe, Hikmet, Nazmiye) qui ont exprimé que les filles les considéraient en tant que « modèle *çağdaş* » et qu'elles visent à « être comme les volontaires avec tout leurs cœurs ». Le discours du projet moderniste-nationaliste de la République apprécie une forme de capital culturel comme normatif, digne, précieux. Au cas des femmes, celles qui possèdent ce capital peuvent être considérées en tant que « femme moderne », « femme de la République ». La description de cette femme se fonctionne par la *direction de frontière (sınır idaresi)* (Bora (2005), Ahıska (2005)). Par les représentations, on décrit le capital culturel exigé, mais aussi on distingue ceux qui ne possèdent pas ce capital, qui restent à l'extérieur des frontières. Bourdieu précise que la précision de ce qui sera ce capital culturel est un sujet de discussion continu.

*« Les structures sociales et cognitives sont liées les unes aux autres structurellement et de façon récurrente, et leur correspondance est l'assurance la plus forte de la domination sociale. Les classes sociales et les collectivités antagonistes sont dans une lutte permanente afin d'imposer durablement la définition du monde la plus avantageuse pour leurs intérêts. »*

38

---

<sup>38</sup> Bora, *op. cit.*, p.157

Alors, il ne sera pas faux de dire que les dires des interviewés sur différentes pratiques de la vie quotidienne décrivent simultanément les critères de la « vie correcte » comme être éduqué, avoir une profession, ne pas faire trop d'enfants, etc.. Dans le perspectif du projet moderniste-nationaliste qu'on a élaboré, le discours Occidentaliste devient révélateur pour la définition de la « vie correcte, appréciable ».

Bora propose de considérer l'effort pour faire la définition qui se fonctionne au niveau symbolique, comme *stratégie de renforcement (güçlenme stratejisi)* tenant compte le combat continu que Bourdieu indique. De ma part, ce qui est expressif ici, est l'insistance des volontaires pour m'exprimer que les filles les considèrent comme model. Cette accentuation m'a fait penser qu' 'être perçu comme model' signifie, dans l'esprit de volontaires, la confirmation, l'appropriation de leur définition de la vie et de la femme « correcte » et la reconnaissance de leur dignité en tant que volontaires par les filles. Rappelant la considération de Bora, on peut dire qu'exprimer cette confirmation renforcent leur définition, leur position dominante et ainsi cela sert en tant que stratégie de renforcement. Je propose ici encore une fois que l'Occidentalisme, sert a développer cette stratégie de renforcement, a intensifier la position de pouvoir a part des volontaires, en se définissant comme le contraire de ce qui est « Oriental/arriéré », comme le « model ».

Dans mes entretiens avec les filles, je n'ai pas rencontré une telle expression, "prendre les volontaires comme model". Je pense que les volontaires expriment cette volonté, cette perception des filles plutôt regardant les lettres venues d'elles. (parce qu'elles m'ont exprimé cela en montrant une lettre ou bien en exprimant que je dois lire ces lettres) L'association demande aussi d'envoyer une lettre aux filles avec les documents nécessaires pour l'inscription. Les filles écrivent aussi parfois des lettres pour demander la bourse, le support pour des différents sujets. Lire des lettres venues des filles est l'un des affaires plus importantes des volontaires. Madame Nazmiye précise qu'elles ont devenu spécialistes a ce sujet ; « Nous comprenons tout de suite qui l'a écrit. Son professeur ou quelqu'un d'autre... »

On demande aux filles de raconter leur vie, leur famille dans ces lettres et d'envoyer une nouvelle lettre au début de chaque période scolaire. Les volontaires et l'administration de l'association, accordent une grande importance à ces lettres. De cette façon, ils essaient de connaître la tendance générale des filles et leur transformation dans le processus qu'elles continuent à leur éducation en communication avec l'association. (Cette communication peut être seulement prendre la bourse ou bien assister aux activités, aux cérémonies de l'association – volontairement ou bien sur la demande-, et plus rarement en contact direct avec les volontaires qui travaillent particulièrement dans les écoles.)

L'association fait aussi des entretiens avec les filles –mais plutôt avec les filles qui vont au lycée et à l'université-, premièrement pour choisir comme boursière et après, dans des différentes périodes pour confirmer la continuation des bourses. Emine a exprimé son inquiétude en raison de cette application :

*« Par exemple, ma bourse est renouvelée chaque année. Ça pourrait ne pas être accordée, bien sûr, ça peut ne pas durer. Ils font une sorte de reportage, et ensuite, on décide si elle sera à nouveau prolongée ou pas. »* (Emine, boursière, İzmir)

Selon les expressions des volontaires et des filles –les deux groupes aussi m'ont parlé de ces entretiens-, j'ai compris que dans les entretiens, les volontaires essaient de faire une interrogation sur le concept de la contemporanéité. La signification apportée par les volontaires à ce concept clé que nous avons déjà élaboré, précise l'axe des questions. Les questions interrogent l'appropriation des critères de la vie « correcte », donc modern/Occidental, par les filles. Pour expliquer plus le contenu de ces entretiens, je préfère transmettre encore une fois les dires d'Emine.

*« On nous pose des questions sur l'association : La signification de soutenir l'association, par exemple. Des questions sur Atatürk, sur l'état laïque. « Les mères éduquées font des filles éduquées, c'est pour cela que nous nous occupons des filles » nous disent-ils, ou des choses sur l'AKP ou sur la religion. On évoque même les manifestations contre Tayyip Erdogan. On nous demande ce que nous pensons de tout cela ou si notre mère porte le*

*voile, nous sommes de l'Est, vous le savez, on veut savoir si c'est pour des raisons religieuses qu'elles se couvrent ou si de famille. » (Emine, boursière, İzmir)*

De cette explication, on comprend aussi que par les entretiens, les volontaires visent à construire une communication "pédagogique" avec les filles. Entre les questions, il est remarquable l'abondance des questions sur la religion. 'Combien de frères et sœurs as-tu?', 'Combien d'enfants vas-tu faire naître?', 'Qu'est-ce que tu veux faire comme métier quand tu seras grande?' sont les autres questions principales des entretiens. Je suppose que tous ces questions indiquent le modèle de femme honoré par le discours moderniste-nationaliste propre à la Turquie. À travers l'esprit dichotomique, évidemment cette indication aussi reproduit son contraire arriéré. Les entretiens faites avec les questions sur la contemporanéité, interrogent l'appropriation de ce modèle Occidental et demande le rejet du modèle Oriental/arriéré. À ce stade, le fait que les filles choisissent le discours nationaliste-moderniste, ce qui revient à la négation ou au mépris des choses que l'association définit comme « traditionnel/arriéré » procurent aux volontaires une légitimité et aux filles, une bourse.

Jusqu'à ici, j'ai essayé de montrer que le discours Occidentaliste, propre au projet de la modernisation nationale de la Turquie, joue un rôle essentiel dans la construction de ces projets et aussi dans la construction des subjectivités des volontaires. Mais, il était plus significatif de remarquer que ce discours peut être reproduit aussi par les filles dans des différents contextes en tant que fondateur de pouvoir (Ahiska, 2005) ou bien avec une autre conceptualisation en tant que stratégie de renforcement (Bora, 2005).

Je pense que les dires des filles pour expliquer pourquoi elles ne s'identifient pas avec les filles représentées dans les présentations des projets, manifestent bien cette stratégie de renforcement fondée sur le discours Occidentaliste.

Sümeyya, l'une des filles que je me suis entretenues à İzmir, vient d'un village de Fethiye. Elle était une boursière de projet de *Kardelenler*, mais pourtant elle a précisé



que ces projets sont organisés « pour les filles qui vivent à l'Est de la Turquie » dont les familles ne permettent pas qu'elles vont à l'école.

*« Pour dire vrai, moi, je ne me vois pas comme cela. C'est vraiment autre chose, je veux dire. Dans l'Est ou le Sud-Est, elles n'ont pas une famille qui les soutient. C'est peut-être le manque de moyens financiers, mais ce sont plutôt leurs pères qui ne veulent pas, c'est leur famille. »* (Sümeyya, boursière, İzmir)

Pour Emine aussi, dont la famille vient de Diyarbakır, les parents sont analphabètes, qui a 7 frères et sœurs, il existe une importante différence entre elle et les représentées était exacte.

(Est-ce que tu t'es reconnue en les filles des publicités, t'es-tu sentie proche d'elles ?)

*« Pas trop. Moi, je vis à Izmir. C'est dire que je ne suis si en retard sur mon époque. Elles, n'arrivent même pas à parler le turc, elles ont un accent. Je me suis trouvée meilleure qu'elles. D'ailleurs, au mois, ma famille s'est installée ici. Elle est plus ouverte. (...) On est de l'Est, mais on ne ressemble pas aux gens de l'Est. Ma famille ne se mêle pas de ma façon de m'habiller. »*  
(Emine, boursière, İzmir)

Dans les paroles d'Emine, vivre dans une grande ville "Occidentale" du pays, à İzmir, s'habiller d'une façon "moderne", ne pas parler avec un accent ou bien en kurde et avoir une famille "plus ouverte", devient les signifiants de ce qui est "Occidental" et se définir Occidental.

Les filles, même celles qui vivent à Diyarbakır, ne s'identifient pas aux filles qui prennent lieu dans les représentations des projets. Elles ne se définissent pas dans la même situation avec celles qui sont représentées. Comme Sibel l'exprime plus ouvertement, s'identifier à elles, concevoir leurs conditions de vie ressemblantes signifie une mauvaise situation à se retrouver. « En vérité, nous semblons être dans la même situation puisque nous prenons la même bourse. Mais comme ma famille me soutient beaucoup, je suis plus avancée qu'elles, n'est-ce pas ? » L'intériorisation du discours moderniste/Occidentaliste dualiste par les filles, se voit aussi à leur usage de

conception linéaire avec des expressions « *arriérée* », « *être plus développé* », etc... Les filles ont précisé que leur seul point commun avec les représentées, c'est la pauvreté, "l'impossibilité matérielle". Ainsi, on peut dire qu'en limitant l'identification avec les filles représentées au niveau matériel, les filles interviewées rejettent de s'identifier avec une vie stigmatisée en tant qu' "arriérée". Je considère ce renoncement d'identification en tant que renoncement d' « être anéanti ». Dans les représentations, sur la vie des filles, on voit seulement une espace sèche, vide et une figure de père qui n'envoie pas, au début, sa fille à l'école. Le seul *capital* de ces filles représentées d'après la perception des projets, est leur intelligence et leur envie, leur désir pour être les filles « contemporaines, éduquées » de la Turquie. Autant qu'elles laissent en arrière les formes « arriérés » (leur manière, leurs conditions réelles de vie et leur famille –leur *habitus culturel* - sont évidemment inclus) et qu'elles admettent la contemporanéité définie selon le discours moderniste positiviste, elles obtiennent le support pour leur éducation qui porte toujours la promesse d'une vie plus prospère, sûre (au sens de sécurité sociale) et respectueuse. Cette renonciation attendue des filles prépare aussi une surface vide convenable pour une transformation « révolutionnaire » nationaliste moderniste. Ce vide imaginé est révélateur pour la fantaisie Occidentaliste pour créer des réalités représentées (*temsili gerçekler*). Ahıska précise que ces réalités souvent n'arrive même pas à convaincre leurs créateurs. Pourtant, selon Ahıska, il ne sera pas juste de considérer cette situation conflictuelle comme fragilité de cette fantaisie. Au contraire, elle pense que « ces *inquiétudes* sont un élan pour les Fantaisies occidentalistes qui reproduisent en même temps l'Occidentalisme et l'Orientalisme.»<sup>39</sup>

A mon avis, l'analyse de cette étude de champ soutient l'énoncé d'Ahıska. Dans cette perspective, au lieu de considérer ces projets comme nouveaux élans d'assimilation (Yeğen, 2006), je propose de les traiter en tant que nouveau courage, envie incitée aux élites pour le développement du projet moderniste nationaliste. La construction Occidentaliste des projets, exalte l'effort des volontaires ou de ceux qui approvisionnent le projet en tant qu'acteurs transformateurs « Occidentaux », mais en même temps définit les filles en tant qu'objets, *tabula rasa*, à former. Pour cette raison, selon moi, le refus de cette identification avec la représentation peut être considéré une résistance/objection contre ce discours objectivant (*nesnelestiren*).

---

<sup>39</sup> Ahıska, *op. cit.*, p.47

## **TROISIEME PARTIE-L'EDUCATION DES FEMMES ET LA CITOYENNETE**

### **I-La Nouvelle Femme de la République ; « signifiant du moderne et du national »**

D'une manière similaire aux divers nationalismes, plus particulièrement aux nationalismes hors-Occidentaux dans lesquels un discours de modernisation/Occidentalisation se voit, le nationalisme turc aussi, surtout dans ses étapes de formation, a accordé une importance considérable aux femmes dans le champ aussi bien discursif que pratique, basé sur les réformes kémalistes.

Pour la nouvelle République dont les fondateurs ont adopté essentiellement un projet de nationalisme et de modernisation, les femmes sont appelées à la mission, en tant que militantes qui s'approprient, répandent et défendent les principes et les réformes de la République et en même temps en tant que symboles de la nation et de l'Occidentalisation. Donc, les femmes sont chargées des responsabilités actives et symboliques.

Si nous essayons d'exprimer d'une autre manière; relativement à l'objectif culturel et politique de la République, les efforts de la modernisation/Occidentalisation ont visé la modélisation de la « femme turque » sous une apparence « moderne/Occidentalisée ».

Sur le plan culturel où le nouveau régime accentue sa différence d'avec l'ancien régime, la femme gagne de l'importance avec sa qualité de représentation symbolique. Surtout, dans les processus de transformation sociale ou la rhétorique de la modernisation/Occidentalisation est déterminante, le rôle et le statut sociale de la femme constituent un débat encore plus crucial. Dans le cas de Turquie aussi, nous

Pour conclure, tenant compte la structure fondatrice du pouvoir du discours Occidentaliste, on ne peut pas prétendre l'existence d'une relation de pouvoir rigide, stable entre les filles boursières et les volontaires. D'une manière beaucoup plus complexe, les filles aussi utilisent le discours Occidentaliste comme stratégie de pouvoir; se définissant plus privilégiées, elles créent aussi leur « Oriental ». D'une manière ressemblante aux expressions des volontaires, ici, pour les filles s'habiller plus librement, avoir des parents qui soutiennent leur éducation, vivre dans une grande ville ou au centre de la ville, ne pas parler en Kurde ou avec un accent, ne pas travailler dans le champs ou bien ne pas avoir beaucoup de frères et de sœurs peuvent se fonctionner en tant que les signifiants de ce qui est moderne/Occidentale. Je suppose de lire l'adoption, la reproduction de ce discours Occidentaliste par les filles, encore comme stratégie de renforcement développé envers le discours objectivant.

## DEUXIEME PARTIE-PROJET DE LA MODERNISATION TURQUE DANS LE CONTEXTE DE LA CONTRADICTION OCCIDENTALISATION-NATIONALISATION

### I- Occidentalisation et Nationalisation

L'histoire de la République turque est au fond l'histoire de la modernisation, mais également l'histoire de la nationalisation<sup>1</sup>. On peut également préciser que l'approche moderniste-nationaliste qui était assez nette dans les périodes de la fondation de la République, garde encore aujourd'hui une position centrale (Il est possible de le remarquer au vu des débats qui sont fortement à l'ordre du jour.) Cette évolution simultanée de deux concepts, la nationalisation et la modernisation, est sans doute une expérience commune à plusieurs nationalismes hors Occidentaux, bien évidemment, à condition de considérer leurs spécificités.

Tout comme les théories du nationalisme, celles de la modernisation aussi considèrent une modernisation complètement indépendante du temps et de l'espace. Une telle considération théorique définit les voies standardisées de développement, négligeant le contexte géographique, historique et socio-culturel<sup>2</sup>. Nilüfer Göle explique la transformation de cette tendance théorique :

*« Actuellement, le pendule épistémologique glisse du positivisme méthodologique vers l'analyse spécifique du modernisme et la question de l'efficacité. »<sup>3</sup>*

Et elle précise que ce processus de transformation a créé un horizon important et un effet libérateur pour étudier les sociétés non occidentales.

---

<sup>1</sup> Fuat Keyman, "Merkez Sol ve Türkiye'nin Değişimi", Radikal İki, 26 août 2007  
[http://www.radikal.com.tr/ek\\_haber.php?ek=r2&haberno=7391](http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=7391)

<sup>2</sup> N.Göle, "Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı", Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik, derleyen S. Bozdoğan, R. Kasaba, Tarih Yurt Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, p.70

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.70

différentes classes sociales. Si nous essayons de l'affirmer en élargissant cette vision, les projets nationalistes ne peuvent mobiliser l'intérêt des franges de la population, ni même des individus considérés singulièrement que dans la mesure où ils permettent l'intégration de classes, ethnique et culturelle, et pas seulement nationale-politique.

Considérer les relations imbriquées du nationalisme et de la sexualité sociale, se remémorant les différentes dimensions du débat, est très important pour l'explication la construction des projets sociaux et politiques des Etats, mais également celle des subjectivités des individus. Dans ce travail, partant des propos tenus par les volontaires et les filles, nous essaierons de comprendre l'expérimentation de la relation entre la sexualité sociale et du nationalisme au niveau de ces projets et les relations que les individus entretiennent avec les discours produits au travers de cette relation.

pouvons parler d'une telle situation. Les élites fondateurs du nouveau régime se servent de la position sociale de la femme en tant que signifiant culturel-symbolique pour accentuer la différence entre leur gouvernement et celui de l'ancien régime (l'Empire Ottoman et la tradition islamique). Ils considèrent la question de la femme comme une conséquence propre à « ce qui est traditionnel » et la traitent dans le contexte de la modernisation.<sup>1</sup>

Une autre dimension importante qui rend critique les femmes en tant que symboles, était le désir d'être une nation moderne, civilisée dans la perception occidentale. Particulièrement dans les paroles d'Atatürk, qui est le fondateur de la République et de l'idéologie d'Etat, il est possible de remarquer une telle sensibilité<sup>2</sup> vis-à-vis de la perception de l'Occident.

Les femmes, avec certains signifiants comme leurs participations à la vie publique, leurs modes vestimentaires ou bien leurs droits légitimes possédés, étaient aussi capables d'exposer la modernisation/Occidentalisation beaucoup plus concrètement que les hommes et donc de bâtir la face moderne du pays. Il est possible de dire que cette force de représentation symbolique est attribuée aux femmes plutôt en considération du *regard Occidental*. Le regard Occidental peut-être qualifié d'« orientaliste » dans la mesure où il reproduit le préjugé que, dans les sociétés Orientales, les femmes ne sont pas respectées, valorisées et qu'elles sont toujours opprimées. En fonction de leur intériorisation de l'approche orientaliste du regard Occidental, les réformes de la République s'efforcent d'exposer la « nouvelle femme » moderne, républicaine. Ainsi, les femmes deviennent les symboles de la transformation d'une société « Orientale », rurale, pas industrialisée, islamique, etc., en une société « moderne ». Pourtant, comme nous l'avons déjà parlé, les valeurs définies en tant que nationales ont toujours déterminé les frontières et la spécificité de la définition d'une telle modernité. La « femme turque » ne montre pas seulement le niveau de la modernisation du pays, mais elle signifie en même temps la nation et la culture nationale.

---

<sup>1</sup> Avec l'expression de Chatterjee; «comme une dimension de la tradition qui sera réformée» (“*islâh edilecek geleneğin bir boyutu*”)

<sup>2</sup> Z.F.Arat, “Kemalizm ve Türk Kadını”, 75. Yılda Kadınlar ve Erkekler, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, derleyen Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu, İstanbul, 1998, p.54, 55, 62

Dans le discours républicain, conformément à la vision progressiste en économie aussi, les femmes occupent encore une place notoire. La participation à la vie économique des femmes, en tant que « force potentielle pour la transformation sociale<sup>3</sup> », était indispensable aussi pour la construction d'un pays moderne, national et développé.

ICI, nous pouvons rappeler la question formulée par Sylvia Walby ; « Le projet national, c'est le projet de qui? »<sup>4</sup>. Même si les projets nationalistes -plus particulièrement ceux du Tiers Monde comme Jayawardena le montre en soulignant l'existence des fortes composantes féministes des mouvements nationalistes dans ces pays<sup>5</sup>- ouvre la voie pour la participation des femmes à la vie publique et au moins de cette façon fournit un champ pour l'épanouissement des débats féministes, c'étaient plutôt les hommes qui ont assisté aux combats continuels, dynamiques pour déterminer la définition et le contenu du projet nationaliste. Les femmes ont eu beaucoup plus rarement la chance de s'exprimer dans ces combats<sup>6</sup>.

### **A) La République et les femmes ; un grand débat**

Ayşegül Altınay évoque deux énoncés propres aux élites de la République ; l'un est que la République a libéré les femmes et l'autre, qu'il existe une rupture définitive, entière entre la période des Ottomans et de la République, surtout pour les femmes<sup>7</sup>. Yeşim Arat aussi précise que jusqu'aux années 80, il n'était même pas possible de discuter le fait que les réformes kémalistes aient libéré les femmes. Ces présomptions sont fonctionnelles pour permettre la mobilisation des femmes pour le service et la défense de la République. Comme c'étaient principalement les femmes qui sont les bénéficiaires de la « révolution », c'étaient elles qui doivent la protéger plus passionnément.

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.53

<sup>4</sup> Avec une préoccupation similaire, Chatterjee aussi pose une question, faisant allusion à l'expression fameuse d'Anderson, "De qui est-elle, la 'communauté imaginaire'?" Walby, *art. cit.*, pp.47-51

<sup>5</sup> Jayawardena, cité par Walby, *art. cit.*, pp.41-44

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.50-51

<sup>7</sup> "Pourtant, les travaux faits sur l'histoire des femmes nous montrent qu'il existe un mouvement féministe qui grandit à toute vitesse, des organisations des femmes et des publications en grand nombre après le Tanzimat. A l'instar de l'exemple du Parti Populaire des Femmes (PPF-Kadınlar Halk Fırkası), ces femmes ont été actives dans la même lignée pendant les premières années de la République." A.G.Altınay, "Giriş: Milliyetçilik, Toplumsal Cinsiyet ve Feminizm", Vatan, Millet, Kadınlar, derleyen A.Gül Altınay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, p.24



« Les meetings de la République »<sup>8</sup> qui avaient pour objectif de « défendre les principes kémalistes » reflètent un bon exemple actuel pour exposer l'intériorisation de ce discours par les femmes de certaines catégories sociales du pays. Dans l'organisation de ces meetings, les femmes étaient très actives et en plus les meetings étaient présentés en tant que réaction des femmes s'opposant à perdre leurs droits obtenus grâce à la République.

L'ASVM déclare son objectif essentiel de formation comme « défendre et protéger les principes et les révolutions kémalistes ». Et, dans la structure institutionnelle ainsi que dans la conception des activités de cette association, le rôle actif et critique des femmes est souligné. Parmi les membres de l'association –plus précisément entre ceux qui sont actifs-, les femmes sont beaucoup plus nombreuses. La présidente très connue de l'association, Türkan Saylan, est une femme. Et l'activité principale de l'association est conçue sur la scolarisation des filles. L'une des volontaires Madame Nazmiye énonce encore une fois le rôle attribué aux femmes dans un tel combat idéologique et politique, au travers de ces propos : « Nous la (ASVM) considérons en tant que mouvement de femme. »

Plusieurs études faites sur le mouvement féministe critiquent le discours qui présente la fondation de la République en tant que « nouvelle page » pour les femmes. Ces études attirent l'attention sur l'existence d'une continuité, pas d'une rupture, entre les premiers efforts de modernisation qui ont été entrepris dans les dernières périodes de l'Empire et les réformes de la République.

Tenant compte de l'héritage de *Meşrutiyet* (monarchie constitutionnelle) concernant la formation du discours des droits de la femme, il est important de mettre l'accent sur la spécificité des réformes de la République qui provient de l'institutionnalisation d'un discours moderne, particulier envers les femmes en tant que politique d'Etat. Evidemment, il est possible d'expliquer la spécificité de l'époque, compte tenu aussi des fortes transformations socio-économiques et culturelles vécues dans le pays<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Nous avons déjà mentionné ces meetings et précisé que les volontaires et la direction de l'ASVM les ont soutenu et organisé activement.

<sup>9</sup> Altınay, *art. cit.*, p.15

Cette politique se voit dans plusieurs domaines de la vie avec les réglementations juridiques et avec un discours motivant qui les accompagnent, particulièrement manifeste dans les paroles d'Atatürk. Dans un cas précis, celui donc de la participation des femmes à la vie politique peut-être traitée comme un exemple explicatif. Walby, rappelant que dans les pays du Tiers Monde, a la suite de la maintenance de l'indépendance nationale, les femmes ont obtenu l'électorat presque en même temps avec les hommes -Cela devient aussi notoire si nous le considérons en comparaison avec le Premier Monde ou elles ont obtenu ce droit des dizaines d'années plus tard que les hommes.-, met l'accent sur les liens intimes entre le nationalisme, la citoyenneté et la sexualité sociale, qui est beaucoup plus manifeste dans le contexte de ces pays<sup>10</sup>.

En Turquie, la Loi Municipale qui connaît l'électorat aux femmes dans les élections municipales est acceptée dans l'année de 1930. Aux élections qui ont eu lieu trois années plus tard, en 1933, pour la première fois les femmes ont usé de leurs droits. Et après avoir obtenu l'électorat général, en 1935, 18 femmes sont entrées à l'Assemblée Nationale en tant que député. Ce nombre des femmes signifiait un pourcentage de 4.5 dans l'Assemblée qui se compose de 395 députés. C'est un pourcentage considérable, même en comparaison avec les taux d'aujourd'hui. Dans les années suivantes, le taux de représentation des femmes dans l'Assemblée a diminué régulièrement. Avec la fin de la période du parti unique, cette chute était beaucoup plus manifeste<sup>11</sup>. Şirin Tekeli qualifie la grandeur relative de ces taux sous le gouvernement du parti unique comme « l'utilisation symbolique des femmes ».

Ayata, se référant à Tekeli, précise que dans la période où on est passé au système du multipartisme les femmes ont perdu leur importance symbolique<sup>12</sup>. Dans cette période, les entités comme la vie politique multipartite, l'économie de marché, le régime démocratique, l'industrialisation sont considérés davantage en tant que symboles d'Occidentalisation. Cette diminution dans les taux de représentation est

---

<sup>10</sup> Walby, *art. cit.*, p.43-4

<sup>11</sup> Güneş-Ayata souligne qu'après la fin de l'intervention de l'Etat et l'affaiblissement du système centraliste, dans plusieurs pays, la chute des taux de participation des femmes au politique est observée d'une manière similaire. A.Güneş-Ayata, "Laiklik, Güç ve Katılım Üçgeninde Türkiye'de kadın ve Siyaset", 75. Yılda Kadınlar ve Erkekler, derleyen A. Berktaş Hacımiraçoğlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998

<sup>12</sup> *Ibid.*, p.237

significative pour dévoiler le rôle symbolique attribué aux femmes, dans la vie politique. Bien qu'il existe une forte motivation pour la présence politique des femmes, cela n'a pas permis la persistance des femmes activement et en nombre croissant dans l'arène politique. Cette situation peut être comprise en tenant compte de la perception générale du discours moderniste, nationaliste de la République qui considère les femmes en tant que symboles de la nation et de la modernité.

Dans la mesure où les femmes n'arrivent pas à faire de la politique selon leur propre priorité avec leur propre langage, les effets des réformes qui tendent à les émanciper restent inévitablement limités.

### **B) Les limites de l'espace public**

Malgré les efforts réalisés pour permettre la participation active des femmes à la vie publique dès la fondation de la République, la persistance de certains problèmes essentiels est significative, encore aujourd'hui, comme la question de représentation des femmes dans la politique, la prédominance des limites « traditionnelles/patriarcales» –soit dictées soit intériorisées- au détriment des femmes dans la vie économique ou bien les taux beaucoup plus faibles de scolarisation des filles par rapport aux garçons qui sont visibles aussi dans nos projets étudiés... Cette persistance des problèmes peut-être lue en tant que résultat de l'empêchement de l'émergence d'un mouvement indépendant de femme qui pourrait mener son propre combat.

En bref, l'objectif des réformes concernant les femmes était la mobilisation des femmes conformément aux principes républicains, et non la formation d'un mouvement féministe organisé indépendant. Pour cette raison, ces réformes sont traités comme « féminisme d'Etat ». Au moment où les femmes ont entrepris de dépasser les limites définies et de se concevoir comme « sujet », elles ont été empêchées. Le refus de la demande de former un parti politique de femme (*Kadınlar*

*Halk Fırkası*- Parti Populaire des Femmes)<sup>13</sup> en 1923 et la fermeture de l'Union des Femmes Turques (*TKB*) en 1935<sup>14</sup> sont deux exemples notoires de cette mentalité.

La formation d'un mouvement féministe organisé indépendant ne peut se réaliser que dans la conjoncture des années 80.<sup>15</sup> A partir de ce moment-là, les femmes ont réussi à se montrer en tant qu'un débat répandu avec leurs propres questions et leurs propres demandes dans l'agenda politique. Ainsi, les sujets comme le droit d'avortement, la violence envers la femme, etc. commencent à pouvoir être discutés pour la première fois.

Pour conclure, nous pouvons dire que le discours et les réformes kémalistes ont ouvert un espace important aux femmes dans plusieurs domaines de la vie publique. Cependant, ce discours n'a pas permis la présence des femmes en tant que « sujet » possédant son propre discours. Il a plutôt considéré les femmes en tant que militantes et symboles de la République. La condition de l'existence des femmes dans la vie publique, est limitée par les cadres définis selon les critères d'une nouvelle féminité moderne et nationale. Cette nouvelle définition de la féminité considère la femme principalement comme « épouse affectueuse et bonne mère ». Nous suivons les traces d'une telle approche en précision des limites du champ public ouvert aux femmes. Par exemple, l'acceptation du Code Civil qui garantit juridiquement les droits des femmes importants pour l'époque est saluée en tant que « la reconstruction des bases véritables de la famille turque »<sup>16</sup>, et non en tant que « émancipation individuelle et libre des femmes ». Enloe, met en évidence qu'il est fonctionnel aussi les pratiques comme la conservation des relations familiales et l'empêchement des

<sup>13</sup> Le parti Populaire des Femmes est le premier parti fondé de l'histoire de la République, par Nezihe Muhittin en 1923. Mais la fondation du parti n'est pas confirmée par le gouvernement dont le président était Atatürk. L'explication de ce refus était que la formation d'un parti de femme pouvait éroder l'intérêt à la formation du parti Républicain (CHF) en cours de fondation dans la même période. Zafer Toprak, "Cumhuriyet Halk Fırkası'ndan önce kurulan parti: Kadınlar Halk Fırkası", *Tarih ve Toplum*, Mart 1988. cité par Altınay, p.23

<sup>14</sup> « A la suite d'un manifeste face au danger du nazisme montant, en collaboration avec les féministes du monde entier, lors de l'accueil en Turquie d'un congrès féministe en 1935, le TKB a été fermé poliment par les élites modernistes mécontents. ( 16,Toprak) Il est prétendu alors que la république a octroyé tous les droits aux femmes et qu'il n'est nul besoin qu'elles s'organisent. », Y.Arak, "Türkiye'de Modernleşme Projesi ve Kadınlar", *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, derleyen S.Bozdoğan,R. Kasaba, *Tarih Yurt Vakfı*, İstanbul, 1998, p.90

<sup>15</sup> Güneş-Ayata, *art. cit.*, p.241

<sup>16</sup> L. Kırkpınar, "Türkiye'de Toplumsal Değişme Sürecinde Kadın", 75. *Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Bertay Hacimirzaoğlu, *Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları*, İstanbul, 1998, p.22. Cette expression fait allusion au mythe nationaliste de "l'âge d'or", qui prétend que la femme était déjà libre, digne, forte, émancipée dans la période triomphante, mythique de la nation.

organisations féministes, en dévalorisation de travail féminin. Et, elle signale que le système économique à l'échelle internationale se bénéficie de ce fonctionnement<sup>17</sup>.

Il est possible d'observer la reproduction des rôles traditionnels de la « nouvelle femme » de la République malgré un discours de modernisation fortement accentué, dans plusieurs exemples comme les représentations des hommes et de femmes (de mère et de père) citées dans les manuels scolaires, la considération de certains métiers « plus convenables pour les femmes » ou bien la réappropriation de la notion de « *namus* »<sup>18</sup> (honneur de la famille), etc. par la mentalité/idéologie de la République.

En conséquence, nous pouvons dire que la structure sociale patriarcale est conservée en dépit des forts changements vécus. Pourtant, le nouveau patriarcat abandonne les motifs islamiques et construit sa légitimité sur un discours moderniste et nationaliste. Zehra Arat explique cette situation comme le remplacement du patriarcat islamique par le patriarcat laïc « Occidental » qui considère de la même façon la femme comme le deuxième sexe<sup>19</sup>. Cependant, Yeşim Arat précise que ce remplacement signifie une modération relative grâce au cadre de la citoyenneté démocratique.

Il peut être nécessaire la nouvelle conceptualisation du patriarcat proposée par Walby, pour mieux examiner dans un cadre théorique cette spécificité propre au cas de la Turquie. Selon Walby, le patriarcat ne précise pas d'une seule manière les relations de genre. Elle propose de définir deux types de patriarcat pour un approfondissement analytique de ces relations; patriarcat public et privé. Le patriarcat privé concerne des relations de genre familiales et domestiques. Ce type de patriarcat présente une stratégie « discriminative » envers les femmes en les définissant limitées de ces domaines. Et il est qualifié individuel, puisque ceux qui les reproduisent ce sont les proches de la femme ; son mari, son père, etc. Pourtant, le

---

<sup>17</sup> Enloe, *op. cit.*

<sup>18</sup> L'histoire transmis par Altınay sur la conversation réalisée entre Atatürk et Sabiha Gökçen avant que Gökçen participe comme pilote à l'opération militaire de Dersim est un bon exemple de cette réappropriation de la notion. Altınay, *art. cit.*

En Turquie selon le code pénal, la notion de « *namus* », a été considérée comme une raison réductrice la punition jusqu'au changement réalisé en 2005. Selon la nouvelle loi, la notion n'est pas entièrement supprimée, pourtant on n'exécute pas une réduction pénale dans les meurtres de *töre*.

<sup>19</sup> Arat, *art. cit.*, p.52

patriarcat public présente une stratégie « discriminative » réglementée par l'Etat et par le marché. Dans ces types de relations de genre, les femmes participent à la vie publique, mais elles n'y sont pas égales avec les hommes, elles ont subi des discriminations, des difficultés en raison de leur sexe. Et, ce type de patriarcat peut souvent charger un nouveau fardeau aux femmes ; les femmes commencent à être responsable de leur travail et en plus des affaires de la maison et des enfants en même temps.<sup>20</sup>

Selon Sirman, ce qui est fait par les élites républicaines, c'était, en vérité, la redécouverte des structures, des discours et des pratiques de la sexualité sociale déjà existants dans tous les domaines de la vie sociale (éducation, science, culture, art, famille, affaires, etc.) mais d'une façon convenable aux exigences et aux images, stéréotypes de la compréhension « moderne »<sup>21</sup>. Et cette redécouverte, comme elle sert à résoudre la question de la place de la femme dans la société « moderne », atténue également les tensions apparues en raison des réformes sociales.

Le travail de Çağlayan, soulignant que le nationalisme kurde aussi se sert de « la redécouverte de la question de femme en tant que stratégies de mobilisation », comparativement nous expose encore une fois le ton fortement nationaliste de ce discours.

---

<sup>20</sup> Walby, *art. cit.*, p.48-50

<sup>21</sup> Sirman, *art. cit.*, p.233

## II-Les “citoyennes précieuses” de la République

### A) La citoyenneté féminine

La définition de la citoyenneté universelle est critiquée par plusieurs études sur le sujet, en raison de son caractère négligeant les différences puisqu'elle tend à reproduire ainsi les inégalités existantes dans les sociétés.<sup>22</sup> La sexualité sociale est l'une de ces différences fondamentales négligées par cette définition. Les chercheurs féministes dont Carole Pateman est l'une des figures importantes, soulignent aussi le caractère viril de la définition de la notion de la citoyenneté. De la même manière, cette définition virile dissimule les inégalités existantes dans les relations de la sexualité sociale et donc les reproduit.

En revanche, Yuval-Davis explique que nous servir de la notion de la citoyenneté ne permet pas une compréhension dans toutes ses dimensions. Elle peut pourtant « nous éclairer sur les questions concernant les relations complexes entre l'Etat et les communautés, les individus et sur les manières que les relations de genre les influencent et sont influencées par elles »<sup>23</sup>.

En d'autres termes, une autre chercheuse féministe Walby explique l'opérationnalité de cette notion sur son effet facilitateur en élaboration du lien avec la nation et des degrés d'articulation au projet national. Le degré de l'articulation et le lien avec la nation dépendent de plusieurs variables comme religion, race, ethnie, mais aussi ils sont fondamentalement déterminés par le genre. Ces approches nous offrent un nouveau cadre d'analyse, lequel peut être appelé “citoyenneté féminine”. Cette différence entre les femmes et les hommes dans le domaine de la citoyenneté se fait apparente dans les rôles et les responsabilités définies selon les sexes. Les manuels d'éducation civique utilisés dans l'instruction nationale peuvent être considérés comme l'un des exemples qui exposent assez explicitement cette différenciation définie et inculquée entre les sexes.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Yuval-Davis, dans la quatrième patrie de son ouvrage *Le Genre et La Nation, La Citoyenneté et La Différence*, présente une perspective concernant le sujet. *op. cit.*, pp.133-175

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.135

<sup>24</sup> Voir F. Üstel, “Makbul Vatandaş”ın Peşinde: İkinci Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004, pour une étude approfondie qui traite également la relation de l'éducation civique et le genre ; F. Gümüšoğlu « *Cumhuriyet Döneminde Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerini (1928-98)* » dans 75. *Yılda Kadınlar ve Erkekler*

La notion de citoyenneté particulièrement modelée dans la structure de l'Etat-nation, reflète une caractéristique nationaliste. Ainsi, la relation interactionnelle entre le nationalisme et la sexualité sociale structure aussi la citoyenneté, plus précisément la citoyenneté féminine. Alors la femme étant (re)productrice biologique, culturelle et symbolique de la nation, est reconnue comme citoyenne tout d'abord mettant en avant sa maternité. Et sa position sociale secondaire issue du système patriarcal est plutôt perpétuée dans la notion de la citoyenneté.

### 1) La “citoyenne” de la République

La conception de la citoyenneté propre aux femmes de la République affirme une telle tendance quasi “universelle”. Comme nous l'avons déjà précisé en expliquant la conception de la femme de la République; ainsi qu'on le voit dans les rôles de la sexualité sociale rencontrés dans les manuels scolaires ou bien dans les programmes éducatifs des Instituts de Filles, établissements symboliques de la première période de la République, nous constatons que la citoyenneté féminine est décrite avant tout au travers de la maternité dans la lignée du discours nationaliste moderniste. La femme est considérée d'abord comme mère même si elle se montre dans l'espace public en participant à la vie politique et économique. Sa responsabilité fondamentale à l'encontre de l'Etat est définie au travers de ses obligations maternelles. Les devoirs principaux de la citoyenneté, faire le service militaire et payer l'impôt, sont considérés plutôt comme s'ils étaient spécifiques aux hommes.

La conception de la citoyenneté turque s'inspirant plutôt du modèle républicain français est basé sur une considération communautaire. Différemment de la conception libérale<sup>25</sup> qui met en avant les droits individuels et le principe d'égalité entre les citoyens, la citoyenneté turque conçoit « la communauté politique séculaire –la nation- comme un sujet passif porteur des valeurs de la République »<sup>26</sup>. Cette conception est perçue dans la relation d'Etat/société/citoyen qui peut être décrite comme relation de soumission (*tabiyet*), non seulement dans le domaine juridique

<sup>25</sup> Pour une révision comparative des concepts de la citoyenneté moraliste républicaine et de la citoyenneté libérale, voir Yuval-Davis, *op. cit.*, pp.137-139

<sup>26</sup> Paul Magnette, cité par B.Caymaz, *Türkiye'de Vatandaşlık, Resmi İdeoloji ve Yansımaları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2007, p.27



mais aussi dans le domaine socio-politique qui persiste même aujourd'hui.<sup>27</sup> Selon une telle conception où ce qui est déterminant est l'Etat, nous observons au lieu d'une citoyenneté basée sur les droits, une citoyenneté basée sur les devoirs.<sup>28</sup>

Üstel attire l'attention que la « citoyenneté centrée sur les devoirs » définis dans les manuels comme faire le service militaire, payer l'impôt et voter, rend problématique la position des femmes en tant que citoyennes.<sup>29</sup> Dans une telle logique, ce qui définit la citoyenneté des femmes est le devoir de transmettre aux nouvelles générations plutôt dans l'espace privée les devoirs de la citoyenneté et les valeurs républicaines et de soutenir les citoyens actifs, essentiels -les hommes<sup>30</sup> - et l'Etat de différentes manières. L'une d'entre elles peut être le travail volontaire afin de participer à résoudre les questions du pays, comme c'est le cas dans le fonctionnement de l'ASVM.

Conformément à la construction de la citoyenneté assise sur les devoirs (cela souvent est exprimé comme "dette") auprès de l'Etat, le discours de sacrifice constitue une dimension importante de la citoyenneté turque. Le discours républicain soulignant que les femmes ont obtenu leurs droits de citoyenneté grâce aux réformes, aux acquisitions de la République, affirme qu'elles doivent s'engager au service de la République en faisant plus de sacrifice. Alors nous pouvons dire que le thème de sacrifice précisément se met en avant quand nous parlons de la citoyenneté féminine. En contrepartie des droits civiques accordés aux femmes, on souligne les divers

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p.57

<sup>28</sup> Üstel exprime que la citoyenneté mettant l'accent sur les devoirs devient plus précise dans les années 1930 où on vise la consolidation de la République. Nous rencontrons aussi dans les manuels de l'époque un cadre de la citoyenneté sur les droits et les libertés. Pourtant, ce cadre est défini à condition de remplir ses devoirs sociaux-nationaux. *Op. cit.*, pp.182-3

<sup>29</sup> « Dans un cadre où la population féminine soumise à l'impôt est restreinte, la citoyenne, exemptée du service militaire, dépourvue des droits d'électeur et d'éligibilité jusqu'aux années 1930, se trouve obligée de se contenter, parfois dans les pratiques du rôle de soutien logistique à l'homme de l'époque de *Meşrutiyet*. » *Ibid.*, p.189 Üstel remet en question l'expression souvent apparue dans les manuels des années 1930 «Tous les citoyens turcs naissent en tant que soldat et meurent ainsi. » Rona Yurtbilgisi Dersleri, p.39. Selon Üstel, la considération du service militaire comme l'un des plus prestigieux -et aussi principaux et naturels- devoirs de la citoyenneté sert à pénétrer le mythe d'armée-nation au système éducatif, mais aussi elle rend secondaire les femmes qui n'accomplissent pas ce service. p.182

<sup>30</sup> Duygu Köksal précise que dans les revues de *Yeni Adam* datés 1935 les écoles d'art de fille sont présentées en tant que créatrices de la nouvelle femme turque. Dans ces institutions la féminité idéale est décrite « au travers des caractéristiques comme mère éduquée, femme au foyer économe, être le compagnon de route de son mari et partager ses idées qui visent d'une part à augmenter l'aisance, le confort et le statut social des hommes ». cité par A. Durakbaşa, "Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve 'Münevver Erkekler'", 75. Yılda Kadınlar ve Erkekler, derleyen Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, p.43

obligations attendues de la « femme républicaine ». Parmi ces obligation qui définissent la femme républicaine, est mise en avant sa mission de permettre la transformation sociale en tant que (re)productrices biologiques, culturelles et symboliques de la nation. Afin de consolider le régime qui les a émancipées, il est attendu des femmes, devenues citoyennes égales grâce aux acquisitions de la République, de répandre l'idéologie nationaliste, d'être les moteurs de la mutation sociale au sein du projet nationaliste moderniste. Gratifiées par leurs rôles de mère, les femmes sont celles qui peuvent se charger de cette transformation par l'endoctrinement des générations nouvelles. En raison de ce devoir défini pour les femmes, il est significatif qu'on insiste sur la citoyenneté des femmes et sur l'instruction où cette notion de citoyenneté est acquise.

Considérant la conception de la citoyenneté des femmes par le discours républicain, sous la lumière des thèmes de sacrifice, de soutien, de mission de permettre la transformation sociale, etc., nous pouvons dire que le volontariat est un domaine inhérent aux devoirs de cette citoyenneté.

Particulièrement dans la période de parti unique, nous observons que les femmes considérées comme « citoyennes militantes » responsables de la transmission des valeurs républicaines et de la représentation de la nation « moderne », sont motivées pour qu'elles travaillent au sein des Maisons du Peuple (*Halkevleri*) ou des Œuvres de bienfaisances selon les exigences de la mobilisation sociale. Pourtant dans cette période, l'organisation indépendante des femmes a vécu un arrêt définitif.<sup>31</sup>

Pour comprendre le rôle du volontariat dans la construction des subjectivités des « femmes de la République », il est fondamental, comme Bora le souligne, de prendre en considération le contexte social dans lequel la féminité idéale est formée. Bora rappelle le type de « *Feride* » créé dans la période de fondation de la République; « une femme forte, intelligente, éduquée mais aussi prête au sacrifice »<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, p.39

<sup>32</sup> Bora, *op. cit.*, p.54

## B) Les citoyennes au service de l'Etat

L'analyse des propos des volontaires sur le sens et la considération du volontariat, nous signale une réappropriation du discours républicain. Par exemple Madame Asuman précise que le travail volontaire lui fait sentir *“le plaisir de faire son devoir de citoyenne”*. Les volontaires, ont tout exprimé leur volonté de *“faire quelque chose d'utile pour l'Etat/pays”*. En effet, apparaît ici la perception de la citoyenneté, plus particulièrement la citoyenneté féminine propre à la République, comme « dette » et « devoir » vis-à-vis de l'Etat ; est ainsi magnifiée une conception corporatiste et non individualiste.

*Je pensais déjà faire des choses avant ma retraite. Je pense que dans un pays comme le nôtre, une personne a beaucoup de choses à faire, plus que ses 20-25 ans de travail... J'ai travaillé pendant 24 ans et l'idée de gruger l'Etat 24 ans de plus, me convient pas. J'ai pensé faire quelque chose et j'ai fait une recherche sur les associations, les sociétés... Celle qui m'a paru intéressant, c'était celle de Türkan Saylan, l'ASVM. (Gülçin, volontaire, İzmir)*

D'après une telle conception de la citoyenneté assise sur les devoirs et les services auprès de l'Etat, même la retraite peut être considérée comme une exploitation de l'Etat.

*Je travaille également bénévolement dans l'Association de la Pensée Kémaliste (APK) (Atatürkçü Düşünce Derneği, ADD) Je devais être quelque part pour mon pays. J'étais déjà à la retraite. Je n'ai jamais eu l'idée de faire ces choses pour m'amuser ou pour me distraire. Mais je veux être utile pour ce pays. (Hikmet, volontaire, İstanbul )*

Madame Hikmet adopte aussi une approche similaire avec Madame Gülçin. Selon elle, être enseignante n'est pas simplement un métier, est aussi une manière de servir le pays conformément à la définition des professeurs comme “les militants idéologiques”<sup>33</sup>. Et le volontariat est en quelque sorte une manière d'exister pour son pays.

---

<sup>33</sup>M.Ö.Alkan, “İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim”, Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si, derleyen K.H.Karpat, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları,

Les propos des volontaires exposent une cohérence avec le discours et le fonctionnement général de L'ASVM qui est une association fondée dans l'objectif de défendre et de développer les principes républicains et qui travaille toujours en collaboration avec les institutions étatiques en tant qu'organisation non-gouvernementale, non seulement en conséquence de son domaine d'activité, mais aussi en raison d'une attitude préférée selon la tradition étatiste. Ce système de collaboration est exprimé sur le site internet de l'association:

*“L'ASVM réalise ses projets en collaboration avec ses volontaires qui travaillent avec une responsabilité professionnelle, Le Ministère de l'Education Nationale, Les Services Sociales et La Protection de la Petite Enfance, Le Secrétariat d'Etat de la Famille et de la Femme, Le Ministère de Culture et Les Administrations Municipales et Préfectorales.”<sup>34</sup>*

Par contre, selon les dires des volontaires ce système de fonctionnement peut produire certains inconvénients à cause des usurpations des responsables de l'Etat.

*« Dès que le projet Turkcell a débuté, en tant que conseil d'administrations, nous avons préparé un formulaire, et nous avons contacté les Directions Départementales de l'Education Nationale et par conséquent toutes les écoles des districts, et nous avons demandé que toutes les filles remplissant les conditions requises par le département de « l'espace rural » s'adressent à nous. Plus de six cent demandes nous sommes parvenus.(...) Mais dans ce*

---

İstanbul, 2005, p.216. Kaplan aussi insiste sur ce point en se référant aux paroles d'Atatürk, il précise l'approche fonctionnaliste envers l'éducation et alors envers les enseignants. D'après cette approche, les enseignants sont considérés comme « les soldats accomplissant leurs devoirs au front culturel de l'Etat nationaliste ». Les responsabilités des enseignants plutôt de donner une éducation universelle, libératrice, égalitaire, sont précisées comme faire apprendre les principes du régime, élever des citoyens attachés intimement à ces principes et à la nation, à l'Etat et aux gouvernants. De cette manière, les enseignants deviennent chargés de garantir la permanence et le développement du régime par deux traits essentiels; premièrement par l'inculcation de ses principes et deuxièmement par la formation des citoyens fidèles et obéissants. İ. Kaplan, Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005, pp. 140-142 Nous avons déjà parlé qu'il y a une accumulation en certains métiers entre les volontaires comme docteur, pharmacien, officier. Mais avec une majorité remarquable, les enseignantes, parfois en retraite, sont beaucoup plus nombreuses entre les volontaires de l'association qui s'occupent de ces deux projets. En plus, il est notoire que les volontaires considèrent ce métier comme « métier convenable aux femmes » et que l'ASVM favorise que les filles, en tant que femmes républicaines de l'avenir, choisissent ce métier, surtout par un de ses projets ; « J'ai une Fille à l'Anatolie Elle Sera Enseignante » (« Bir Kızım Var Anadolu'da Öğretmen Olacak »).

<sup>34</sup> <http://www.cydd.org.tr/?sayfa=biz>

*chiffre, il y a eu des abus alors que nous avons fait un tri attentif et soigné. C'est à dire que des enfants d'enseignants, de directeurs d'écoles ont obtenu la bourse sans y avoir droit.» (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)*

Un autre inconvénient issu de ce système de fonctionnement est la différence des vues idéologiques qui peuvent se voir entre les volontaires de l'association et les responsables placés par le gouvernement. Pourtant cette différence des vues idéologiques constitue l'une des principales motivations qui est explicite dans la fondation de l'ASVM et dans la mobilisation des volontaires. Comme les volontaires estiment que les idéaux kémaliste de modernisation ne sont pas réalisés, cela les pousse à remplir des fonctions afin de les accomplir. Lors des entretiens, il est souvent exprimé la perception d'une menace contre le régime républicain et le besoin d'assumer des responsabilités dans ce domaine. Ainsi, la non scolarisation des filles devient un problème d'autant plus important en considération des idéaux modernistes kémalistes.

(Pourquoi avez-vous choisi travailler comme volontaire dans l'ASVM?)

*L'objectif de l'ASVM est de préserver les principes et les réformes d'Atatürk. Moi-même, comme j'ai été élevée dans ces principes, j'ai eu de la sympathie pour cette association. Et en plus, on avait pressenti, même à cette époque-là, certains dangers envers le régime laïc considérant la situation dans laquelle le pays se trouvait.*

(Pourquoi l'éducation est le domaine prioritaire d'après vous?)

*Tout commence par l'éducation. A cause des conditions dans lesquelles la Turquie se trouve, les ONG comme nous, nous devons faire quelque chose. Faut absolument accomplir les trous dans le système éducatif dans la mesure où les ONG peuvent le faire. Le fait que nous ne soyons pas dans la même ligne avec le Ministère de l'Education Nationale, peut produire certains problèmes. Pourtant nous avons dit seulement « éducation », sans mettre en avant notre idéologie. (Şahika, volontaire, İzmir)*

La plupart des volontaires que j'ai interviewé ont exprimé leur mécontentement, ouvertement ou à demi-mots, des politiques du Ministère de l'Education Nationale, plus particulièrement dans les périodes du gouvernement de l'AKP. Ils disent

ressentir la nécessité de se mobiliser contre une menace envers les principes républicains. Ils affirment que les réformes républicaines ont été délaissées et qu'il est capital de lutter contre les problèmes tels que la division ethnique et le fondamentalisme religieux par l'éducation.

Yasemin İpek attire l'attention sur la considération problématique de l'Etat produite par ces discours des volontaires, "faire quelque chose pour l'Etat, servir l'Etat ou bien l'appuyer, le défendre, etc..":

*"Dans les discours des volontaires "l'Etat" est défini plus comme une institution qu'on doit soutenir et aider dans la réalisation de ses intérêts à défendre qu'un acteur dont on peut interroger les politiques ou à qui on adresse des exigences politiques."*<sup>35</sup>

### **1) Un discours de la distinction; le volontariat**

L'expression "faire quelque chose pour l'Etat/le pays renvoie au statut des volontaires, capable de faire quelque chose pour le pays (le capital économique et culturel), différents du peuple ( entre les dirigeants et le peuple, "classe moyenne" d'après l'expression de Chatterjee) et fait d'eux des citoyens responsables, rentabilisant leur statut au sein de la population. "La conscience de la citoyenneté" est une notion souvent utilisée par les volontaires. Elles accordent un sens à ce qu'elles font, aux services volontaires, au travers de cette notion et affirment qu'elles visent à la transmettre aussi aux filles par ces projets. Ici, "la conscience" désigne plutôt la conscience des responsabilités et des devoirs envers l'Etat. "La conscience de la citoyenneté" peut être considérée également comme une propriété sociale dont les volontaires se servent pour se distinguer des autres citoyens qui ont le même degré d'éducation et les mêmes conditions socio-économiques. Ainsi, ils arrivent à être des "citoyens précieux". Caymaz souligne que la citoyenneté n'est pas une propriété que l'on sent toujours dans la vie quotidienne, elle devient plutôt apparente, concrète en cas de confrontations, et c'est souvent une confrontation avec l'Etat ( avec ses fonctionnaires)<sup>36</sup>. Pourtant nous pouvons prétendre que ces projets ouvrent

<sup>35</sup>Y. İpek, "Görevimiz Gönüllülük", Amargi Feminist Teori ve Politika Dergisi, 3, Kış 2006, p.18

<sup>36</sup> Caymaz, *op. cit.*, p.111

un espace pour une autre confrontation à travers laquelle on, surtout dans le cas des volontaires, redéfinit son identité en tant que citoyen.

*« Je n'ai pas l'intention d'être femme au foyer, faire des ménages etc. Je veux faire quelque chose pour mon pays. Il y a huit ans, la situation n'était pas si grave mais il y a toujours des bonnes choses à faire pour le pays. (...) Je voulais ça personnellement. Même si une personne me disait de porter des documents d'une table à l'autre, j'en serais fière. Nous, on n'a pas l'intention d'obtenir une haute position. Je veux être utile, mais utile pour mon pays, sinon, on a beaucoup de choses à faire dans nos vies personnelles. »*  
(Nazmiye, volontaire, İstanbul)

Les dires de Madame Nazmiye peuvent être compris sur la conception de la citoyenneté moraliste républicaine, étant le contraire de la conception de la citoyenneté libérale, qui accorde la priorité au “bien commun”, et pour cette raison, qui souligne les devoirs plus que les droits. Elle ne préfère pas donner la priorité à ce qu'elle peut faire dans sa vie personnelle. Et elle ne se préoccupe pas de la nature de ce qu'elle fait à partir du moment où elle fait quelque chose pour son pays, même s'il s'agit que de porter des documents, cela la satisfait.

Les dires de Madame Nazmiye soulignent une autre distinction dans la construction des subjectivités des volontaires; grâce au travail volontaire, elle ne se considère ni comme femmes au foyer ni comme femmes carriéristes, individualistes, mais comme femmes conscientes qui travaillent pour le pays. Leur insistance sur le fait qu'elles ne sont pas des gens individualistes de l'époque néolibérale, souligne leur statut privilégié selon la conception de la citoyenneté moraliste républicaine et sur le discours moderniste-nationaliste.

En fait, nous pouvons affirmer que les volontaires constituent leur subjectivité en se distinguant d'une part de la société “instruite mais inconsciente, irresponsable” et du “peuple illettré/ignorant” d'autre part. Le fait qu'ils expriment “le plaisir” qu'ils prennent en tant que citoyens dévoués, conscients, qui accomplissent leurs responsabilités, nous indique leur considération envers eux-mêmes.

« Le volontariat signifie pour moi d'être utile, un moyen de bien utiliser le temps libre. Je suis fière de moi-même quand je me compare à d'autres amies. Elles me demandent pourquoi je me fatigue tant... Moi, j'ai aussi d'autres intérêts; je fais de la peinture, de la céramique... Mais le plaisir que le volontariat me donne, c'est quelque chose de tout à fait différent. » (*Şahika, volontaire, İzmir*)

Les paroles de Madame Şahika nous montrent que le discours de "femme au foyer rationnelle"<sup>37</sup> qui était un titre précis dans l'instruction des femmes a encore de fortes influences dans la construction de la subjectivité de ces femmes.

A l'inverse des familles et des mères des filles surtout dévalorisées, les discours qui sous-tendent les projets valorisent, aussi bien aux yeux de leur entourage et de l'Etat (la citoyenneté) les volontaires. Mais lorsque l'on considère le tableau général, on s'aperçoit qu'il y a un fort risque de déception, de la part des volontaires qui font des concessions, à cause des limites des projets. Ainsi, la consolidation de leur subjectivité s'en trouve affaibli.

Conformément au discours nationaliste-élitiste de l'ASVM, les volontaires ne donnent pas un sens à ce qu'elles font seulement en relation avec l'éducation ou bien pour empêcher l'exclusion des femmes; ils disent qu'ils font des efforts en vérité pour l'avenir et la modernisation du pays. Le fait que les volontaires, au titre de l'association, déclarent leur prise de position politique (discours, déclaration de presse, manifestation, etc.) dans les cas qu'ils considèrent critiques, nous montre cette approche. L'importance attribuée à ces projets concernant l'enseignement des filles par l'ASVM, peuvent être mieux compris suivant cette approche. Il est sûrement significatif que le domaine de l'activité principal d'une association qui tend à être un participant déterminant des affaires du pays, soit l'enseignement des filles.

*« De cette manière, (l'ASVM) elle accomplit ses charges. Elle croit qu'elle le doit. S'il y a des associations qui fonctionnent comme des Œuvres de bienfaisance, ils ont autres choses dans leurs règlements. Par exemple, tandis que l'ASVM, en tant qu'ONG, a pour objectif de soutenir l'éducation, de*

<sup>37</sup> Pour une étude sur cette notion dans le cadre de l'enseignement des Instituts de Filles, voir Y. Navaro-Yaşın, "Evde Taylorizm: Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Yıllarında Evişinin Rasyonelleşmesi (1928-1940)", *Toplum ve Bilim*, 84, Bahar 2000



*l’emmener à un niveau moderne, elle travaille également pour fournir des solutions concernant des sujets conflictuels, tendus du pays. Elle avertit les gouvernants. Elle présente les solutions fournies sur ces problèmes préparant des projets. Et voilà, c’est une fondation qui permet la réalisation de ces projets. » (Hikmet, volontaire, İstanbul)*

İpek explique la construction de cette légitimité par les volontaires soulignant la relation entre trois concepts clés: nation, peuple et Etat.

*« Avec un discours où les notions de nation, peuple et Etat sont interchangeables et fonctionnelles comme entités collectives légitimes, le volontaire se forge une légitimité forte. Celle-ci se construit dans le triangle « soutenir l’Etat », « représenter la nation » et « guider le peuple », et le volontaire apparaît au centre de celui-ci comme « citoyen idéal et dévoué ». »*

38

Le volontariat doit sûrement être traité en tant que pratique de classe aussi. Il requiert aussi bien un capital économique que culturel. Il signifie spécifiquement le travail propre à une culture (moderne, *çağdaş*, nationale, fondée sur le principe de laïcité, etc.) et à la classe haute-moyenne urbaine.

La structure propre au volontariat (plus précisément dans l’ASVM) n’est pas exprimée dans les dires des volontaires directement en relation avec la classe économique et/ou culturel. Pourtant nous observons différentes formulations plus subtiles, pour décrire le capital économique et culturel requis, comme « être consciente », « posséder une bonne éducation familiale », « être femme de la République », etc.

*« Si je prends ma retraite, je ferai quelque chose comme ça me disais-je. C’est quelque chose qu’on a dans sa personnalité, dans son éducation familiale, dans son savoir-vivre. Ma mère aussi était une femme instruite. »*  
(Ayşe, volontaire, İstanbul)

---

<sup>38</sup> İpek, *art. cit.*, p.18-19

« Ceci est un très beau sentiment. Est-ce possible ce “toujours moi- toujours moi”? Ça, c’est une prise de conscience, ça, c’est le développement, le développement de la personnalité. Est-ce possible qu’il y ait tant d’égoïsme comme “toujours moi- toujours moi”? Moi, j’ai vécu sans subir des problèmes, financièrement, c’est arrivé comme ça, ce rôle m’a été attribué, j’ai pu faire profiter mon enfant de bonnes possibilités. Tous les amis ici aussi de la même façon. Voila en Australie il y a deux enfants, trois enfants pour le moment sont en Europe, un enfant s’est marié, est en route avec son époux, elle est en train de venir, ma fille travaille, est-ce qu’il ne faut pas que tous les enfants en Turquie puissent partager ces possibilités? “Toujours moi toujours pour moi” n’est pas possible. C’est de la générosité. Nous, ça nous fait de plaisir de partager. » (*Gökçin, volontaire, İzmir*)

Dans les entretiens, de la même façon que dans l’exemple ci-dessus, les volontaires ont exprimé leurs avantages économiques et sociaux par rapport à l’ensemble du peuple, en soulignant leur désir de “partager” ces possibilités qu’elles possèdent.

Le capital culturel et économique possédé par les volontaire de l’ASVM, est défini par Monsieur Seçkin sur la spécificité de Diyarbakır précisant qu’ils sont plutôt tous des académiciens de l’Université de Dicle, des gens *çağdaş* et très rarement de Diyarbakır, d’origine kurde.

Madame Gülçin précise que l’une des raisons pour lesquelles elle a choisi de travailler à l’ASVM, est l’atmosphère harmonieuse, sans conflit de l’association. “Nous sommes ici comme une famille”; C’était un thème souvent répété dans les récits des volontaires. Considérant le discours général de l’association issu du discours nationaliste-moderniste de la République, nous pouvons envisager cette atmosphère décrite par les volontaires comme prototype de la société idéalisée; sans classe-sans privilège, *çağdaş*, prospère, solidaire et en cohésion idéologiquement/politiquement. Dans une telle logique nous pouvons considérer la présidente de l’ASVM, Türkan Saylan, comme leader “éclairé”, “Occidental” –mais qui connaît très bien les questions de son pays-, “géniale”, “amoureuse de son pays et de ses devoirs”, etc.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> En raison du leadership historique d’Atatürk et de son image qui marque toujours la vie sociale et politique, la perception du guide capable d’évoluer la société, cette attente est encore très forte surtout

## 2) « Une affaire de femme »

Le volontariat, en tant que service, soutien à l'Etat/au pays par les gens de la classe haute-moyenne, est aussi fortement considéré comme affaire spécifique aux femmes. Nous avons précisé ci-dessus qu'il constitue l'un des devoirs de la citoyenneté des femmes. Le fait que la majorité écrasante des volontaires de l'ASVM –précisément ceux qui sont actifs dans ces projets- soient des femmes et plus spécifiquement des enseignantes. Cela peut être compris d'une part, comme conséquence de la citoyenneté féminine qui attribue aux femmes la responsabilité de transmettre, faire apprendre les valeurs républicaines (moderniste et nationaliste) aux nouvelles générations non seulement dans l'espace privé mais aussi dans l'espace public<sup>40</sup>, mais toujours soulignant la propriété de la maternité de la femme. Ici, il est significatif, pour observer la continuité historique, qu'avec les premiers élans de la modernisation qui ont eu lieu à l'époque des Ottomans, l'éducation des femmes a gagné de l'importance dans le paysage politique et on a ouvert des écoles pour éduquer des enseignantes.<sup>41</sup> D'autre part, nous pouvons comprendre la considération du volontariat comme affaire de femme en tenant compte des propriétés attribuées à la nature de la femme issue de la maternité, comme soin, soutien, affection, sacrifice, sensibilité...

*« Peut-être les femmes, je ne sais pas, elles sont sans doute plus portées. C'est le sentiment maternel? Même si moi je ne suis pas une mère, je ne sais pas, sans doute un sentiment maternel? C'est à dire peut-être parce qu'on a rapport à des enfants, moi non plus je ne l'ai pas relevé exactement. »*  
(Nazmiye, volontaire, İstanbul)

*“Les femmes sont beaucoup plus sensibles. Nous avons toujours chaleureusement accueilli la participation des hommes. Mais peut-être que*

---

pour une frange de la population. Le fait que les volontaires soulignent le caractère de la présidente, Türkan Saylan, de l'association est qu'ils parlent de cela comme un élément fondamental les ayant attirés à l'association montre bien qu'ils la considèrent comme le leader, nourri par l'image d'Atatürk, de cette petite société prototype de la société *çağdaş*.

<sup>40</sup> Dans les manuels scolaires destinés aux filles à l'époque de *Meşrutiyet* « les femmes éduquées, « éclairées » sont décrites en tant que « celles qui font apprendre » l'idéologie nationaliste ». Üstel propose de considérer ce type de femme défini dans l'époque de *Meşrutiyet*, comme « précurseurs » des “femmes enseignantes de la République”. *art. cit.*, p.120

<sup>41</sup> Alkan, *art. cit.*, pp.99-102 et pp.186-187

*leurs champs d'intérêt sont différents? Pourtant, les femmes sont plus prêtes au sacrifice, c'est une vérité.*” (Şahika, volontaire, İzmir)

Une telle approche engendre la reproduction de la position secondaire des femmes dans la vie socio-économique en les décrivant comme actrices qui sacrifient leur travail et leur temps volontairement et généreusement, renonçant au monde des hommes où le succès individuel, la compétition, l'ambition pour la direction dominant. Bien que les volontaires se définissent comme femmes « modernes » par rapport à l'Autre femme « traditionnelle », elles peuvent choisir de reproduire la position traditionnelle des femmes dans la vie socio-économique, n'étant pas responsables de subvenir aux besoins de la famille. Ce que Bora souligne peut être explicatif ici; dès la fin de 19<sup>ème</sup> siècle, la féminité est construite selon les critères de la féminité de classe moyenne, puisqu'elle est développée comme signifiant d'une classe, elle contient inévitablement des relations de pouvoir aux différents degrés. Dans ces conditions, investir l'idéal de la féminité peut procurer aux femmes blanches, de classe moyenne la respectabilité, le privilège, la supériorité dans la société, en accentuant leurs différences avec autres femmes.<sup>42</sup>

*« (...) être des femmes au foyer, surtout après avoir pris sa retraite, on comprend ce que cela veut dire d'être femme au foyer, pouvez-vous vous imaginer que le temps libre des femmes au foyer soit valorisé? Quel potentiel en résultera? »* (Gökçin, volontaire, İzmir)

Madame Gökçin définit le volontariat comme une affaire de femme s'inspirant de l'approche de “femme rationnelle au foyer”. Ainsi, sans questionner la position attribuée aux femmes dans la vie sociale, elle pense à fournir plus de travail humain pour le bien-être de la société/du pays.

### **3) “Les mères de la nation”**

Üstel précise que, dans le processus de modernisation allant de *Tanzimat* au *II. Meşrutiyet*, l'enfant devient “un sujet potentiellement public”. « (...) l'enfant n'appartient plus désormais seulement à sa famille, il est l'avenir soit de la nation

---

<sup>42</sup> Hall, 1979 cité par Bora, *op. cit.*, p.54-55

soit de la race. »<sup>43</sup> En conséquence d'une telle vision -inspirée de la IIIe République en France- la socialisation de l'enfant, se trouve alors sous le contrôle de l'Etat. Dans ce fonctionnement propre aux nationalismes modernes et que Gellner définit comme "exosocialisation", on permet la socialisation de l'enfant au travers de la famille nucléaire et du système d'éducation. Les "mères de la nation" assument des responsabilités, dans des situations, où elles le trouvent nécessaire, - comme c'est le cas dans ces projets- liées à l'éducation des enfants considérés comme "acteurs publics", "l'avenir de la société", " le citoyen du futur". En tant qu'institutions étatiques, les Internats régionaux (YİBO), les Ecoles Pilotes Publiques (PİO), en représentent la dimension spatiale ("la maison"). Madame Gülçin et Hayal, que j'ai interviewées à İzmir et Monsieur Barış de Diyarbakır m'ont dit qu'ils obtenaient de meilleurs résultats quand ils travaillaient avec des élèves internes. Par cette expression "meilleurs résultats", ils veulent dire que les enfants se transforment y compris dans leur vestimentaire, dans leur hygiène et même jusqu'à leur accent.

*« Ainsi nous passons voir ces enfants. C'est un avantage que ce soit un internat, nous nous renseignons sur leurs absences, nous regardons ce que les enfants font, comment ça se passe, nous nous renseignons, et ainsi, nous agissons comme des parents. Comme une mère, comme une demi-mère. Demi-parent, demi-mère, enseignante ... Nous nous occupons de toutes sortes de choses des enfants, amour, maladie ... » (Gülçin, volontaire, İzmir)*

Madame Gökçin aussi nous raconte une petite histoire qui souligne la différence entre leur relation et celle des mères avec les enfants. Dans ce récit elle nous parle d'une des filles qui n'adopte pas les règles de discipline malgré tous les avertissements. Après avoir parlé avec cette fille, Madame Gökçin interprète cette attitude comme le résultat de ce que les enfants ne soient pas habitués à un tel intérêt et qu'ils n'aient pas déjà senti que personne ne s'occupe d'eux, les aime et s'inquiète pour eux.

Nous sous-entendons de ces propos des volontaires que les mères des filles ne sont pas aptes à montrer leur amour envers leur enfant, à leur donner une bonne éducation, une discipline nécessaire ou bien à s'occuper suffisamment d'elles. En fait, cette critique évoque une "maternité correcte" -c'est celle des volontaires- en

---

<sup>43</sup> Üstel, *op. cit.*, p.32

comparaison avec la “maternité insuffisante” des mères des filles qui ne sont pas de femmes bien éduquées, citadines et de classe haute-moyenne.<sup>44</sup> Comme la maternité désigne la responsabilité la plus “sacrée” de la citoyenneté des femmes, nous pouvons dire que cette affirmation de la maternité des volontaires, sans tenir compte des indices socio-économiques et culturels, renforce encore une fois leur statut en tant que “citoyennes précieuses”.

### *Les modèles pour la nouvelle génération*

Les volontaires, grâce à leur capital culturel et économique et à leur sacrifice, leur sensibilité, leur conscience de responsabilité, etc., obtiennent une position sociale respectable en tant que “citoyennes précieuses” de la République. Avec l’assurance provenant de cette position sociale, de la “position de l’élite parvenu au niveau de la civilisation” pour l’exprimer autrement, elles peuvent se considérer comme modèles à suivre pour les filles.

*« Elles aussi termineront leurs études, et elles vont travailler dans une vie moderne ou bien dans un endroit pareil, c’est l’idéal de toutes, elles auront leur métier. »* (Gökçin, volontaire, İzmir)

Cette considération peut être interprétée aussi comme une invitation à la citoyenneté (à l’être “Turque”, “les filles *çağdaş* de la République”, “de vraies citoyennes”, etc.) auprès des filles boursières. Le lien des filles avec l’ASVM et les volontaires rend probable que les filles puissent répondre à cette invitation, à condition de s’approprier le capital culturel et économique requis. Le fait que les volontaires expriment souvent que les filles souhaitent travailler comme volontaires peut être lu comme leur désir de voir les filles dans ce statut.

Cependant, comme le précise McClintock, ce sont les possédants du pouvoir qui invitent. Et alors, cette position peut être obtenue seulement à condition d’une invitation<sup>45</sup>. C’est pourquoi une telle logique d’invitation a une forte tendance à reproduire les inégalités, les hiérarchies sociales malgré son intention de les dépasser

<sup>44</sup> Nous reprendrons ce point dans la quatrième partie, sous une perspective de classe.

<sup>45</sup> McClintock utilise l’analogie d’invitation en discutant les écrits de Fanon sur les femmes algériennes et leur participation à la révolution d’Algérie. Ayşe Gül Altınay qui nous présente l’analyse de McClintock, affirme aussi que les femmes sont souvent intégrées au mouvement et au discours nationaliste de plusieurs nationalismes du Tiers Monde et post-colonialistes par le biais de l’« invitation ». *art. cit.*, pp.26-27

au moins jusqu'à un certain degré. En vérité, une conception de projet basé sur une invitation contenant plusieurs conflits délimite l'imagination sociale et politique. Elle n'envisage pas des conceptions où personne ne soit invitant ou invité.

Un discours qui ne fait pas état des différences et des hiérarchies basées sur l'ethnie, la classe, la sexualité sociale, etc. rend possible cette invitation dans la considération des volontaires. De cette manière, être la femme de la République (femme de classe haute-moyenne, citadine, turque) peut être décrit comme si c'était une qualité à apprendre/acquérir, le résultat, le produit d'un travail, d'un effort. Par exemple, les volontaires expriment souvent que les filles boursières, à la suite d'une année scolaire, arrivent à parler très bien le turc à l'inverse des mères « *qui ne connaissent même pas le turc* ». En revanche, cette transformation exprimée implique également l'attente d'une transformation sociale selon les critères modernistes, nationa

### **III-Le discours nationaliste-moderniste et l'éducation des femmes**

#### **A) L'Etat-moderne et l'éducation**

Le rôle de l'éducation dans la formation du « citoyen moderne » constitue toujours l'une des questions centrales dans les études des théoriciens sur la modernité et sur le nationalisme. L'un des théoriciens du nationalisme qui accorde une grande importance à l'éducation est Gellner. Il défend dans sa théorie, que l'émergence du nationalisme est profondément liée aux changements radicaux qui ont été vécus pendant le processus de la modernisation. Dans ce processus, on a été témoin du « remplacement de cultures inférieures diversifiées et liées à la localité par de hautes cultures normalisées, formalisées, codifiées, s'appuyant sur l'écriture<sup>46, 47</sup> ».

Selon Gellner, à l'époque moderne convenablement aux exigences de la société industrialisée, ce qui était déterminant, c'était le besoin de l'anonymat culturel et politique. Le nationalisme reflétait une réponse à ce besoin, visant la congruence des

---

<sup>46</sup> Gellner, *op. cit.*, p.158

<sup>47</sup> Pour différentes études sur la relation de l'Etat-nation moderne et l'éducation-la culture ; Voir Smith, *op. cit.* ; B.Anderson, *L'Imaginaire National: Réflexions sur l'Origine et l'Essor du Nationalisme*, La Découverte / Poche, Paris, 2002 ; L.Althusser, *Ideoloji ve Devletin Ideolojik Aygıtları*, Ithaki Yayınları, 2003 ; M.Foucault, *Surveiller et Punir*, Editions Gallimard, 1975

frontières culturelles et politiques. Pour établir une culture homogène et des formes de communications qui sont vues par l'auteur en tant que conditions pour la formation des nations industrialisées, qui présentent ainsi des droits concrets et un « égalitarisme » par rapport aux sociétés traditionnelles non-nationalisées, l'éducation standardisée étatique est le principal moyen transformateur.<sup>48</sup> La centralisation du pouvoir aussi, rend inévitable le contrôle de l'Etat sur l'éducation. En plus, comme le coût d'une infrastructure éducative est très élevé, seulement l'Etat peut s'en charger. L'Etat est aussi assez fort pour contrôler une fonction aussi importante et aussi essentielle.<sup>49</sup>

*« (L'éducation) Elle lui confère, en réalité son identité. Un homme moderne n'est pas fidèle à un monarque, à un pays ou à une foi, quoi qu'il en dise, mais à une culture. »<sup>50</sup>*

### **1) L'objectif principal de l'éducation: "former de bons citoyens"**

D'après Smith, la citoyenneté et l'éducation centralisée sont les deux éléments définissant du nationalismes modernes.<sup>51</sup> Dans cette étape, la citoyenneté, en tant que moule définissant les relations entre l'Etat et les individus a toujours eu une place importante dans les programmes d'éducatons. L'un des objectifs fondamentaux de l'éducation est de former des "bons citoyens" attachés à son pays et qui le servent.

Les projets que nous élaborons aussi sont réalisés en vue de former de "bons citoyens" par l'intermédiaire de l'éducation. Dans un bulletin publié sur le site internet officiel de l'ASVM, l'objectif de projet des *Filles Contemporaines de la Turquie Contemporaine* est décrit ainsi :

*"Procurer aux filles l'égalité des chances dans l'éducation et, grâce aux bourses et l'aide en fournitures scolaires, leur permettre de terminer leur éducation sans peser sur leur famille au lieu de se marier en bas age. Terminer le secondaire, entrer à l'université, devenir des citoyennes instruites et averties. Se former comme des individus dotés de conscience afin de produire des solutions aux problèmes de leur région."*

---

<sup>48</sup> Gellner, *op. cit.*

<sup>49</sup> *Ibid.*, pp.58-60

<sup>50</sup> *Ibid.*, p.56

<sup>51</sup> Smith, *op.cit.*, p.114, Pourtant, Smith souligne aussi que la propriété *sine qua non* du nationalisme est la distinction ethnique.



*L'éducation des femmes*

Les mouvements nationalistes dans l'histoire, malgré leurs discours qui mettent l'accent sur le principe de l'unité populaire, ont eu souvent une tendance à reproduire et à renforcer les différences de genre dominantes institutionnalisées, au lieu de les abolir<sup>52</sup>. Selon Pourzand, l'éducation est l'une des institutions primordiales, dans laquelle nous observons solidement l'appropriation et la reproduction des relations inégalitaires dominantes de genre.

*“La différence de genre peut être négligée ou bien renforcée à travers l'éducation de deux manières. La première est le système éducationnel soi-même, à travers les programmes, les attitudes des enseignants et les activités hors-programme. L'autre, moins fréquente, est les débats sur l'enseignement féminin, comme c'est le cas en Afghanistan.”*<sup>53</sup>

Dans les débats politiques et idéologiques focalisés sur les discours de “modernisation”, l'éducation des femmes est un domaine où les discussions et les luttes sont intenses et visibles. Afin de comprendre les différentes approches des protagonistes du domaine politique concernant l'Occidentalisation ou la modernisation, considérer les pratiques et les attitudes liées à l'éducation des femmes dans son devenir historique nous donne un paramètre significatif.<sup>54</sup> Dans le contexte de la modernisation et de la fondation de la nation, l'éducation des femmes et son soutien par l'Etat sont des sujets mis en avant par le discours officiel. Ce fait a été étudié par des chercheurs féministes au travers les exemples de différents pays<sup>55</sup>.

La structure et le fonctionnement de l'ASVM peuvent être considéré dans ce contexte. Il est significatif que l'ASVM, fondée pour défendre le régime kémaliste, considéré par l'association en danger, choisisse comme activité fondamentale la

---

<sup>52</sup> McClintock, cité par N.Pourzand, “Female Education and Citizenship in Afghanistan: A Turbulent Relationship”, *Women, Citizenship and Difference*, Zed Books, New York, 1999, p.89. Sous le titre précédent, « La Nouvelle Femme de la République », nous avons traité cette tendance à l'instar du cas de la Turquie.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp.90

<sup>54</sup> Dans son article, “L'Education des Femmes et la Citoyenneté en Afghanistan”, sous une perspective historique, Pourzand traite l'approche des différents régimes sous le rapport de l'éducation des femmes. De cette façon, elle nous montre l'importance accordée à ce sujet, plus généralement en vue de transformer la société et de modeler le/la citoyen/ne afghan/e par différents idéologies et politiques.

<sup>55</sup> Pourzand aborde ce fait au travers l'exemple d'Afghanistan et elle référence les études de Najmabadi sur l'Iran et celles de Kandiyoti sur la Turquie concernant le même propos.

scolarisation des filles et se concentre sur des projets liés à leur éducation. Ainsi, en préparant des projets soutenant spécifiquement l'éducation des filles et en les présentant à l'opinion publique, l'ASVM déclare avoir adopté l'idéal d'être une nation en phase avec le mode de vie moderne et Occidentalisée, visé d'ailleurs depuis la fondation de la République et considéré possible grâce au pouvoir transformateur de l'instruction, et s'en accapare. Au travers des prises de position sur des sujets politiques, l'association insiste sa ligne politique et idéologique.

Mobilisée par la perception de menace sur la République, l'association se trouve face à deux catégories sociales dans la question de la scolarisation des filles. Les conservateurs-islamistes, d'une part, et les fractions de la population –appelées “Orientales”- qui font “perdurer les structures féodales et conservatrices (*töre, aşiret, etc.*)” et “qui privilégient l'appartenance ethnique plutôt que le discours nationaliste”. L'affrontement avec ces deux couches sociales emprunte le discours nationaliste-moderniste. Outre la question de la scolarisation des filles, les actions publiques de l'association se concrétisent contre ces forces d'opposition.

La dimension idéologique et politique de l'éducation des femmes qui constitue le principal domaine d'activité de l'ASVM, montre qu'au travers les femmes une lutte de pouvoir est livrée par les différentes parts idéologiques politiques, mais plus généralement par les projets nationalistes-modernistes. Et cela affirme que les femmes ne sont pas traitées en tant que “sujet” et qu'il n'existe pas de politiques visant à changer cette perception des femmes.

## 2) Les Réformes de la République

Au cours de la modernisation, l'école est l'un des premiers espaces publics importants qui sont ouverts aux femmes. Pendant la période de l'Empire Ottoman aussi, avec les efforts de la modernisation<sup>56</sup>, nous voyons la multiplication des institutions ouvertes pour l'éducation des filles. Avec les efforts de modernisation entrepris pour la première fois à l'époque de la *Tanzimat*, des écoles secondaires (*rüşdiye*) et des écoles d'industrie et d'instructrice ont été fondées pour permettre aux

---

<sup>56</sup> Alkan précise que la modernisation ottomane débute à la suite d'un « combat d'existence » tout d'abord dans le domaine militaire, mais la modernisation dans le domaine socio-économique l'a suivi en raison de l'inquiétude du développement économique et l'unité-l'intégrité politique. *art. cit.*, p.75

filles de s'instruire. Cela permet aussi aux femmes la possibilité d'obtenir pour la première fois un métier dans l'espace public. Dans la période de II. *Meşrutiyet* nous remarquons encore l'ouverture de l'école secondaire, du lycée (*îdadi*) et de l'université aussi propre à l'éducation des filles.<sup>57</sup> En effet, de l'augmentation du nombre des femmes éduquées et de l'accès des femmes à l'espace public, surtout dans la période de *Meşrutiyet*, témoigne l'apparition des organisations indépendantes féminines.<sup>58</sup> Dans cette période, il devient plus précis aussi les discours nationalistes qui s'accompagnent aux discours modernistes, commencés à l'époque de *Tanzimat*<sup>59</sup>. Et, une autre nouveauté importante de cette période, est que l'éducation de l'école primaire est devenue obligatoire et gratuite<sup>60</sup>, c'était l'Etat qui en assumait le coût.<sup>61</sup> Alors, il s'agit de l'institutionnalisation de l'éducation centraliste-étatique.<sup>62</sup>

Influencés par la tradition rationaliste, positiviste, les élites fondateurs aussi ont toujours cru à la force transformatrice de l'éducation pour le développement individuel et aussi social/national. Et cette croyance était toujours explicite dans le processus de réformes de la nouvelle République. L'année où la République a été fondée, en 1923, parmi les premières réformes appliquées, nous voyons l'acceptation du principe de l'éducation obligatoire, gratuite pour les filles, de même que pour les garçons. Dans les applications des réformes et aussi dans les propos d'Atatürk, la priorité est ouvertement donnée à l'éducation et aussi au soutien de l'égalité des sexes dans l'éducation. Dans les discours d'Atatürk, la nécessité de donner une

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p.80-82

<sup>58</sup> *Ibid.*, pp.203-4

<sup>59</sup> « On voit des efforts pour former et développer l'Ottomanisme (Osmanlılık) comme l'idéologie, attaché à la patrie commune avec un patriotisme dans la période de Tanzimat, la synthèse de Islam-Turc dans l'époque de II. Abdülhamid et la synthèse de Turc-Islam dans l'époque de II. *Meşrutiyet*. Quant à la période de la République, nous remarquons un effort pour la formation de l'idéologie nationaliste turque selon les exigences de l'Etat-nation. Et le nationalisme turc de la République est fondé sur une composition pragmatique raciale, culturelle et juridique » dont les composants se mettent en avant l'un ou l'autre dans différentes périodes selon les différentes conjonctures. *Ibid.*, p.234 Pourtant, le nationalisme turc en tant qu'idéologie politique apparaît dans la période de II. *Meşrutiyet*. *Ibid.*, p.199 Alkan attire l'attention que d'une manière similaire avec le nationalisme de la République, à l'époque de *Meşrutiyet* aussi, le nationalisme s'articule avec une structure militaire et une approche séculaire.

<sup>60</sup> L'éducation centraliste organisée par l'Etat et surtout l'enseignement primaire obligatoire ont été à l'ordre du jour au lendemain de la Révolution Française. L'éducation obligatoire fonctionne, à l'image de l'armée et de la bureaucratie, comme l'une des structures, qui servent la consolidation et l'élargissement du pouvoir de l'Etat au 19ième siècle. Norman Rich, *The Age of Nationalism and Reform, 1850-1890*, New York, 1970, pp.35-38 cité par *Ibid.*, p.84

<sup>61</sup> *Ibid.*, p.83

<sup>62</sup> Üstel attire l'attention sur la mutation de la notion d'enfant au travers du discours de citoyenneté. Il affirme que la période du II. *Meşrutiyet* a vu se structurer la notion moderne de citoyen, mais également le projet de former des enfants-citoyens et de son application. L'enfant n'est plus modelé par le quartier, la famille ou la communauté, mais par l'Etat. *op. cit.*, p.32

éducation de même niveau aussi bien aux filles qu'aux garçons est souvent exprimée. Par conséquent, les efforts d'intégrer l'enseignement obligatoire dans la vie, l'entrée des femmes dans le système éducatif se sont institutionnalisés, dans la période républicaine, au sein même de la structure de l'Etat-nation, et se sont propagés.

En effet, nous pouvons constater une forte continuité<sup>63</sup> entre les dernières périodes de l'empire et la République à propos de la modernisation (du nationalisme, de la centralisation de l'Etat, etc) et plus spécifiquement à propos de l'éducation des femmes. Pourtant, comme l'éducation est considérée en tant que moyen principal d'inculcation de l'idéologie du pouvoir, elle est toujours configurée (le programme, le langage, la structure...) selon les idéologies dominantes de ces époques. Et les pouvoirs ont visé la modélisation du « citoyen précieux » attaché à l'idéologie de l'Etat et qui sert son pays avec dévouement.

*Les Ecoles d'Industrie de Filles, Les Instituts de Filles et Les projets actuels*

Les Ecoles d'Industrie de Filles (EIF) (1865-1920) et les Instituts de Filles (IF) (1929-1940) peuvent être traités comme des institutions symboliques qui reflètent cette continuité des approches idéologiques qui devient apparent au sujet de l'éducation des filles. Les EIF était un projet politique qui est formé selon le discours du développement et de la modernisation de l'époque et qui a adopté la mission de permettre une éducation générique aux filles dans différents domaines et celle de les préparer pour la production industrielle.<sup>64</sup> Une autre spécificité de ces institutions était qu'elles ont permis de répandre l'éducation des filles en grand nombre et aussi pour la première fois pour les filles musulmanes de classes inférieures.<sup>65</sup>

Quand nous revenons au 20ème siècle, les IF s'apparaissent comme institutions symboliques qui définissent la « femme de la République » qui est « une excellente ménagère et les représentantes de l'Etat à l'intérieur de la maison »<sup>66</sup>. Ces instituts

---

<sup>63</sup> Pour une étude approfondie qui expose cette continuité entre les dernières périodes de l'Empire et la République en montrant les spécificités contextuelles (historiques, idéologiques...) et examinant la considération de la citoyenneté en se servant du contenu de l'éducation civique dans ces processus historiques, voir Üstel, *op. cit.*

<sup>64</sup> E.Ekin Akşit, *Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005, pp.73-110*

<sup>65</sup> *Ibid.*, p.85

<sup>66</sup> *Ibid.*, p.96

ne sont pas fondés seulement dans les grandes villes de l'ouest du pays (İzmir, İstanbul, Bursa, Manisa), ils ont été fondés aussi à Elazığ, à Trabzon et à Adana. Elif Ekin Akşit précise dans son ouvrage où elle étudie les IF que les deux instituts d'İzmir et d'Elazığ se sont mis en avant en raison de leur caractère représentatif des autres instituts de l'est et de l'ouest. Même s'ils semblaient partager le même programmes d'enseignement, dans ces instituts, une différenciation selon la classe et l'ethnicité était effective et bien réelle.<sup>67</sup>

Ces institutions sont conséquentes pour qu'elles rendent explicite la signification de l'éducation des femmes dans le discours de l'Etat. La caractéristique fondamentale qui est commune à ces institutions et aux projets que nous étudions, c'est leurs objectifs qui visent à modeler la "nouvelle femme" militante pour une transformation sociale souhaitée, envisagée par l'idéologie du pouvoir.<sup>68</sup>

Puisque L'ASVM est une association qui se concentre spécifiquement sur le domaine de l'éducation, et s'occupe encore plus précisément de l'éducation des filles qui ont encore aujourd'hui un taux beaucoup moins élevé de scolarisation par rapport aux garçons, tout en rappelant la considération des volontaires en tant qu'élites républicaines dans la deuxième partie, nous pouvons constater une continuité stratégique au sens de réaliser les objectifs prévus de la République, toujours prioritairement par le moyen de l'éducation. La phrase du président de l'association de Diyarbakır, Monsieur Seçkin, explique clairement cette tendance:

*“Nous avons entrepris de nouveau une mobilisation d'éducation” (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)*

L'héritage des réformateurs modernistes –inspirés aussi des courants de nationalisme qui commencent à dominer dans la politique mondiale- de *Meşrutiyet*, a persisté dans la République comme politiques de l'Etat en cohérence avec la

<sup>67</sup> Dans les instituts qui sont à l'est, les cours intenses de la langue –le turc- étaient ajoutés au program. Et dans ces instituts nous constatons une distinction entre les filles kurdes villageoises et les filles citadines des fonctionnaires, des officiers. Les programmes, l'utilisation de l'espace et les conditions peuvent être différentes pour ces filles. *Ibid.*, pp.146-149

<sup>68</sup> Nous pouvons prétendre une forte continuité structurale et pragmatique entre les EIF, les IF et les projets que nous étudions. Les ressemblances observées aux « réussites » et aux « déceptions » propre à ces projets indiquent aussi cette continuité. Cela devient encore plus apparent quand nous considérons les inconvénients, les conflits qui se voient dans le processus de leur application et dans leurs résultats. Cela dépasse le cadre de ce travail, mais il peut être assez significatif une étude comparative de ces projets réalisés dans des différentes périodes historiques.

structure et l'idéologie dominante. Ces politiques précisées selon les idéaux républicains étaient plus explicites à l'époque du parti unique. Dans l'atmosphère d'une « mobilisation », c'était un discours plus vivant et plus mobilisateur aussi bien auprès du peuple qu'auprès des gouvernants. Pour cette raison, l'ASVM peut être considérée comme une structure qui adopte la tradition moderniste-nationaliste en accordant une importance majeure au sujet de l'éducation des femmes. Et elle persiste cette mission, « soutenir l'éducation des femmes et la répandre à l'entier du pays » selon les conditions actuelles en tant qu'organisation non-gouvernementale.

*Le principe de l' « éducation nationale »*

Dans son ouvrage où elle étudie l'éducation civique suivant le processus historique de la modernisation (et de la nationalisation) entre le deuxième *Meşrutiyet* et aujourd'hui, Üstel expose que « les intellectuels réformateurs ottomans du 19ème siècle ont suivi avec intérêt les réformes réalisées dans la troisième République de la France et les transformations radicales dans le domaine de l'éducation »<sup>69</sup>.

Par conséquent des réformes réalisées, dans la période III. République en France la mission de l'école de préparer les enfants comme des citoyens responsables de leur devoir futur, dépassait largement limites de la ville, du village ou du hameau. Elle inculquait l'idée de la « grande patrie » et assumait pleinement son rôle intégrationniste. Les lois régissant « l'école gratuite, obligatoire et laïque » sont de la même période.<sup>70</sup>

*« Dans le cadre de ces mesures, Jules Ferry fait de l' "école" un "instrument politique" au service de la formation de la nation française. En bref, pour les républicains du 19ième siècle, la consolidation du régime en France passe par l'éducation civique et laïque des électeurs du suffrage universel et des citoyens que la République voulait gouverner. »<sup>71</sup>*

S'appropriant une vision assez similaire à celle du modèle français en ce qui concerne l'éducation, les cadres dirigeants de la République de la Turquie ont construit le système éducationnel selon le principe de « l'éducation nationale ». La

<sup>69</sup> Üstel, *op. cit.*, p.23

<sup>70</sup> *Ibid.*, p.18

<sup>71</sup> *Ibid.*, p.19

raison de ce choix trouve une explication ouverte dans les paroles ci-dessous de Mustafa Kemal:

*“Parlant d’un programme de l’éducation nationale, je pointe une culture convenant à notre caractère historique et national, entièrement loin de toutes les influences qui peuvent venir de l’Orient ou de l’Occident, des idées étrangères qui n’ont aucune relation avec nos caractéristiques naturelles et des superstitions de l’époque ancienne.”<sup>72</sup>*

Pour cela, on n’adopte *“ni l’éducation religieuse ni l’éducation universaliste, ayant toutes deux des buts et des ambitions différentes”*, on adopte « l’éducation nationale » que la nouvelle République turque procurera aux jeunes générations<sup>73</sup>.

Comme nous l’avons déjà précisé, les réformes dans le domaine de l’éducation réalisées conformément à la vision de la modernisation, portent toujours les traces de l’idéologie du nationalisme turc. Pourtant, dans la structure de l’Etat-nation nous observons l’institutionnalisation et la consolidation de cette idéologie.

Kaplan décrit ainsi la période où s’est formée l’idéologie de l’éducation nationale turque:

*« L’idéologie d’une « éducation nationale » date des années vingt ( 1920) période conflictuelle des événements majeurs comme la Guerre de Libération contre l’impérialisme et ses fantoches, la fondation de l’Assemblée Nationale, la suppression du Califat et de la Monarchie Ottomane, la déclaration de la République, la période de parti unique avec le Parti Populaire Républicain (CHP), l’interdiction du Parti Communiste, le démantèlement du Parti Progressiste Républicain et l’oppression des révoltes kurdes. »<sup>74</sup>*

L’idéologie éducationnelle turque porte le sceau kémaliste qui est l’idéologie officielle de l’Etat-nation turc.<sup>75</sup> La structure de l’école en tant qu’institution de

<sup>72</sup> Atatürkçülük (Birinci Kitap), p. 296, cité par Kaplan, *op. cit.*, p.138

<sup>73</sup> Atatürkçülük (Birinci Kitap), s. 290, *Ibid.*, p.139

<sup>74</sup> *Ibid.*, p.133

<sup>75</sup> *Ibid.*, p.133

l'Etat, permet la reproduction, la consolidation de cette idéologie par la formation des citoyens attachés, fidèles au régime à travers des contenus du programme, plus précisément à travers certains cours dans lesquels le ton nationaliste est fortement accentué comme l'histoire, la géographie et surtout l'éducation civique<sup>76</sup>. Pourtant même dans les cours d'éducation physique et sportive, nous pouvons suivre les traces d'une idéologie nationaliste-militariste<sup>77</sup>. En plus, les pratiques répétées (le serment d'allégeance, l'hymne national en début et fin de semaine, etc.), les objets placés (le portrait et le buste d'Atatürk, etc..) et aussi l'architecture des bâtiments sont déterminés selon cette idéologie<sup>78</sup>.

Dans l'introduction de son ouvrage "L'idéologie de l'Education Nationale en Turquie", Kaplan souligne que dans chaque période, le système de l'éducation nationale turc conserve son caractère coercitif et autoritaire. Avec son travail comparatif, il met en évidence que les pouvoirs qui s'approprient des discours politiques tout à fait différents dans différentes périodes politiques, ont fait perdurer concernant ce sujet une attitude très similaire.

### **B) Qu'est-ce que signifie l'éducation des femmes ?**

Pour le projet moderniste-nationaliste, la femme –en tant que (re)productrice biologique, culturelle et symbolique de la nation et "l'éducation nationale –en tant qu'instrument principal de l'endoctrinement de l'Etat- sont deux paramètres importants par leur influence définie comme transformatrice. Pour cette raison, l'éducation des femmes est un chapitre de débat et de réformes.

L'importance de l'école provient également de sa fonctionnalité pour définir les rôles changeant de l'homme et de la femme dans la société. Pourtant ces rôles, comme Chatterjee et Yuval-Davis le soulignent, malgré les changements, essentiellement persistent leurs caractères traditionnels et patriarcaux; ils reconstituent la secondarité de la femme dans la vie publique et la considèrent particulièrement attachée à l'espace privé (famille et domicile/maison) et d'y responsable.

---

<sup>76</sup> Là-dessus, voir Üstel, *op. cit.*; Caymaz, *op. cit.*

<sup>77</sup> Là-dessus, voir Y.Akın, Gürbüz ve Yavuz Evlatlar, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004

<sup>78</sup> E.Elmas, İlkokul Çocuklarında Atatürk Algısı "Sevgili Atatürkçüğüm", Hayykitap, İstanbul, 2007, pp. 45-51



D'autre part, la subordination de la femme est reproduite dans des qualificatifs comme "mère", "épouse" ou "femme républicaine". A cause de ces définitions, les femmes sont sacralisées à travers leurs responsabilités envers leurs maris, leurs enfants et leurs pays. La féminité est impensable sans ces détours.

Comme plusieurs chercheurs travaillant sur le processus de modernisation en Turquie nous précisent que l'égalité de l'homme et de la femme, connue au sein de la Constitution, fournit aux femmes une importante possibilité pour être actif dans le champ socio-politique, pourtant cela ne problématise pas les rôles traditionnels qui leurs sont données, comme c'est souvent le cas dans les nationalismes modernistes. L'espace public s'ouvrit alors aux femmes des classes aisées, le rôle particulier se dessinait pour les autres, en accord avec les idées occidentales, celui de "fondatrice de foyer".<sup>79</sup>

Chargeant les femmes de la responsabilité/mission d'être le symbole de la nation en tant que mère et femme, la nouvelle République a entrepris de reproduire ces rôles selon les exigences du discours moderniste et nationaliste<sup>80</sup>. Dans un tel contexte, l'éducation des femmes est vue comme moyen principal pour former la nouvelle femme de la République moderne, mais attachée à la culture nationale, et elle a gagné une priorité dans les politiques du nouveau régime.

Un élément rendant l'instruction des femmes importante était la nécessité pour les femmes d'accomplir "leurs devoirs de femmes" "conformément aux obligations de l'époque", sans pour autant abandonner son rôle traditionnel dans le cadre privé. Cela est illustré par les programmes des IF privilégiant des notions comme celle de "femme au foyer rationnel". Ainsi, on simulait une rupture avec l'ancien régime sans rien changer pour autant dans les relations traditionnelles et patriarcales entre les hommes et les femmes.

Mais d'abord, il devenait important d'éduquer les femmes, futures mères, afin qu'elles puissent élever des enfants imbibés des valeurs nationales, et qu'elles soient capables d'accomplir la transmission de la culture nationale comme il faut.

---

<sup>79</sup> Arat, *art. cit.*, pp.87-88

<sup>80</sup> Sirman, *art. cit.*

### 1) “La mère instruite- l’avenir de la nation”

La considération de “*femme instruite construisant l’avenir de la nation*” est explicite aussi dans les propos des volontaires et dans le discours de l’ASVM. Elle est résumée dans l’un des slogans souvent utilisé par l’association: “*Les mères éduquées et la société instruite sont l’avenir de la Turquie.*” Dans les dire de Monsieur Seçkin, nous voyons l’expression de la même considération.

*« Mais il faut absolument que les filles, les miennes aussi, fassent des études. Il y a le principe “mère instruite-société évoluée” et cela est ma pensée. Si les mères sont éduquées dans une société, cette société évolue. »*

(Pourquoi l’ASVM a décidé de s’occuper principalement de l’instruction des filles?)

*« A mon avis, il n’y a rien d’extraordinaire ici, parce que les sociétés instruites et selon notre philosophie qui sont en premier lieu les filles et les femmes instruites signifient la Turquie de l’avenir. Je ne veux dire rien de plus comme c’est très clair. Cette société, avec ses hommes et ses femmes, mais plus particulièrement avec ses femmes, avec ses mères instruites peut parvenir à certain niveau, peut développer. Le développement de la société est possible, d’après moi, à l’égard des mères qui élèvent bien l’enfant. La mission de pères est différente; les pères, leurs enfants soit fille soit garçon, assument la responsabilité secondairement dans l’éducation des enfants. Il n’y rien de surprenant là-dedans, d’après moi. Parce que les société éduquées et des filles bien instruites représentent la Turquie de l’avenir pour nous. C’est tellement clair que moi, je ne veux rien dire d’autre. Cette société peut évoluer grâce à ses mères et à ses hommes, mais surtout grâce à ses mères. L’évolution d’une société n’est possible que grâce à des femmes qui élèvent bien les enfants. Le rôle des pères est différent. Ils ont toujours la deuxième place dans l’éducation des enfants. »* (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)

Dans l’extrait ci-dessus, il est clair que l’avenir du pays est considéré au travers des femmes.

Comme le précisent Yuval-Davis et Anthias, les femmes considérées avant tout comme “mère”, sont chargées de la fonction de (re)production biologique et

culturelle. Ces dans ce rôle que les femmes a une place importante dans le discours nationaliste, alors que, conformément à la répartition déterminée des tâches par la sexualité sociale, les hommes font des guerres pour les femmes et les enfants<sup>81</sup>.

*L'éducation en tant que moyen primordial de la modernisation*

Dans la partie où nous avons élaboré la notion de *çağdaşlık*, il était déjà précisé que cette notion renvoie à l'ataturkisme dans l'usage de l'ASVM et des volontaires. Et aussi elle exprime un mode de vie « Occidental, civilisé », prévu par les réformes, à répandre d'après les principes d'ataturkisme, mais aussi elle s'efforce pour que ce mode de vie « moderne » s'étende largement dans la population, surtout parmi les jeunes. Madame Şahika exprime cela avec ses propres paroles ainsi :

*“L'ASVM a pour but de toucher les jeunes par l'intermédiaire d'une instruction laïc, contemporain, et en accord avec les principes kémalistes. Moi aussi, je suis une mère, ces principes m'ont beaucoup influencée.”*  
(Şahika, volontaire, İzmir)

L'ASVM fait débiter les travaux d'abord pour l'éducation des femmes en organisant des cours pour adultes<sup>82</sup>. Mais plus tard, l'association décide de se focaliser sur l'éducation des filles. Madame Şahika, en nous racontant une petite histoire qu'elle a vécue lors des cours des adultes, exprime son étonnement face au sens attribué à l'éducation par une femme boursière qui dit : « *Moi, je suis venue chez vous pour apprendre à lire et à écrire. Pour aller à l'école coranique* ». Son étonnement nous montre une conception stricte à propos de l'éducation; le mode de vie à acquérir grâce à l'éducation par l'association n'inclut pas d'aller aux cours coraniques. Dans la ligne du projet nationaliste-moderniste, l'instruction revêt un sens selon une approche rationnelle et positiviste. C'est exprimé clairement par Madame Hikmet aussi:

*« Vraiment, je pense qu'il est très important que les filles, soient éduquées, à l'avenir elles peuvent se débrouiller et élever des générations en bonne santé.*

---

<sup>81</sup> Enloe, *op. cit.*

<sup>82</sup> Ce sont plus souvent des cours pour lire et écrire, mais les volontaires précisent qu'elles se sont efforcées dans ces cours aussi pour former une conscience sur certains sujets considérés prioritaires comme le planning familial, l'hygiène, la communication dans la famille, etc.

*Pourquoi l'ASVM m'est parue proche? Parce que moi, selon ma propre idée, considérant mes expériences en tant qu'enseignante, si vous éduquez une fille, vous serez une mère éduquée et vous permettez l'éducation de toute une famille. (...) Pense maintenant; si la mère est éduquée, elle peut fournir des solutions aux problèmes de la santé de ses enfants, elle peut aller à l'hôpital ou bien elle peut conseiller un médecin. Elle s'éloignera des croyances comme 'c'est Dieu qui l'a voulu, c'est lui qui l'a pris'. Elle n'utilisera pas n'importe quel médicament. Je pense à tous cela par exemple. Ou bien l'enfant apprendra de sa mère tout comme l'ordre de la table à la maison, les règles de politesse (yemek yeme adabi), le mode vestimentaire, l'éducation de toilettes... » (Hikmet, volontaire, İstanbul)*

D'après les propos de Madame Hikmet, éduquer une femme est importante en raison de sa capacité de transformer "toute une famille", mais ce qui est plus important encore, l'enfant, l'individu/le citoyen futur du pays. Ce qui est encore notoire dans ces propos, est l'appropriation de la position traditionnelle attribuée aux femmes qui est plutôt limitée avec le domaine privé (l'éducation des enfants et l'ordre de la vie familiale dans la maison) et la définition d'un mode de vie déterminé selon les pratiques de classe aisée et moyenne, "civilisées", "Occidentales".

Dans ce cadre, la culture de table, les règles de la bienséance sont des chapitres mis en avant dans l'instruction des femmes. Ces propos donnent également une idée sur la nature de la transformation désirée ("civilisé-Occidental") et de l'étendu des domaines (cela inclut toutes les pratiques de la vie quotidienne) dans lesquels cette mutation est visée. Comme nous l'avons déjà énoncé, la nouvelle femme instruite, républicaine est définie comme responsable de cette transformation sociale de grande envergure.

L'éducation des filles est considérée en elle-même comme l'une des images les plus représentatives (comme le mode vestimentaire « Occidental » des femmes et leur participation à la vie publique, etc.) qui montrent à l'Occident cette transformation « moderne » du pays.

Dans l'objectif de réaliser une transformation et un développement socio-économique et politique à grande échelle, les cadres fondateurs, et précisément Atatürk, ont accordé la priorité à l'éducation. La faiblesse de l'économie et le bas niveau de formation de la population générale était déterminant également dans cette tendance. Alors, dans un tel paysage socio-économique, l'éducation est vue comme la clé qui peut ouvrir les voies de la résolution des questions sociales dans plusieurs domaines comme l'économie, la santé, la nutrition, l'agriculture... Il est possible d'observer une approche similaire dans les paroles des volontaires sur ce qu'ils visent à travers ces projets.

Dans ces projets, le soutien accordé à l'éducation est perçu comme la solution de plusieurs grands problèmes – définis comme spécifiques à certaines régions mais en expansion vers les grandes villes- comme la pauvreté, l'archaïsme, l'intégrisme, le terrorisme, la santé, etc. Dans les entretiens la conviction exprimée avec le plus d'insistance et d'émotion était que l'éducation serait la solution de tous les problèmes socio-économiques. Nous essaierons d'éclairer, par les propos des volontaires, la façon dont le pouvoir de l'éducation est imaginé, en commençant par Türkan Saylan.

*« Tout d'abord nous allons résoudre la santé; la santé préventive. Elle (la fille) apprend aussi d'amener un enfant à l'hôpital, n'est-ce pas ? Maintenant, voyons l'aspect économique. Dans son village, cette fille développera l'élevage, l'agriculture. Une contribution positive au développement économique. Le terrorisme, ces enfants n'iront plus dans les montagnes, combattre ou je ne sais quoi d'autre, elles vont enseigner à leurs enfants la paix. Deuxièmement, elles ne tomberont plus entre les mains des confréries religieuses et ne porteront pas le voile islamique (çarşaf). »*

*« (...) les filles sont très importantes, la démocratie, le terrorisme seront résolus grâce à elles. »*

(Pourquoi le terrorisme sera résolu par elles?)

*« Parce qu'elles ne la permettront pas. Elles ne vont pas l'inculquer à leurs enfants. Elles- mêmes ne deviendront pas des terroristes. Elles se marieront à un age convenable. Elles auront un nombre raisonnable d'enfants. Elles apportent la santé à leurs villages. Elles sont encore obligées de dire à leurs enfants de se laver les mains. A cause de la grippe aviaire, deux enfants jouaient avec des têtes de poulets. La TV l'a montré aussi, ils sont morts mais si leurs sœurs aînées leur avaient dit de se laver les mains, ils ne seraient pas morts. C'est si facile. Parce que nous n'apprenons pas cela aux paysans, les mortes partent, les vivants restent, comme on dit.» (Türkan Saylan, la présidente, İstanbul)*

*“ Turkcell aussi cherchait à cette époque un projet de responsabilité sociale. Lorsque nous avons expliqué très franchement ce projet, nous avons expliqué qu'en Turquie la base du développement est liée au fait que les filles étudient, et ils ont dit “d'accord, nous allons faire étudier cinq mille filles’.”<sup>83</sup>*

*«Quel que soit le parti au gouvernement la santé publique et le planning familial sont des sujets les plus importants. Ça aussi est naturellement possible si la mère est instruite. Elle ne peut pas ne pas être enceinte souvent? Naturellement elle peut. Si elle peut élever deux enfants, elle fait deux enfants. Quelles sont nos possibilités financières, si elles sont limitées, excuse-moi, peut-elle dire à son mari, mais on fait deux enfants. » (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)*

*« Maintenant il y a ceci, l'éducation est vraiment une chose très obligatoire pour la vie humaine. Je veux dire surtout dans une population où les points de vue peuvent être si dangereux et étriqués. C'est clair que ce n'est pas possible de changer ces points de vue sans l'éducation. Seulement la façon de vivre, la vie sociale, pour que leur mentalité change, d'après moi l'instruction est la première condition. C'est à dire que l'éducation est obligatoire à cent pour cent, pour que leur mentalité, leurs idées et ces coutumes rigides ( töresel ), -nous disons des coutumes, je ne sais pas si je le dis juste mais, ces mœurs régionales ou je ne sais quoi, ce sont des idées fausses, négatives- changent. En plus de ça d'ailleurs, une personne instruite*

<sup>83</sup> <http://haber.mynet.com/haber/yorum/rop37.asp>

*se transforme et transforme son entourage d'un point de vue économique et social. Cela veut dire qu'il verra le monde autrement par rapport à une personne pas instruite. Bien sur qu'une personne d'une grande ville est différente d'une personne pas instruite de l'est. » (Nazmiye, volontaire, İstanbul)*

*« D'après les lettres qui viennent de l'école primaire et de celles qui viennent aussi de l'école secondaire et du lycée, le désir de la majorité est de devenir médecine, enseignante, avocat, juge, policier, 'moi, je veux ceci' disent-elles. C'est à dire après 'avoir acquis une profession, je vais retourner à mon village, à ma ville, dans ma famille, d'abord à ma famille', -sa famille a la priorité-. Moi je vais sauver ma famille comme ça, je ferais comme ça et ceci est le désir de la majorité car elles savent que le lieu où elles se trouvent est très sous-développé mais je ne sais pas dans quelles mesures elles y arrivent ensuite. Elles désirent retourner au lieu où elles vivaient et d'exercer leurs métiers là-bas. » (Nazmiye, volontaire, İstanbul)*

*« Lorsque ces enfants rentreront dans leur village, elles seront des avocates, des doctresses, des ingénieurs etc., mais il ne suffit pas uniquement qu'elles possèdent un métier et qu'elles s'en sorte, d'ailleurs moi, je trouve qu'il a un vide à ce sujet, il faudrait aussi que les acquisitions de ces projets se répercutent sur leur village, sur l'espace rural. » (Bahtiyar, volontaire, İzmir)*

Il résulte des récits de volontaires ci-dessus qu'il est du devoir des femmes de combattre contre les confréries et le terrorisme et de lutter pour une meilleure santé et une meilleure économie. La résolution des problèmes régionaux est définie comme une responsabilité de la femme instruite, "de la femme républicaine de l'avenir". D'autre part, on souligne l'idée que les filles de l'Est et du Sud-Est iront, après avoir étudié et acquis un métier, dans leur région et qu'elles la transformeront selon les valeurs intériorisées pendant leur formation.<sup>84</sup> Sous cet aspect nous pouvons dire que, par l'intégration des femmes dans la vie publique, le discours kémaliste chargeant la femme d'une mission est reproduit. Dans cette période où la force mobilisatrice des idéaux républicains est différente par rapport à ses débuts, -"les instituteurs de village

---

<sup>84</sup> Particulièrement dans les paroles de Madame Nazmiye, nous remarquons que l'éducation gagne encore l'importance dans les régions où « les opinions peuvent être si dangereuses ».

idéalistes” ne sont plus d’actualité- on attend de transformer culturellement et économiquement les régions sous-développées du pays des enfants de ces mêmes régions. On pourrait penser, à l’époque actuelle où les clivages sociaux augmentent, que cette situation fonctionne comme une certaine stratégie de pouvoir.

En outre, les volontaires attendent des filles boursières qu’elles travaillent afin de permettre une transformation au travers de la modernisation et du développement non seulement de la région d’où elles sont issues, mais aussi de leurs familles. Madame Bahtiyar souligne cet effet souhaité de l’éducation :

*« Nous avons voulu organiser une soirée de parents, pour ceux qui pouvaient venir. C’étaient pour qu’on se retrouve ensemble dans l’école. Les filles auraient averti leur famille de ne pas venir habillé en paysans (ışlik), c’est mon collègue qui me l’a dit. Il paraît qu’elles ont expliqué à leur mère comment il fallait qu’elles viennent, en robe, avec un fichu (eşarp), c’est parce qu’elles ont reçu une éducation. Et dire que je me souviens du jour où elle sont arrivées ici, avec des savates en plastique aux pieds. »* (Bahtiyar, volontaire, İzmir)

### **C) La Promesse de l’éducation et ses limites**

Quant aux filles et leurs familles, l’éducation signifie des attentes plus concrètes; déterminées par les manques et les expériences de la vie quotidienne. Les familles veulent que leurs enfants aient une autre vie que la leur grâce à l’éducation. Il voit l’éducation comme le moyen de résoudre la précarité sociale, la pauvreté, le mariage en bas âge, le changement de vie, l’ascension sociale et la dignité. Les paroles ci-dessous des mères en sont des exemples:

(Pourquoi il est important que votre fille soit éduquée?)

*“L’éducation est quelque chose bien.”*

(A quoi sert l’éducation?)

*Au moins nous ne les marierons pas si tôt. Elles vont grandir. Par exemple elles vont chez autres (quand elles se marient), sous l’oppression. Débarrassent-elles de l’oppression, soient conscientes d’elle-même. (La mère d’Öznur, Diyarbakır)*



*Certaines mères sont assez opportunistes<sup>85</sup>, pourtant je les apprécie. Il y a des mères qui s'efforcent incroyablement pour que leur fille soit éduquée. 'Moi, je lave les vaisselles dans un hôpital pour un salaire minimum, je ne veux pas que ma fille aussi lave les vaisselles, soit médecine, soit infirmière, enseignante, acquise d'un métier. Ne se sentirait pas désarmée auprès de son mari' Il y en a certaines qui disaient ça. (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)*

Pour les familles<sup>86</sup> qui sont dépourvues de capital économique et de sécurité sociale, la réussite scolaire de leur enfant peut signifier l'une des possibilités rares de l'ascension socio-économique en raison de la promesse du système éducatif basé sur le principe d'égalité des citoyens. Seray aussi, explique les soutiens de sa famille en soulignant leur considération de l'éducation en tant que promesse d'un avenir assuré.

*Mes parents m'encouragent pour que j'étudie, parce que mon père aussi dit 'Moi, je n'ai pas de métier'. Toute ma famille m'encourage. Parfois, mes amis qui ont quitté l'école viennent chez nous. 'Ce qui n'est pas fou doit éduquer son enfant' ma mère dit par exemple. 'Le désir est passager. Il n'arrivera rien maintenant peut-être, mais après vous allez voir. Vous serez aux regrets de ne pas éduquer' elle dit. 'Tu me vois, il n'y a ni force économique ni soutien. Je compte sur toi. Tu sais où ce que tu dois faire. Je suis sur que tu va réussir' elle me dit.' (Seray, boursière, Diyarbakır)*

D'après les conditions de l'inscription pour la bourse des projets, ces filles sont choisies des familles qui n'ont pas de revenu régulier, de sécurité sociale et qui ont beaucoup d'enfants. Outre des cas exceptionnels, seulement une personne de la même famille peut bénéficier de cette bourse. En raison des conditions socio-

---

<sup>85</sup> Monsieur Seçkin considère les mères qui ne veulent pas envoyer leurs filles à l'école comme « ignorantes » pourtant une mère qui exprime sa volonté pour que sa fille soit éduquée peut être perçue par lui comme « opportuniste » (« *uyanık* »), pas comme « consciente », etc. En fait, même si les mères adoptent une telle attitude « positive », cela ne suffit pas de les considérer comme femmes « *çağdaş* », qui a de l'expérience et de connaissance, etc. dans la mesure où leur capital culturel et économique défavorisé ne conviennent pas avec ces caractéristiques.

<sup>86</sup> Ici, il ne faut pas oublier que nous avons eu seulement la possibilité de parler avec les familles qui veulent et qui soutient l'éducation de leur fille et qui vivent aux centres des grandes villes (Diyarbakır, Izmir). Il est important de prendre en considération les différentes exigences de la vie rurale et urbaine. Dans l'espace rurale, le travail des enfants peut être plus nécessaire pour les familles. Pourtant la vie urbaine rend plus précieux le capital culturel obtenu à travers l'instruction.

économique ainsi, ces filles ont le sentiment de responsabilité et priorité dans les relations familiales. Elles signifient le plus grand espoir pour leur famille. Nous remarquons dans les dire des filles qu'elles sentent cette responsabilité envers leur famille.

*« Quand je serais à l'université ma vie complètement changera. Tout d'abord, à l'université je vais sentir la confiance; je vais dire 'j'ai sauvé ma famille'. »* (Aynur, boursière, Diyarbakır)

Les paroles d'Emine mettent l'accent sur la considération de l'éducation en tant que garantie pour l'avenir, chance pour une vie mieux. Et elles suggèrent qu'elle ne veuille pas être dans la même situation avec ses parents dans l'avenir puisqu'ils n'ont pas de sécurité sociale et qu'ils ont des difficultés pour répondre aux besoins de leurs enfants.

*« ... par exemple ni mon père ni ma mère ont une assurance de santé, ni de retraite, ils n'ont aucune assurance. Moi, par exemple je ne veux pas devenir comme ça. Lorsque je prendrai ma retraite, je dois pouvoir prendre mes enfants à ma charge. Par exemple, l'enfant d'une famille instruite devient un enfant instruit. Moi aussi, que je puisse procurer un avenir à mon enfant. »*  
(Emine, boursière, İzmir)

La même inquiétude est apparente dans les paroles d'une fille boursière de Diyarbakır.

*« C'est à dire, comme nous nous voulons de notre famille, l'enfant, notre enfant va vouloir aussi de nous. Comment eux n'arrivent pas à nous donner, nous aussi, si nous n'étudions pas et nous ne luttons pas, nous aussi, nous ne pourrons pas apprendre. Eux aussi seront comme dans notre même situation. Dans une situation mauvaise. »* (entretien collectif, Diyarbakır)

Le fait que les parents des filles insistent qu'ils souhaitent que leurs enfants soient docteurs souligne leurs conditions faibles a propos d'accès à la sécurité sociale.

*“Par exemple ils disent ‘Tu peux être l’enseignante mais nous ne voulons pas ce métier, soit docteur. Si tu es docteur tu peux nous soigner’. Et moi je dis ‘Je ne serais pas docteur, je n’aime pas ce métier’.”* (Emine, boursière, İzmir)

*“C’est comme ça. Je suis tout au début. Je me demande si je serai comme mon oncle. Comme j’ai décidé, je le serai. J’ai une forte ambition et ça va se réaliser. Ma vie sera complètement changée. Enfin, c’est déjà sûre que ça sera mieux que ma vie d’ici.”*

(Qu’est que signifie une meilleure vie pour toi?)

*“Maintenant, je n’ai rien. Tout va être mieux, une fois que j’entre dans l’université. Je vais connaître des différentes personnes. A Diyarbakır, il n’existe pas de connaissance à prendre l’un de l’autre. Nous sommes tous à Diyarbakır. Si j’arrive à aller à İzmir à l’université de Dokuz Eylül, je serais dans une autre ville et je prendrais des différentes connaissances.”* (Aynur, boursière, Diyarbakır)

Dans les dires des filles, comme ceux d’Aynur, il est clair que l’éducation est considéré en tant que moyen de transformer leurs conditions, leurs vies. Pourtant, pour réaliser ses objectifs (“changer complètement sa vie”, “obtenir des autres connaissances”), Aynur envisage de changer la ville où elle est en train de vivre. Pour cette raison, elle vise à obtenir l’entrée à l’université dans une autre ville que Diyarbakır. En considération de tout cela, nous pouvons dire que les filles évoquent l’éducation comme un langage rationnel et légitimé.<sup>87</sup> (ce sont des désirs incités à travers des discours dominants et aussi à travers les discours des projets) Dans ce cas, se transférer d’un espace “stigmatisé” (Diyarbakır) à un autre conçu “civilisé”, en tant que symbole de *çağdaşlık* (İzmir) peut aussi signifier l’Occidentalisation et peut renforcer la possibilité pour une vie plus prospère dans les perceptions des filles. Pour cette raison le choix d’Aynur me paraît significatif. Faisant une autre lecture complémentaire de ces dires, nous pouvons ajouter que toutes ces perceptions portent les influences du discours orientaliste, puisqu’elles construisent une image de Diyarbakır en s’appropriant le “regard Occidental” envers “l’Orient”. Dans cette considération, l’éducation, la connaissance sont décrites comme conception

---

<sup>87</sup> Ces désirs incluent sans doute que les filles peuvent construire des vies plus indépendantes de leur famille ou bien d’une communauté plus autoritaire, etc.

« Occidentale », ainsi à Diyarbakır “il n'existe pas de connaissance à prendre l'un de l'autre ”.

Quand nous considérons la totalité des entretiens réalisés par les filles, nous pouvons dire que l'éducation peut être vue comme le moyen de trouver plus facilement du travail, de se construire une vie dans de meilleures conditions et avec une plus de sécurité sociale et d'aider ainsi la famille. D'autre part, l'éducation peut être considérée comme la voie de ne plus être subir, d'avoir droit à la parole, de l'ascension sociale et de ne plus être méprisé. Les filles soulignent que, grâce à l'éducation, leur position au sein de la famille se renforce, que leurs idées sont prises en considération et qu'elles deviennent la fierté de leur famille. Elles disent qu'elles veulent être “la première fille éduquée de la famille”. En même temps, elles pensent que l'éducation peut leur procurer une force individuelle et des espaces de liberté. Le plus important de tout, le plus symbolique probablement, c'est de considérer l'éducation comme le moyen de “pouvoir sortir de la maison”.

Enfin, il est significatif que, dans une structure sociale patriarcale où les femmes rencontrent des sévères obstacles pour s'exprimer, les filles déploient leurs forces afin de posséder la parole dans la famille et dans la société à travers l'éducation.

### **1) L'inclusivité de la citoyenneté et du système éducatif**

Gellner discute la définition et la formation de nation en examinant sa relation avec certaines catégories comme « la culture commune », « la volonté de vivre ensemble »... Mais, selon lui toutes ces catégories sont imprécises et insuffisantes pour exprimer les spécialités d'une nation.

*« Mais il faut plutôt dire que, quand les conditions générales conduisent des masses entières de population vers de hautes cultures standardisées, homogènes, soutenues par le pouvoir central et non pas les seules élites, il apparaît une situation où le système éducatif sanctionne et unifie des cultures qui représentent presque le seul type d'unité avec lequel, souvent avec ardeur, les hommes veulent s'identifier. Il semble alors que les cultures soient les dépositaires naturels de la légitimité politique. »<sup>88</sup>*

---

<sup>88</sup> Gellner, *op. cit.*, p.86

Le système éducatif, dans la mesure où il est fondé sur la « haute culture standardisée représentant de la nation » n'inclut pas tous les citoyens, toutes les cultures au même degré. Conformément à la définition de la citoyenneté universelle, il ignore les différences et les inégalités existantes dans la société. Cependant, cela ne change pas, au contraire peut reproduire le fait que l'adhésion à ce système ne soit pas aussi facile pour les enfants de différents parts sociaux catégorisés selon classe, religion, ethnicité, espace (Orient-Occident, ville-village...), etc..

Bourdieu et Passeron, dans leur ouvrage collectif, *La Reproduction*, ils mettent en évidence que le système éducatif aussi a fonction de reproduire les hiérarchies sociales existantes.

L'ouvrage nous expose que cette reproduction engendre aussi la « violence symbolique » qui peut être dissimulée grâce à l'appropriation de ces hiérarchies comme si elles étaient naturelles, logiques. Et, analysant les caractéristiques et les fonctions sociales du system d'enseignement français, les auteurs nous montrent que l'éducation scolaire assise sur le système socio-politique et économique dominant, sert à reproduire l'inégale répartition sociale du “capital culturel”. Dans cette structure où les hiérarchies sociales reproduisent les favorisés restent encore favorisés et les défavorisés défavorisés. En plus, l'école sert à construire la légitimité de ce système hiérarchique et par conséquent elle joue un rôle capital dans la reproduction de l'ordre social.<sup>89</sup>

Considérant ce contexte, même si ce sont des filles qui ont des succès scolaires, puisqu'elles obtiennent la possibilité de prendre la bourse de l'ASVM, elles ont des difficultés particulièrement en certains cours. Les volontaires et les filles précisent que ce souvent les cours linguistiques, le turc et l'anglais, dans lesquels elles vivent des difficultés. Il est possible de lire ces difficultés des filles considérant les différences entre le « capital culturel » favorisé, requis par le système éducatif et le « capital culturel » des boursières. Madame Gülçin énonce qu'elles (les volontaires) ont souvent des difficultés pour communiquer avec les parents, surtout avec les mères puisqu'elles ne connaissent pas le turc.

---

<sup>89</sup> Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La Reproduction*. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Les Editions de Minuit, 1970

*(Bien, êtes-vous tombé sur des problèmes de langue, de communication chez ces enfants?)*

*« Non, elles s'adaptent très vite, elles apprennent très vite, lorsqu'elles arrivent, leur manière de parler est un problème, leurs leçons d'anglais deviennent même chez les plus studieuses, un problème, mais vers la fin de l'année elles reprennent pied. » (Gülçin, volontaire, İzmir)*

*« Certainement elles ont vécu assez de différences. C'est à dire dans certaines matières elles étaient très en arrière. L'anglais, les mathématiques, le turc, il y avait aussi beaucoup de manques dans leur turc. En conséquence le manque dans le turc, dans les mathématiques se répercutaient aussi sur les autres matières etc. nous avons organisé des cours avec des enseignantes volontaires, comme ça mais bien sûr le volontariat ne suffisait pas, nous prenions aussi la permission du ministère de l'instruction publique, de la direction de l'instruction publique. » (Hikmet, volontaire, İstanbul)*

La plupart des filles avec qui je me suis entretenue à Diyarbakır, m'a précisé qu'elles ont appris le turc quand elles ont commencé à l'école. Et surtout les mères des filles parfois ne connaissent pas, parfois parlent avec difficultés le turc. Alors, les filles qui vivent à Diyarbakır ou qui viennent à İzmir ou à İstanbul de l'Est ou de Sud-Est du pays, ne peuvent pas s'adapter aussi facilement que des autres enfants au système éducatif en raison de la question de langue. C'est pourquoi, plus précisément la première année scolaire peut être une expérience traumatique pour les filles. Ce que la mère de Yoldaş nous a raconté était triste et frappant en ce sens. Dans les années de l'école primaire, Yoldaş refusait d'aller à l'école, et sa mère remarque des blessures dans ses mains. Après avoir entretenu avec son maître, la famille comprend que leur fille est punie –avec violence physique- parce qu'elle a parlé en kurde pendant la leçon. Rojda aussi exprime la difficulté qu'elle a vécue sur le même propos :

*« Je ne parlais presque jamais pendant les leçons, même aujourd'hui je ne suis pas une personne qui parle beaucoup. » (Rojda, boursière, Diyarbakır)*

Ce n'est pas seulement le problème de la langue qui met une distance entre le système d'éducation et certains enfants. Le manque d'un certain « savoir de vivre » ou bien capital culturel-économique d'un style de vie urbain, de classe haute-moyenne, « Occidentale » (l'image d'une famille nucléaire, une mère et un père habillés d'une manière « moderne », etc.) aussi peuvent causer des différentes réactions, des différents conflits de différents degrés pour les enfants de différents milieux sociaux.

## 2) La position de la subjectivité ouverte aux filles

Même si le système éducatif n'arrive pas à inclure tout le monde à chances égales, ces filles peuvent prétendre au statut de sujet du discours moderniste-nationaliste grâce aux projets, et à celui de « citoyen de la République dont nous avons parlé dans la partie consacrée aux volontaires. Bien évidemment, les conditions de cela passe par les agissements conforme à ce discours, la dévalorisation de leur familles et de leurs expériences, de renoncer. A ce stade, leurs relations avec leurs familles deviennent problématiques. Tandis qu'elles évoquent souvent leurs responsabilités envers leur famille comme une stratégie de renforcement dans le processus de formation de leur subjectivité, elles expriment aussi de la colère et du mépris vis-à-vis de leur maisonnée. Même si les filles arrivent à répondre aux critères de modernité (*çağdaşlık*) à la suite de leurs réussites dans leur formation, il demeure impossible pour elles de transformer leur environnement et leur famille.

Par conséquent, le fait de nier l'identité collective<sup>90</sup> provoque ici un conflit. Les propos des volontaires du genre « C'est nous quelles prennent comme modèles, et non pas leur mère » montre également ce dualisme. La dévalorisation des habitus et des familles des filles fonctionne sur deux échelles de valeurs ( moderne- arriéré – éduqué-inculte ) en dehors du refus de reconnaissance de l'identité collective. Dans les propos d'Emine avec qui je me suis entretenu à Izmir, la colère déjà évoquée et le désir de se définir différemment de la mère étaient très apparents.<sup>91</sup> Mais le désir de protéger sa mère, après avoir expliqué sa situation, en même temps que cette colère exprimait clairement son conflit affectif.

<sup>90</sup> Yuval-Davis, *op. cit.*, pp.108-9

<sup>91</sup> Emine affirme qu'elle ne parle pas la même langue que sa mère qui ne parle le turc alors qu'elle-même ne parle pas le kurde. D'autre part, elle pense que sa mère n'a aucune connaissance sur rien.

Les filles qui obtiennent la chance de prendre une bourse grâce à leur réussite scolaire et au soutien de leur professeur –puisque c’est souvent les professeurs et les administrations des écoles qui proposent les noms des élèves à l’association- se trouvent dans une position plus différente plus avantageuse par rapport aux autres membres de leur famille ou bien aux étudiants de la même classe socio-économique. Dans le système moderne, capitaliste où l’éducation nationaliste standardisée est considérée en tant que manière primordiale pour l’ascension sociale (Gellner), ces filles dont la réussite scolaire est appréciée par une bourse et par l’intérêt des gens (ce sont plutôt les volontaires) peuvent être considérées comme candidats pour l’ascension sociale.

Ahiska, utilise la notion de la « subjectivité politique » pour décrire la relation des sujets, plutôt de l’Autre avec le discours dominant. Selon elle, pour comprendre la subjectivité politique, il est fondamental d’essayer de comprendre l’installation à une « position de sujet » ouverte dans le discours et les manières de personnaliser cette position obtenue, mais aussi les pratiques que ce discours ne contient pas, que la rationalité moderniste n’arrive pas à expliquer et à accepter.<sup>92</sup> Les observations obtenues de cette étude de champs exposent plusieurs exemples explicables sous la lumière de l’approche théorique d’Ahiska, concernant aussi les volontaires que les filles.

Le discours de la subjectivité politique contient la capacité de renforcement lorsque celui-ci est utilisé par les filles stratégiquement. Malgré les impasses et les conflits que provoquent ces discours et ces projets, nous pouvons dire qu’ils leur préparent une position où elles peuvent consolider leurs forces.

---

<sup>92</sup>Ahiska, *op. cit.*, p.79



l'ASVM en tant que reflets de cette vision républicaine. L'association affirme que l'un des objectifs principaux de ses projets, est de permettre « l'égalité des chances dans le domaine de l'enseignement ».

Comme, les acquisitions socio-économiques et culturelles de la République ne sont pas encore aussi répandues d'une façon égalitaire entre les femmes de différents milieux socio-économiques, aujourd'hui en Turquie, la non-scolarisation des filles constitue encore une question importante. Nous pouvons sûrement dire que les filles non-scolarisées viennent des familles économiquement faibles et qu'elles vivent très souvent loin des centres des grandes villes ou bien qu'elles sont venues aux grandes villes par l'émigration. La plupart des mères des filles avec qui je me suis entretenue étaient illettrées et ne pouvaient pas s'exprimer aisément en turc. Seulement certaines parmi elles étaient diplômées de l'école primaire.

D'après l'expression d'Aksu Bora, "l'indicateur fondamental de classe est l'exclusion"<sup>1</sup>. Nous pouvons dire que cette exclusion est déterminante dans le fait que nombre de femmes ne sont toujours pas incluses dans le système éducatif. Ceci dit, il est important de ne pas écarter de vue le pouvoir déterminant des structures patriarcales. Enfin, lorsqu'on considère les individus en fonction des strates socio-économiques on voit que les femmes possèdent toujours un taux d'éducation plus bas que les hommes.

Même si c'est dans un cadre très limité et conflictuel, le côté positif essentiel de ces projets a pour but de rompre cette "exclusion", grâce à une aide matérielle "symbolique" mais "pouvant être efficace", pour tous les enfants qu'on pourrait intégrer dans les projets.

## **2) L'éducation en tant que "fantaisie" et les conditions réelles**

L'éducation des femmes et plus particulièrement dans le contexte de ces projets que nous étudions s'appuyant sur une approche moderniste, est considérée comme si elle était apte à résoudre tous les problèmes (surtout dans les régions de l'Est et du Sud

---

<sup>1</sup> Bora, *op. cit.*, p.57

de la Turquie) à permettre aussi le développement économique et la diminution de la pauvreté.

D'autre part cette approche qui préconise la résolution par l'éducation des problèmes tels que la santé (hygiène), le planning familial, le terrorisme comporte le risque de dissimuler la dimension de différences de classe (aussi d'ethnie, de culture et de politique). On renforce ainsi l'image d'une société sans classes sans privilèges, culturellement homogène, à égalité des chances même si elle n'est pas totalement égalitaire, en permettant à tous d'accéder à l'éducation. Comme nous l'avons déjà énoncé, cette " 'fantaisie' construit la réalité désirée"<sup>2</sup> et ainsi signale un vide. Sans tenir compte des sérieux problèmes structureaux, un tel changement social peut être attendu selon les propos de volontaires dans plusieurs domaines.

Une telle image, celle qui prévoit de parvenir à un système national culturellement homogène, comme l'exige le capitalisme moderne, par l'éducation centralisée et une haute culture standardisée, existe clairement dans les approches théoriques de Gellner. Cela ne prend pas suffisamment en compte l'influence des paramètres "contre-entropiques" comme classe, ethnie, religion, genre. Pour cette raison, cette théorie qui consacre une importance capitale à l'éducation afin de parvenir au système social capitaliste-national, "relativement égalitariste", -et les autres que nous avons mentionnées dans la partie de l'éducation des femmes- est critiquée d'être fonctionnaliste et moderniste.<sup>3</sup>

Cette croyance relative à l'influence transformatrice de l'éducation pointe dans le discours de l'ASVM. Et dans cette logique, est amené la conviction que chaque enfant pourrait réussir dans le système établi à condition de recevoir une instruction. Au travers de cette "fantaisie", on ferme les yeux sur le fait que les différences de classe (mais aussi culturelles) déterminent d'autres différences dans plusieurs domaines. Dans ce discours, les enfants élus par les projets mais en échec ou même éloignés de l'école, sont considérés comme "désintéressés, en désaccord, en échec, n'ayant pas envie d'étudier" si évidemment ils ne sont pas empêchés par leur famille.

---

<sup>2</sup> Ahiska, *op. cit.*, p.269

<sup>3</sup> Voir Brendan O'Leary pour une étude critique sur la théorie de Gellner, et voir Jaffrelot, *op. cit.* B.O'Leary, "On the Nature of Nationalism an Appraisal of Ernest Gellner's Writings on Nationalism", *The Social Philosophy of Ernest Gellner*, éd. John A. Hall et Ian Jarvie, 1996, pp.71-112

La réussite ou l'échec devient la conséquence des performances individuelles des enfants. D'après la mise en place des projets, à chaque fin de semestre les bulletins des enfants sont appréciés et on décide alors de prolonger ou pas la bourse. D'autre part, seulement dans le cadre du projet TED, des tests du QI ont été appliqués, ainsi les filles non choisies d'après cette méthode ne sont pas considérées "suffisamment intelligentes".

*"Cette année-ci les bourses de 8 enfants sur 225 ont été supprimées. Et la question d'échec et aussi le problème d'adaptation.... L'enfant dit; "Je ne veux pas étudier." (Şahika, volontaire, İzmir)*

Comme les dires de Madame Şahika nous le montrent, la raison de la suppression des bourses peut être la non réussite de l'enfant ou son inadaptation. En plus, dans la mentalité d'un projet les résultats chiffrés deviennent plus essentiels. Ainsi, nous ne demandons pas pourquoi une fille ne veut pas étudier, n'arrive pas à réussir ou bien ne peut pas s'adapter.

Au-delà du discours nationaliste-moderniste, à la base de ces projets, ces actions permettent une confrontation entre les volontaires, les enfants et les familles des enfants. Cela est en même temps, une confrontation de classe. Considérant les récits des volontaires, nous pouvons affirmer que le discours fondateur a été ébranlé – dans certains cas, à certain degré - du point de vue des volontaires.

Ceux que les volontaires racontent nous expliquent que les conditions des filles ne sont pas souvent convenables pour aller régulièrement à l'école ou bien pour accomplir les pratiques exigeantes pour obtenir une réussite scolaire comme pouvoir travailler chez soi régulièrement dans un milieu commode (tranquille, chaud, etc.), posséder les instruments nécessaires ou bien se reposer et s'alimenter comme il faut. Les filles peuvent être obligées de travailler pour soutenir l'économie de la famille dans la maison, dans les champs (souvent elles travaillent comme ouvrières saisonnières avec leur famille) ou bien dans d'autres travaux (c'est souvent la confection où les filles travaillent).

Madame Hikmet raconte la situation de ces filles :

*« Mais d'après ce que j'ai constaté à l'est, d'après les lettres que nous recevons de nos enfants, pour l'été elles vont comme ouvrières par exemple à Çukurova et elles retournent. C'est-à-dire, à cause de cette raison leurs formations se prolongent en peu. Ça arrive que la rentrée et la fin de l'école résultent d'être environ 6 mois et pas 8 mois. » (Hikmet, volontaire, İstanbul)*

En plus, les conditions des familles pauvres, qui ont beaucoup d'enfants ou bien qui vivent dans l'espace rural, chargent plus particulièrement les femmes de travaux supplémentaires lourds. Dans ce cas, les filles peuvent être considérées comme force de travail supplémentaire.

*« Les filles, on ne les envoie pas à l'école. Une partie n'est pas envoyée à cause de raisons économiques, parce que lorsqu'il y a 8 – 9 enfants, les garçons ont la priorité puisque ce sont les hommes qui prendront la famille en charge. Une très grande partie ne les envoie pas à cause des raisons économiques. Lorsqu'on leur donne 50 millions par mois ils envoient leurs filles à l'école. Cette une très petite somme mais c'est comme ça. C'est à dire, ce n'est pas toujours à cause de l'interdiction familiale; à cause des raisons économiques, ils sont très nombreux, ils ont trop d'enfants ou bien ils donnent la priorité aux garçons car les filles, en fait, vont se marier. A part ça, les filles, à l'est, aident plus dans la maison. Puisque la mère accouche souvent, elles aident la mère. Elles font le ménage, elles travaillent aux champs. Par exemples, plusieurs de nos élèves iront ces jours-ci travailler aux champs. C'est à dire, au début nous n'étions pas conscients de cela et nous demandions comment leurs vacances s'étaient passées. Elles n'ont pas la notion de vacance. Ou elles iront aux champs ou bien elles iront aux plateaux avec leurs troupeaux. Parce que même en été, elles soutiennent leurs familles. La fille, c'est un élément laborieux. C'est à dire la raison du problème est l'insuffisance économique et aussi le fait que les filles soient considérées comme un bras de travail pour le ménage. » (Gökçin, volontaire, İzmir)*

Emine, l'une des boursières que nous avons interviewées, a aussi raconté qu'elle a commencé l'école tard parce qu'elle aidait sa famille qui émigre dans les périodes de travail saisonnier.

*« J'ai 18 ans. J'ai commencé mes études à 9 ans. J'aurais du avoir déjà fini le lycée mais moi je suis en seconde du lycée. (...) A Adana, lorsqu'ils m'ont vue, puisque je suis petite physiquement, j'ai eu un désavantage à cause de ça, ils ont dit: 'Cette fille ne peut pas aller à l'école à cet age, elle est trop petite.' Et, ils ne m'ont pas envoyée à l'école. L'année suivante, je devais travailler. Mes parents travaillaient. Moi je faisais le ménage. J'ai commencé l'école lorsque nous sommes venus à İzmir. Là-bas (Adana) je n'ai pas pu bien aller à l'école. Nous allions à la mer Noire pour cueillir des noisettes. Et ceci était au temps de l'année scolaire. » (Emine, boursière, İzmir)*

Ce que Madame Hikmet a raconté est un exemple qui nous montre que les enfants issus des familles des classes modestes, venues souvent par l'immigration, dans les conditions de la grande ville, peuvent être obligés à assister aux différents travaux difficiles comme la construction du domicile familiale.

*« Pas seulement Baltalimanı, mais Yeniköy, je ne sais pas d'autre, ça continue. Puis soit Reşit Paşa, puis le quartier de Pınar Mahallesi ont été construits. D'abord ils font des bidonvilles, puis les enfants viennent à l'école dans la boue. Les filles et les garçons. Il y a des enfants qui dorment en classe pendant les cours pendant qu'ils construisent les bidonvilles. 'Mais pourquoi tu dors?' Dans la chambre des enseignantes nous les enseignants nous parlons tous de la même chose; 'ils ont construit une baraque ou bien ils ont ajouté une chambre à leur baraque.' Nous avons eu souvent des conversations ainsi. » (Hikmet, volontaire, İstanbul)*

D'après les dires de Madame Nazmiye, d'autres raisons probables, comme la violence (physique et aussi symbolique), les conflits familiaux ou bien les problèmes de santé, lesquels ont des conséquences plus mauvaises encore quand ils s'articulent aux problèmes économiques. Dans un système socio-économique et politique où les

services sociaux et la sécurité sociale ne remplissent pas leurs fonctions comme il faut pour tous les citoyens, les conséquences de ces problèmes peuvent être encore plus graves et peuvent avoir une mauvaise influence sur l'enseignement des enfants.

*« Il y avait une élève à Muş (...) Par exemple dans sa lettre, après moi-même, j'ai été témoin aussi – il n'y a pas de téléphone chez eux dans leur maison. Ce n'est non plus une maison comme nous pensons à une maison. Excusez-moi mais, ils vivent plutôt dans un endroit comme une étable. Le père est un fonctionnaire ou bien travailleur dans une section d'état, je ne sais pas exactement mais en fait, il a un travail, un revenu. Pas seulement il ne prend pas charge à sa famille, mais aussi il fait violence à cette fille et à sa mère. Les frères aînés sont déjà grands, même s'ils ont étudié, ils sont en chômage. Ils vivent dans un endroit semblable à une étable, il a enfermé la fille dans une pièce. La fille est restée là-bas sans manger, sans boire des jours et des jours. C'est à dire, il y a des familles, des parents pareils aussi. Dans ce cas la formation scolaire retombe au second plan. Tout d'abord, de se sauver de la violence. D'ailleurs, ils sont pauvres, ils n'ont rien, même pas pour manger ou boire. Par exemple ils vivent sur la terre nue. Ce que nous disons "une maison", cela est formé seulement de quatre murs. Il y a plusieurs exemples pareils. En conséquence, les problèmes de santé apparaissent... le reste c'est un enchaînement. » (Nazmiye, volontaire, İstanbul)*

Tout ce que les volontaires racontent, comme le récit d'Emine, une élève, attire l'attention sur le fait que l'éducation des filles est négativement influencée à cause des conditions de leur classes socio-économiques. C'est pourquoi, les volontaires savent très bien, grâce à cette confrontation, qu'il ne suffit pas d'être "intelligent, harmonieux, volontaire" pour qu'une fille réussisse et que leur discours n'est pas réaliste. Nous pouvons alors lire comme un doute le fait que les volontaires parlent de l'insuffisance des bourses, qu'elle est "symbolique".

*« Les bourses se donnent aux familles qui n'ont ni une assurance sociale ni un revenu régulier. Je ne crois pas que la bourse est suffisante. Nous pouvons dire qu'elle est plutôt motivante. Les pères sont toujours en chômage, les*

*mères vont faire du nettoyage dans des maisons, les sœurs travaillent dans la confection ... » (Şahika, volontaire, İzmir)*

### **a) Les promesses, les objectifs et les attentes**

Dans la troisième partie, “Le discours nationaliste-moderniste et l’éducation des femmes”, nous avons traité des significations pour les volontaires de l’éducation de ces filles soutenues par les projets étudiés et aussi ce que l’éducation promet aux filles et à leurs familles. Et en conséquence, nous avons constaté certaines différenciations claires entre les sens attribués à l’éducation par les filles, par les familles et par les volontaires, en fait par l’organisation des projets. Ces différenciations deviennent encore plus apparentes sur le plan économique, considérant les relations de classe.

*« Grâce à cette fille, un peu d’argent rentre dans cette maison. Ce n’est pas beaucoup d’argent, mais c’est une somme importante considérant les conditions de l’est. Sinon ce n’est pas une bonne somme. Cette bourse probablement augmente un peu le statut de cet enfant dans sa famille. Car les familles dans les quelles aucune somme rentre à la maison sont en majorité. Il y en a beaucoup de ce genre. Le père ne travaille pas. La mère est d’ailleurs une femme au foyer. Sinon il n’y a rien d’autre, aucun revenu. Ni un champ, ni autre chose. C’est à dire, dans une maison, dans un coin isolé en Anatolie, dans laquelle aucun sous ne rentre, rentre cependant cette petite somme d’argent liquide c’est très important pour eux. Nous savons que chez plusieurs familles, cet argent n’est pas dépensé pour les besoins scolaires de l’enfant, comme par exemple, pour des crayons ou cahiers, mais plutôt pour les dépenses de ménage. Mais nous savons et nous le recevons aussi par écrit, qu’il y a des filles dont les parents envoient à l’école seulement pour obtenir cette bourse. C’est à dire, nous parvenons largement à notre objectif. Alors, même si cet argent répond ou non au besoin d’un crayon de l’enfant, grâce à cette bourse l’enfant est envoyé à l’école. Et il y a beaucoup des familles de ce genre. » (Nazmiye, volontaire, İstanbul)*

Dans les paroles de Madame Nazmiye, il est affirmé que l'objectif fondamental des bourses est l'intégration des filles dans le système éducatif. Autrement dit, on n'espère pas que, à l'issue des projets, toutes ces filles possèdent un métier, acquièrent leur indépendance économique et qu'elles vivent une ascension sociale. Nous pouvons dire que les volontaires ne visent pas à parvenir à un tel résultat puisqu'ils connaissent bien les conditions socio-économiques qui déterminent la vie des filles. Dans ce cas, les projets se contentent de permettre aux filles une éducation de base les rendant "bonnes citoyennes".

D'après Madame Gökçin et Madame Gülçin, il est suffisant que les filles prennent conscience de ne pas faire beaucoup d'enfants à la suite de leur scolarisation.

*« Si on instruit ces enfants et on réussit qu'ils mettent moins d'enfants au monde, même ça, c'est un pas en avant. Elles disent que leur mère malgré qu'elles connaissent des méthodes de contrôle de naissance, elles ne les appliquent pas, qu'elles (les mères) ont honte. Maintenant, si une femme sans formation sexuelle met au monde 9-10 enfants et si le 10. enfant grandit et lui dit "maman tu doit maintenant contrôler" cette femme a honte. C'est à dire, les enfants n'arrivent pas à expliquer. Lorsqu'ils disent "maman, désormais ça suffit " la pauvre femme rit et a honte, se sent gênée. Ça, c'était par exemple ce que la fille de Diyarbakır nous a raconté. Elle a dit, 'Je n'arrive pas à l'expliquer à ma mère, mais moi, je ferai seulement un enfant.' » (Gökçin, volontaire, İzmir)*

*« Par exemple, nous avons une fille qui vient de Mardin. Nous avons pris et détaché cette fille d'une des maisons de "Işık Evleri". Elle n'avait pas d'argent pour acheter une carte de téléphone. A la fin de l'année, nous lui avons demandé 'Qu'est-ce que tu a appris chez nous?'. Elle nous a répondu, 'ma mère a eu 12 accouchements, nous sommes 8 frères et sœurs, moi je ferai 2 enfants.' C'est à dire, elle fera au moins seulement autant d'enfants qu'elle pourra éduquer. C'est une des plus importantes choses, c'est un gain. Mais nous aussi, bien sûr, lorsque nous donnions des cours d'alphabétisation nous expliquions aussi les méthodes de contraception, de planning familial. Et nous les canalisons vers les cabinets sanitaires. » (Gülçin, volontaire, İzmir)*



Dans l'approche des volontaires, l'exemple d'informer les femmes sur la contraception, même lors des cours d'alphabétisation, est éclairant. Au-delà d'aider ceux qui ont besoin d'information sur des sujets spécifiques, de savoir-faire, de soutien, d'un coup de main ou d'argent, le volontariat est défini comme "éclairer le peuple", les guider "à la lumière des connaissances exactes" en accord avec les intérêts de la nation/ de la société.

Quant aux propos de Türkan Saylan, l'éducation de ces filles est définie comme un moyen d'intériorisation de la citoyenneté étatiste-nationaliste et de devenir ainsi des "vraies citoyennes".

*« D'autre part, les internats régionaux sont très importants. Il faut que tous les enfants qui en sortiront se sentent vraiment comme les citoyens de ce pays. Alors, l'Etat et les organisations de la société civile s'occupent de nous' diront-ils. 'Ils ont amélioré nos conditions, ils ne nous ont pas laissés à la dérive dans des écoles comme des hangars'. Quand ils vont se dire 'ils s'occupent de nous et ils nous aiment' les enfants de cette région deviendront les vrais citoyens de ce pays. Ils ne prendront pas de mauvais chemins et si en plus ils ont un métier, c'est encore mieux. »* (Türkan Saylan, la présidente, İstanbul)

Il est possible de lire le thème "d'amour" qui ressurgit dans les paroles de Saylan, au travers de la définition "du citoyen dévoué à l'Etat et à la nation par amour, sacrifice et conscience du devoir" inscrite dans le discours de la citoyenneté en Turquie.<sup>4</sup> Et dans cette voie, l'éducation est instrumentalisée comme une stratégie de lutte contre le terrorisme. Quant à l'acquisition d'un métier par les filles, elle constitue un but secondaire, du genre "si ça se fait, tant mieux".

---

<sup>4</sup> Pourtant, ici, il est judicieux de rappeler la notion de "citoyenneté familiale" proposée par Sirman, pour décrire la conception de la citoyenneté propre au nationalisme turc. Sirman précise qu'imaginer la nation en utilisant la métaphore de la famille, permet de reproduire les relations hiérarchiques familiales dans la structure nationale. De cette manière, ces relations hiérarchiques peuvent être conçues comme si elles étaient naturelles en se référant aux relations de la parenté. Dans ce cas-là, le thème d'"amour" sert à naturaliser les hiérarchies au lieu de les interroger. N.Sirman, "The Making of Familial Citizenship in Turkey" pp.147-172

En vérité, dans la mesure où l'acquisition d'un métier par les filles et leur ascension sociale sont aléatoires, un conflit naît entre les aspirations des filles et les promesses des projets de l'ASVM. Un exemple concret de la promesse de l'ascension sociale est celui de "Kardelen" Elif l'institutrice\*, qui a joué dans les publicités télévisuelles du projet de *Kardelenler*.

En considérant les attentes des filles envers ces projets et envers l'enseignement (aider la famille, obtenir une sécurité sociale, procurer un bel avenir à ses enfants, changer totalement de vie, etc.)<sup>5</sup> nous pouvons comprendre pourquoi ces projets sont si importants pour les filles. Mais, la coexistence d'une confiance en soi et en même temps un manque d'assurance dans leurs propos montrent qu'elles ont des inquiétudes liées à la réalisation de tout cela. Dans ce cas, il y a des exemples concrets, comme les autres étudiants boursiers plus âgés qui ont réussi à entrer à l'université qui les encouragent le plus.

*« Ils ont dit, 'autant tu étudies, autant ta bourse va continuer.' (Au cas où les enfants gagnent l'université leurs bourses continuent.) Ils m'ont parlé des enfants qui ont gagné l'université. Même celles qui ont dit qu'elles ne pourraient jamais gagner l'université, l'ont gagnée. Moi aussi alors je dis, pourquoi pas? Par exemple ils accrochent les photos de celles qui ont gagné sur les murs. »* (Sümeyya, boursière, İzmir)

*“Surtout les grands frères, les grandes sœurs les ont impressionnés. Ils servent de modèle très efficace. Parce qu'ils vont à l'université et parce qu'elles pensent qu'elles peuvent être comme eux.”* (Gülçin, volontaire, İzmir)

### **C) La société civile dans le domaine de l'éducation**

Dans le néolibéralisme où l'Etat recule et où le marché devient de plus en plus la structure déterminante, une des critiques souvent adressées, à la société civile et de

---

<sup>5</sup> Lors d'une conférence de presse, Eđitim-Sen a déclaré que "l'institutrice Elif" est l'un de ces enseignants n'ayant pas trouvé un poste titulaire et qu'elle travaille pour cette raison en dessous du salaire minimum sans la sécurité de l'emploi. <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=1310>  
Consulter l'annexe pour l'intégralité du texte.

<sup>6</sup> Consultez l'annexe III

légitimer le retrait de l'Etat des domaines sociaux en endossant les responsabilités de celui-ci dans ces mêmes domaines. Nous pouvons dire qu'en tant que société civile, l'ASVM et ses projets se trouvent dans ce contexte face aux responsabilités qui dépassent ses limites. En ce sens, nous pouvons dire que la pérennité des projets et de leur ampleur est laissée au "bon vouloir" des grandes entreprises qui fournissent les fonds essentiels des projets.<sup>6</sup>

La seule personne qui a relevé cette contradiction lors des entretiens que nous avons effectués, a été Madame Bahtiyar qui se définit comme "socialiste".

*"Bien sûr tous ces projets resteront à demi-fini. Lorsque l'état accomplira son devoir d'être un "état social", ni nous nous allons courir derrière ces enfants, ni des organisations différentes de santé pour la leucémie ou pour le je ne sais pas quoi seront fondées. Pour le moment nous accomplissons les manques de l'état. Mais si nous ne le faisons pas, qu'est-ce qui arrivera? Nous ramassons des étoiles de mer. Autant d'enfants que nous pouvons sauver. C'est juste? D'après moi non, mais je dois sacrifier ceci pour mes élèves."* (Bahtiyar, volontaire, İzmir)

Quand on réfléchit sur le fait que les volontaires pensent tous que l'économie détermine essentiellement la non scolarisation, leur silence sur le budget accordé par l'Etat à l'éducation et sur l'Etat social devient encore plus frappant. Le manque de moyen matériel est évoqué avec insistance aussi bien par les volontaires, les familles que par les enfants. Bien que Türkan Saylan insiste que le problème est « seulement économique », nous constatons que les politiques économiques et le budget octroyé à l'éducation ne constituent pas pour l'ASVM la question fondamentale.

*«C'est une question économique. Les filles représentent une source financière. "Si tu l'envoies à l'école elle pourra rapporter plus de revenus, elle reçoit aussi une bourse... 'D'accord' disent-ils. »*

---

<sup>6</sup> Pour une étude qui aborde l'éducation en générale, mais aussi les projets actuels concernant la scolarisation des filles sous l'aspect économique du système de l'éducation en Turquie, voir S. Orhan, "Türkiye'de Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılandırılması Ve Sivil Toplum Kuruluşlarıyla İlişkisi", Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Ana Bilim Dalı Kalkınma İktisadi ve İktisadi Büyüme Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2007

(...)

*« Je n'ai jamais de résultats négatifs, quand on approche humainement une personne ça ne peut pas être négatif. C'est d'abord le père qui dit que 'Ça ne peut pas se faire' et que 'le préfet avait rouspété' parce qu'il n'envoyait pas sa fille à l'école, c'est ainsi qu'il aborde la question. 'Est-ce qu'une fille doit s'instruire ? Ce serait un péché.' 'Mais est-ce raisonnable, tu ne voudrais pas que ta fille devienne médecin ou infirmière ?' 'Mais ai-je assez d'argent pour ça ?' dit-il. 'Nous, on va trouver une bourse pour ta fille, tu la laisserais aller à l'école ?' 'Pourquoi pas ?' dit-il et ça s'arrête là. Si on choisit la menace ça ne se fait pas. » (Türkan Saylan, la présidente, Istanbul)*

De ces propos de Türkan Saylan, nous sous-entendons aussi qu'il peut y avoir des manières de communication "inhumaines", "menaçantes" envers les parents qui n'acceptent pas que leur fille aille à l'école.

Sur les critiques pour la politique du Ministère de l'Education Nationale faites par presque tous les volontaires, j'ai demandé est-ce l'ASVM suit le budget consacré à l'éducation. Dans sa réponse, Madame Şahika a souligné leurs limites en tant qu'association pour être déterminant dans la précision de budget.

*"Non, ceci nous dépasse. Nous, nous faisons en tant qu'association notre propre budget." (Şahika, volontaire, İzmir)*

A l'inverse de leur silence sur l'exigence de l'Etat social, ils prennent des positions en tant qu'élites contre les politiques gouvernementales relatives aux questions comme le "voile islamique" et le "terrorisme". Le fait que l'association, qui par ailleurs est à l'origine des manifestations de grande envergure comme les "Manifestations Républicaines" et des "Marche Silencieuse Contre le Terrorisme", n'organise pas d'autres actions similaires contre les politiques d'éducation en vigueur et le budget que l'on y accorde est en contradiction avec leurs constats concernant cette question.

**D) Le rêve de la mutation sociale et les récits de réussites personnelles:  
“les Cendrillons modernes”**

Du point de vue de l’appréhension des limites des projets, il est utile de se rappeler ici que Yasemin İpek définit le volontariat comme un domaine où le modernisme kémaliste et le néolibéralisme se croisent. Alors que la conviction que les enfants pourraient devenir des individus modernes grâce à l’éducation est encore forte dans le projet moderniste kémaliste, il n’est plus attendu de ces projets qu’ils transforment la société dans sa totalité. Ce rêve poursuit l’objectif limité de transformer les enfants “intelligents, en harmonie, enthousiastes et en réussite” choisis parmi ceux qu’on a pu toucher par les projets. En ce sens, dans la mesure où les volontaires s’aperçoivent qu’il n’est pas réaliste d’atteindre une transformation sociale d’ensemble, les cas de réussites individuelles, exemplaires, présentables aussi auprès de la société gagnent une importance. En est la preuve que les volontaires reprennent souvent l’histoire d’un nombre restreint de filles ayant suivi toute leur formation dans le collège TED d’İstanbul, dans le cadre du projet de *Kardelenler*, et dont l’histoire est racontée aussi dans un des livres d’Ayşe Kulin<sup>7</sup>. Tandis que les idéaux nationaliste-modernistes se poursuivent en s’articulant à la conception néolibérale, il est à remarquer que dans le choix des élèves, le critère “d’enfants brillants” est en accord avec l’économie capitaliste.

Comme nous l’avons évoqué dans le chapitre « Occidentalisme », le désir de devenir un pays Occidentalisé et les discours de la modernisation, qui défendent que l’accession à cela passe par l’éducation, et plus particulièrement, par celles des filles qui sont les femmes du futur sont accueillis en Turquie de façon répandue. Ce contexte ouvre un champ symbolique pour les grandes entreprises qui souhaitent de se présenter comme les catalyseurs de la progression/modernisation. Dans ce cadre-là, on met en avant les journées particulières et les cérémonies d’octroi de Prix, à valeur de publicité et d’information, de ces mêmes entreprises. En guise d’exemples, on peut citer les incitations des entreprises pour l’organisation par l’ASVM des actions comme le voyage « par avion » des filles de l’Est à İstanbul, de leur visite

---

<sup>7</sup> A. Kulin, *Kardelenler: Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2004

dans des espaces symboliques, à savoir les musées, « Istanbul Modern », le Salon des Sciences Informatiques, etc.

*«20 de nos filles de Van ont visité le Salon des Sciences Informatiques, et 20 autres sont allées écouter le concert de Tarkan à İstanbul. »*  
*« (elle raconte que ces filles ont chanté en trois langue et joué des instruments lors de la soirée Turkcell) C'est un exemple extrême mais ce n'est que plus beau. C'est comme un rêve. Cela arrive dans les contes.. Ce qu'elles ont vécu c'est vraiment comme un rêve, comme celui de Cendrillon, des Cendrillons modernes. » (Nazmiye, volontaire, İstanbul)*

Dans ce que raconte Madame Nazmiye, on prend connaissance d'une initiative soutenue par Turkcell, le plus grand opérateur de téléphonie mobile de la Turquie. Dans ce cadre là, il est très surprenant que certaines filles, intégrées dans le projet TED, « particulièrement douées », « entreprenantes », mais sans beaucoup de moyen, affichent leur réussite et leurs compétences, grâce au soutien de l'entreprise, est qu'elles soient perçues comme des « Cendrillons modernes ». Ceci est un « rêve », parce que cela ne correspond pas à la réalité de la Turquie actuelle, et ce qui est encore plus triste, c'est que cela continuera d'être pour la plupart des filles un rêve, une chance de personnage de conte.

D'autre part, le fait que les activités, les cérémonies d'octroi des bourses et des prix figurent dans la presse et qu'elles soient utilisées comme publicités des sponsors et des projets, peut être parfois gênant par les enfants et leur famille. Nous pouvons dire, en considération des paroles de la mère de Rojda que cette situation est ressentie comme une forme “ d'aide/aumône” à ceux qui en ont besoin. A l'instant où l'argent reçu n'est pas perçu comme un “droit” mais comme une “aumône”, on se voit comme l'objet de la générosité d'autrui, on ressent négativement l'état de pauvreté. La mère de Rojda exprime la gêne qu'elle a éprouvée quand les filles titulaires d'une bourse ont été invitées à la cérémonie de Diyarbakır où Türkan Saylan allait faire un discours:

*“Si nos anciens faisaient un bienfait, ils disaient de le faire d'une seule main pour que l'autre n'en sache rien. Ça doit comme ça, n'est-ce pas?”*

*Maintenant ce n'est pas pareil.* ” (La mère de Rojda, l'une des boursières, Diyarbakır)

D'un autre côté, pour Sümeyya (originaire de Fethiye) et Emine (originaire de Diyarbakır) que j'ai interviewées à İzmir, être “*Kardelen*”, comme être volontaire, est le signe d'un statut social pour cette raison, elles considèrent la bourse obtenue non pas comme un « aumône » mais comme une « récompense ». Elles ne se sentent pas écrasées par cela, au contraire, elles se voient comme des enfants ayant mérité la bourse grâce à leur réussite et utilisent cette situation comme une stratégie de renforcement.

A l'inverse des filles que j'ai interviewées à Diyarbakır, pour ces deux filles d'Izmir, nous pouvons dire que le fait qu'elles s'approprient autrement le statut de *Kardelen*, est lié à leur perception que la promesse des projets (être les femmes républicaines modernes, éduquées, ayant un métier, de classes hautes-moyennes) est plus atteignable pour elles. Si nous réfléchissons à partir de cet exemple, nous pouvons avancer que la promesse est ressentie plus atteignable grâce à une relation plus étroite avec les volontaires, et au fait de vivre à İzmir et non pas à Diyarbakır, et pour Sümeyya, à “ne pas être de l'est/ ‘Orientale’”.

A l'instar des volontaires qui sont des femmes de la classe haute-moyenne mais également éduquées, conscientes et dévouées, les filles aussi sont des enfants pauvres mais brillants, “choisis”, soutenus pour qu'elles deviennent des femmes modernes et éduquées, dont on récompense les réussites. Ainsi être *Kardelen* –comme être volontaire- peut devenir le moyen de se distinguer des autres filles de la même classe sociale.

De nos jours où l'idéal de l'Etat social est abandonné et où la main d'œuvre souple, bon marchés, précaires pèse de plus en plus dans les économies néolibérales, on évoque souvent la question des obstacles structurelles qui s'érigent devant l'ascension des classes populaires. Seule l'éducation ne suffit plus à procurer la transformation promise dans les vies des enfants, surtout de ceux qui sont désavantagés culturellement et de part leurs origines régionales et de classe. Lorsqu'on considère ces conditions, le discours de l'ASVM, prépondérant dans les

projets qui prévoient une transformation socio-économique et culturelle chez les filles boursières, demeure au stade d'une simple promesse, d'un vœu pieux. Par contre, dans les activités des projets, cette promesse prend la forme de la découverte par les enfants, ne serait-ce quelque jour du confort de la vie des classes hautes-moyennes, de ses distractions et de ses possibilités.

Madame Şahika et Ayşe raconte qu'elles ont amené des enfants d'Urfa et de Mardin et qu'elles ont accueillis dans le cadre des activités organisées par les sponsors –un concert sponsorisé par l'entreprise et la cérémonie du 15. anniversaire d'une autre entreprise-. Elles ont toutes deux parlé de cette expérience des enfants dans les mêmes termes: *“Ils ont vécu des vacances/trois jours qu'ils n'auraient même pas vus en rêve.”*

En réalité, le fait que ceci est plus proche du rêve que la réalité est exprimé dans les commentaires des volontaires. D'ailleurs il est dès le départ admis que toutes ses filles ne pourraient pas obtenir ces conditions et tout le reste. C'est pourquoi, Madame Şahika dit que ces excursions ont beaucoup plus but de “donner envie” et de “stimuler”. Elle raconte un autre exemple des activités de l'ASVM, le “Projet d'İdil”<sup>8</sup>. Pourtant, elle exprime cependant son inquiétude en raison de la déception probable des enfants qui intériorisent la promesse des projets, qui visent à parvenir à une mode de vie idéalisée (de classes aisées et moyennes) par les projets.

*« On leur a fait connaître la vie citadine, une école privée leur a ouvert son internat, des restaurants ont offert des repas. On leur a fait découvrir une vie comme il faut. Des formations intensives de 15-20 jours ne peuvent pas leur donner tout mais cela les incitent à être plus ambitieux. ‘Pouvons-nous parvenir à cette situation si on travaille ?’ se disent-ils ensuite. Ce qui n'ont pas pu venir ici était malheureux. J'ai pensé à tout cela. Moi, je sais qu'on fait quelque chose de très important mais je vois aussi ce qui manque. »*  
(Şahika, volontaire, İzmir)

---

<sup>8</sup> Dans ce projet, l'ASVM emmenait des enfants de Şırnak İdil à İzmir pour les vacances semestrielles et organisent des études pour aider les enfants dans leurs cours et des excursions, des activités pour faire connaître la ville, İzmir.



On consolide l'idéal de la vie de la classe haute-moyenne grâce à des activités comme voyager, visiter un musée, le cinéma, le théâtre, faire du tennis, jouer d'un instrument, apprendre une langue étrangère etc. On valorise ainsi un autre capital culturel et symbolique et on le rend désirable. Il est évident que tout cela est intimement lié aux idéaux de modernisme et d'Occidentalisme, mais en même temps il est question d'une approche de différenciations des classes. Les propos d'Emine montrent très simplement cette dimension sociologique des activités.

(Comment se passent les activités?)

*“Bien, parce que moi je n'ai pas été amenée par ma famille au cinéma, etc. Deux fois nous sommes allés au théâtre. Nous sommes allés à la bibliothèque. Nous sommes allés au musée. Ils vont nous amener faire un pique-nique, etc., bref, encore ça n'a pas été décidé. C'est à dire pour moi ce sont de beaux divertissements.”* (Emine, boursière, İzmir)

*« Parfois nous contactons aussi les familles. Par exemple durant l'année précédente une bourse a été donnée par l'assurance Anadolu Sigorta à 16 filles qui étudiaient au Lycée Commerciale Une annonce qui est venue le mois de mars informait sur un concours de composition. Les trois premières d'entre les filles qui reçoivent une bourse auraient été envoyées par avions de Diyarbakır à İstanbul de la part de l'assurance Anadolu Sigorta, auraient été accueillies pour trois jours à İstanbul et auraient été ramenées à Diyarbakır. C'est à dire le but est de motiver les enfants et de les canaliser. En conclusion on a vu que seulement cinq filles ont participé au concours de composition, trois d'entre elles ont été élues au Centre. Mais une de ces trois filles, qui prenaient une bourse et ont gagné le concours, avait commencé pendant les derniers 15-20 jours de sa formation à travailler chez Güngör (?). Le père d'une autre fille n'a absolument pas permis à sa fille d'aller à İstanbul. Nous avons augmenté de nouveau le nombre à trois filles élèves en insistant, par parole, par fax, en forçant et en obligeant la direction de l'école. »* (Seçkin Bey, le président de la succursale de Diyarbakır)

On fixe un prix de concours en relation avec la vie idéalisée de la classe haute-moyenne.

Mais non seulement on arrive pas à faire participer suffisamment de candidates aux concours, mais aussi on a du mal à attribuer ce prix à cause des conditions de vie particulière des filles (l'obligation de participer à toutes les tâches de la famille, la structure patriarcale familiale). Ceci peut être considéré comme une déception ressentie par les volontaires, et stigmatise certaines impasses des projets. Nous tenterons de voir plus en détail ces impasses dans les parties ci-dessous.

### **a) Les Projets en tant que confrontation de classes**

Dans le cadre des projets, la rencontre des volontaires avec les filles renvoie également à une rencontre de classes. Dans la mesure où les volontaires interviennent dans les vies quotidiennes des filles, elles se confrontent aussi à leurs conditions de vie. Dans ce cas-là, des réactions ambiguës apparaissent. Lors de ces confrontations, les volontaires arrivent parfois à s'interroger sur leur statut social, en empathie avec elles, et parfois, marginalisant et même accusant les filles et leur famille, il leur arrive de consolider leur statut social. En réalité, ils semblent éprouver en même temps ces deux réactions, ces sentiments de colère et d'impuissance qui les accompagnent.

Par exemple, Madame Bahtiyar, racontant qu'elle n'a pas pu aller aux toilettes dans l'école qu'ils ont visitée, qu'il n'y a pas d'eaux courantes et que le directeur de l'école a fait venir un verre d'eau de chez lui quand elle a eu soif, explique comment cette expérience a fait changer son point de vue.

*“Je n'ai pas réussi à faire comprendre aux gens une chose, moi je m'enrichis, mais ce n'est pas de l'argent que je gagne, c'est ma vision du monde qui change. Grâce à l'éducation de ces enfants, c'est mon approche de l'éducation de mes propres enfants qui a changé.”*

*“Mes enfants étudient dans une école privée. Je leur explique que, à côté de leurs problèmes, il y en a d'autres, il y a aussi tout ça dans la vie. Ils vivaient comme dans une bulle, parce qu'ils ont étudié au Collège Américain. Et maintenant eux aussi, ils occupent une place dans des projets de responsabilités sociales.”* (Bahtiyar, volontaire, İzmir)

Madame Hikmet raconte que les volontaires d'Istanbul cherchent des familles d'accueil pour les fins de semaines, mais que, après quelques essais, elles se trouvent confrontées aux décalages des conditions de vie des filles et des tuteurs, et ce qui est encore plus important, au fait que ces différences peuvent blesser les filles. Ces conflits et ces impasses conduisent même les volontaires à renoncer au projet.

En bref, on peut dire que les expériences et les observations acquises dans ces confrontations provoquent des ruptures discursives et des interrogations dans la vie même des volontaires, incitent à d'autres sensibilités et à des souplesses. Pourtant, de temps en temps, les interrogations et les sensibilités sont au second plan dans les récits des volontaires et la colère et les accusations se mettent en avant. Un des meilleurs exemples est la colère et le sentiment d'insuffisance éprouvés par Madame Şahika face à la pauvreté, voire la grande indigence, des familles.

*“Quel que soit notre dévouement au sujet des cours d’alphabétisation, ils avaient d’autres exigences, c’est par ce qu’ils ne sont pas faciles à satisfaire. C’est très triste mais ‘Qu’est-ce que vous nous donnerez?’ nous demandent-ils. Par principe, nous n’accordons que des bourses pour l’éducation, nous ne donnons rien d’autres. Nous donnions des cartables, des fournitures scolaires mais ils ne se satisfaisaient pas cela. Ils ont d’autres attentes.”*  
(Şahika, volontaire, İzmir)

Malgré tout son dévouement pour l’instruction du peuple Madame Şahika n’arrive pas à obtenir de retour et extériorise sa déception par des paroles accusatrices du genre “ils ne se contentent pas de cela” (“*yetinmiyorlar*”). Dans la mesure où elle n’obtient pas de résultat et qu’elle n’arrive pas à toucher à ces gens, elles s’aperçoivent le discours dans lequel elle se définit s’ébranle. Alors, le statut social acquis en tant que volontaire et le plaisir personnel qu’elle en éprouve s’égratignent à ce point-là. A ce stade, nous pouvons dire que, sans tenir compte de l’urgence imposée par la pauvreté, elle espère que ces gens donnent la même priorité à l’éducation conformément au projet moderniste-nationaliste.

D'une façon semblable, Madame Ayşe accuse les familles des filles d'être opportunistes. Sa colère et ses pensées se trouvent confirmées lors d'une conversation téléphonique où l'une des mères est plus sensible au mot "argent" qu'au mot "école".

*« La femme n'arrivait pas à parler en turc. Je dis "école", je dis "je téléphone de l'ASVM". On devrait au moins savoir ce qu'est le mot "école". Elle ne passe non plus le téléphone à une autre personne. Lorsque j'ai dit "de l'argent" alors elle a dit "ah bon" et a appelé de la maison quelqu'un qui parle le turc. (...) Ils ne font pas confiance aux étrangers. Ils n'ont pas confiance en eux-mêmes. Il y a le problème de ne pas pouvoir expliquer son propre problème. Leur turc est très faible, leur formation est très faible. On n'en voit pas la fin ... » (Ayşe, volontaire, İstanbul)*

Dans les moments où les volontaires se rendent compte qu'ils n'ont pas les moyens concrets de l'idéal de la transformation par l'éducation, malgré leur dévouement leur colère s'intensifie. Et nous pouvons dire que cette confrontation font naître les sentiments de déception et d'impuissance.

Une autre accusation dirigée contre familles par les volontaires est "d'attendre tout de l'Etat".

*« De toute façon, cette mentalité existe dans l'Est et de Sud-Est de l'Anatolie; 'Je n'arrive pas à vivre, il faut que l'Etat m'aide'. On leur demande combien d'enfants ils ont. L'Etat ne peut quand même pas ouvrir une école dans un village de cinq maisonnées. » (Ayşe, volontaire, İstanbul )*

*"S'ils continuent à mettre tant d'enfants au monde, aucune aide ne peut souffrir" (Hikmet, volontaire, İstanbul)*

Comme Madame Ayşe le souligne dans ses paroles, le fait que les familles pauvres aient trop d'enfants est perçu comme un fardeau pour l'Etat. Parmi les documents nécessaires à l'obtention des bourses se trouve un document de "planning familial"; cela nous montre que les projets visent également à réduire le nombre d'enfants.

Dans les discours des volontaires, on observe une distinction entre ceux qui soutiennent l'Etat, c'est à dire eux-mêmes, et ceux qui sont un poids pour l'Etat, les familles des enfants. Ainsi, tandis que la "citoyenneté précieuse" des volontaires se trouve légitimée, du point de vue des liens économiques entretenus avec l'Etat, en tant que « ceux qui soutiennent », la population visée par les projets (les « Orientaux ») devient les « Autres » économiques de la République, « les paresseux »<sup>9</sup>.

Tandis que les volontaires attire l'attention sur la dimension économique du problème, l'usage de l'expression de "pauvreté" au lieu de celle de "classe", empêche de parler des relations de pouvoirs dans la construction de cette dimension. De cette façon, la pauvreté est perçue plus comme une situation subie et inexploitée que comme une conséquence de ce réseau de relations. Cette approche apparaît ouvertement dans les livres d'Ayşe Kulin où on retrace l'histoire des enfants intégrés dans le projet de TED et où la pauvreté est décrite comme une "infortune" et les projets, comme une "chance" une "providence de l'Etat" pour les enfants.

### **b) La maternité et la classe**

Parmi les variables qui déterminent les conditions de vie des personnes, la notion de classe apparaît comme « un influent inséparable de la structuration de la masculinité et de la féminité »<sup>10</sup>. Ceci étant, la féminité qui n'est pas du tout une catégorie singulière et homogène, se reconstruit différemment en relation avec les différences de classes. Partant du concept de « classes sociales » de Bourdieu, Aksu Bora affirme que la classe n'est pas uniquement une donnée économique mais qu'elle influe directement la construction des statuts sociaux et des identités individuelles.

Un autre sujet qui pointe dans les entretiens avec les volontaires, c'était ce qu'ils racontent à propos des mères des filles. Cela peut être lu comme reconstruction de

---

<sup>9</sup> Üstel précise que le discours républicain définit une « morale du devoir/de la responsabilité » pour permettre la mobilisation de la société entière dans l'objectif du développement national. Selon ce discours le « travail » est exalté « comme une manière d'existence moraliste ». Sans tenir compte des différences de classes ou bien du sous-développement économique, les chômeurs sont considérés comme ceux qui ne veulent pas travailler et comme l'Autre économique de la République, « les paresseux », *op. cit.*, p.190

<sup>10</sup> Bora, *op. cit.*, p.26

leur subjectivité par rapport à ces femmes, différentes du point de vue socio-culturel et économique, au travers des notions la classe, la féminité, la maternité.<sup>11</sup> Bora précise que

*« La différence de classes entre les employeuses et les employées de maison, se répercutait sur leur féminité. Ce qui est aussi important, c'est que ces féminités se construisent en interaction, en conflit, en se dévalorisant mutuellement. »*

Les dualismes hiérarchiques aussi renforcent le fonctionnement de cette dynamique de dévalorisation. A ce stade, Bora souligne que le discours de modernisme/traditionalisme pourrait correspondre à une différence de classe de fait.<sup>12</sup>

Dans le cadre de cette approche, nous pourrions ajouter, dans ce travail, les dichotomies citadin-rural, éduqué-inculte, kémaliste (« ataturkiste »)-intégrisme. De ce point de vue, le fait que les volontaires soulignent leur niveau d'instruction –et même celui de leur mère-, l'environnement kémaliste où elles ont grandi nous montre que l'instruction et le kémalisme peuvent fonctionner comme un indicateur du capital culturel de la classe haute-moyenne. Par contre, et alors que les volontaires parlent des mères des filles avec les expressions comme « *femme qui ne sait même pas parler turc* », « *elle ne sait ni lire ni écrire* », « *elle n'est jamais sortie de son village* », « *elle ne fait que ce que son mari ordonne* », elles les définissent, à l'inverse d'elles-mêmes comme non éduquées, passives et même incultes. Nous constatons qu'ainsi les volontaires revisitent leur subjectivité, leur féminité et leur maternité en dévalorisant les mères des filles.

*« C'est un travail de longue haleine. Les filles qui sont éduquées par celles-ci seront différentes. Nous posons avec insistance la question des enfants quand*

---

<sup>11</sup> Dans cette analyse de ces deux féminités particulièrement évoquées lors des entretiens que j'ai eu avec les volontaires, le travail d'Aksu Bora intitulé *Kadınların Sınıfı* m'a beaucoup aidé. Le travail de Bora appréhende la structuration de la subjectivité des femmes au travers d'une confrontation culturelle, de classes et, pour cette raison, il y avait beaucoup de parallélisme avec nos études de terrain.

<sup>12</sup> « Particulièrement en Turquie, cette dichotomie est le composant fondamental du champ de signification dans lequel se structure la vie sociale et où les acteurs sociaux se définissent. » *Ibid.*, p.141

*elles seront mariées. Leurs mères n'ont jamais eu la possibilité de choisir, ni de décider. Elles n'ont pas droit à la parole ni des connaissances ni de savoir-vivre. Même s'il y avait des revenus réguliers dans la famille, que peut-on faire avec tant d'enfants. »* (Ayşe, volontaire, İstanbul)

La féminité de la classe haute-moyenne est définie comme une norme, un idéal à atteindre, mais on nie la nécessité d'un capital culturel et matériel qui structure la féminité de classe moyenne par des propos du genre « *même s'il y avait des revenus réguliers dans la famille, à quoi ça servirait ?* ».

Pourtant, les conditions matérielles influencent fortement les expériences de féminité. Quand on considère les pratiques de la vie quotidienne, nous pouvons dire que les femmes citadines, éduquées, de classe haute-moyenne ont plus de moyens pour répondre aux exigences des comportements stéréotypés de la société idéale. Par exemple, considérant le facteur déterminant de la différence des classes, la femme de la classe haute-moyenne a plus de soutiens ( possibilités de payer des services ménagers ; femme de ménage, utilisé plus souvent les plats cuisinés, aller au restaurant, posséder de l'électroménager, etc.) afin de s'occuper des enfants convenablement, suivant les règles (conditions d'hygiène, patience, compréhension, affection, etc.). La pauvreté au contraire pèse lourdement sur les femmes des classes populaires. Elles se trouvent obligées de produire elles-mêmes les besoins et les services que la famille ne peut acheter. Ceci amène également le recours répété au travail des enfants.

Nous voudrions souligner qu'on valorise ainsi le mode de vie de la classe haute-moyenne et qu'en même temps ceci coïncide avec les différenciations ethniques- de classes et que cette valorisation passe par la dévalorisation d'une autre façon de vivre, d'une autre expérience, d'une autre connaissance des choses.

En ce sens, tandis que la personnalité, les expériences et les pratiques des volontaires deviennent les signes de "la féminité correcte" et que les volontaires sont considérées en tant que "femmes correctes" que les filles veulent prendre comme modèles, les mères des filles sont dévalorisées comme les "mères insuffisantes" qui n'ont pas de connaissances, de savoir-vivre.

*« Elles disent toutes la même chose. Moi aussi je voudrais çağdaş comme vous. Chez elles, la vie est différente, sans compter la femme en deuxième noces (kuma)... Elles ne veulent pas suivre l'exemple de leur famille mais elles les respectent quand même. »* (Ayşe, volontaire, İstanbul)

Nous avons déjà dit que l'association a d'abord organisé des cours d'alphabétisation pour les femmes, mais qu'elle n'a pas obtenu les résultats escomptés. Pendant que Madame Şahika nous racontait que ces formations concernaient la nutrition, l'hygiène, la communication familiale, la ménopause, le planning familial, elle a souligné les conflits provoqués en famille par les relations des femmes avec l'association et ces mêmes formations. Mais elle considère cela comme un conflit interne aux familles au lieu d'y voir une confrontation des différentes expériences (habitus) hiérarchisées. Et elle préconise de résoudre ce conflit en éduquant toute la famille, une sorte de formation pour devenir citoyen convenable.

*« C'est très important. Les mères n'arrivent pas à créer des passerelles avec les enfants. Elles ne savent pas comment les éduquer. Nous, nous les éclairons, mais elles ne sont pas bien accueillies par leur mari grâce à ceux qu'elles ont appris. Nous essayons d'éduquer les femmes mais il faudrait également instruire leur mari. »* (Şahika, volontaire, İzmir)

Or, ce sont les volontaires mêmes qui donnent les exemples les plus frappants de l'impossibilité de changer tout ce qui est défini comme un problème social uniquement grâce à une éducation. Et lors qu'ils se trouvent face à l'obstacle des mères, au lieu de celui des pères, dans le cadre du projet *Baba Beni Okula Gönder*, ils sont étonnés. Pourtant, comme nous l'avons déjà signalé, les mères des familles populaires ont davantage besoin du travail des filles à cause du manque des moyens économiques.

*« Pendant les conversations chez l'administrateur du village (muhtar), ce sont les mères qui s'opposent le plus. C'est pour que les filles aident aux soins des bêtes et aux tâches ménagères. »*

*« Les femmes vieillissent précocement. C'est pour cela qu'elles n'envoient pas les filles à l'école. Nous accordons des bourses, on va jusque chez eux, il*



*y a des internats. D'ailleurs les enfants n'ont même pas où dormir chez eux, alors pour étudier... Ils vivent à plusieurs dans une chambre.* » (Ayşe, volontaire, İstanbul)

D'un autre côté, « elles ne sont pas toutes pareilles. Il y a des mères qu'ils ne savent pas parler turc et qui nous demandent de faire étudier leurs filles » continue-t-elle. Ainsi elle affirme qu'une bonne mère est celle qui croit en l'éducation au point d'accepter des sacrifices malgré les difficultés matérielles.

*La maternité; une caractéristique naturelle ou à acquérir?*

Le thème le plus fréquemment répété c'est que les parents ne savent pas comment communiquer avec ses enfants. Plupart des volontiers ont exprimé cela, T. Saylan principalement. Comme j'ai expliqué en détail plus haut, on peut commenter cette idée étant un jugement sur l'idéal de maternité de classes hautes-moyennes.

*« (D'après le séminaire pour les mères) Nous avons demandé, 'Qu'est-ce que vous avez appris maintenant?' 'Nous devons ne pas battre nos enfants, nous devons les aimer' Elles ont appris cela pour la première fois. Je pense qu'une fille éduquée pourra résoudre cette question. »* (Türkan Saylan, la présidente)

Ici, il peut être important de signaler un conflit. D'une part, on prétend que les rôles sociaux des femmes viennent de leur nature (La maternité, être définie par le champ privé-la maison, l'affection, les ménages, être loin du monde extérieur, du monde physique etc.) et d'autre part on répète que la féminité et la maternité doivent être des choses acquises. Les deux discours qui s'assemblent sont conflictuels. Ce qui est naturel c'est qu'une chose qui vient de la nature, ne peut pas être acquise.

Comme des autres discours nationalistes, le discours Kémaliste aussi explique et rationalise la nature féminine de la femme et la maternité avec l'affection, avec les affaires de ménage, avec le sacrifice et que ces actes doivent être menés par les femmes. (Le volontariat dans ces projets est aussi basé sur ce discours.) D'autre part, l'acquisition de la maternité et de la féminité n'est pas loin de la tradition

républicaine.<sup>13</sup> Yael Navaro Yaşın, dans son article sur les Instituts des Filles dans les premières années de la République, explique l'institution de la féminité nouvelle/moderne. L'éducation des filles, des ménages à la couture, du soin des enfants aux relations entre mari et femme, la formation des filles en dessinant tout un champ de « féminité », il explique qu'ils exercent cette conduite en mettant l'accent sur l'insignifiance « des modes anciennes » et « des femmes anciennes ».<sup>14</sup>

Sur ce que je mets l'accent ici c'est que le conflit entre ces deux discours ; que la maternité est une faculté naturelle de la femme et que la maternité est une faculté qui doit être acquise nous signale l'importance d'analyser les relations de force ensemble avec le problème de classe et du genre social. S'il est important d'interroger comment les femmes de différents rangs instaurent des relations du pouvoir sur le discours de « maternité », il est aussi important d'interroger comment les féminités instaurées sur pourquoi les femmes doivent être des « bonnes mères », pourquoi elles doivent être responsables de l'éducation, du soin et de santé de leurs enfants, entrent dans des relations du pouvoir.

## II-Le déni de l'ethnicité

### A) L'éducation des filles dans les villes « prioritaires en développement »

Les projets de *Kardelenler* et *Baba Beni Okula Gönder* organisés par L'ASVM, considérant la non-scolarisation des filles comme une question plus particulièrement propre aux régions de l'Est et du Sud-Est d'Anatolie, ont été commencés d'abord dans les villes de ces deux régions. Le projet de *Baba Beni Okula Gönder* organisé par la collaboration du journal *Milliyet*, a commencé tout d'abord dans 15 villes, Ağrı, Diyarbakır, Hakkari, İstanbul, İzmir, Kars, Mardin, Muş, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak, Tekirdağ, Tokat, Osmaniye et Van<sup>15</sup>. Pour choisir les 26 filles qui étudient au collège TED İstanbul dans le contenu du projet de *Kardelenler* - projet beaucoup

<sup>13</sup>Conformément les propos des volontaires, les propos d'Atatürk lors d'un discours au peuple affirment que la masculinité et la féminité sont considérées comme catégories à définir, à apprendre : « Nous devons enseigner nos femmes au même degré avec nos hommes. Avec les parties nécessaires aux hommes, nous devons les apprendre leur féminité. » Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün 1923 Eskişehir-İzmit Konuşmaları, (Haz. Afet İnan), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, p.19 cité par Kırkpınar, *art. cit.*, p.17

<sup>14</sup> Navaro Yaşın, *art. cit.*

<sup>15</sup> <http://www.bababeniokulagonder.org/index2.html>.

plus particulier et donc limité en nombre de bourse- l'association a réalisé des examens seulement à Siirt, à Şanlıurfa, à Van, à Batman et à Bolu. Les dires de Madame Hikmet expliquent qu'une approche similaire était déterminante dans le choix des villes où le projet de Kardelenler se met à octroyer des bourses aux filles<sup>16</sup>

*“Kardelenler était le premier projet organisé avec Turkcell. Les accords couvraient 33 villes, c'étaient surtout des villes de développement prioritaire dans l'Est et le Sud-Est. C'est pour cela que nous avons appelé notre domaine “zone rurale”.”* (Hikmet, volontaire, İstanbul)

Le discours de “développement” que Madame Hikmet a utilisé pour expliquer l'esprit suivi dans le choix des villes, est un thème souvent évoqué à propos de l'instruction des filles. Surtout Türkan Saylan, expliquant cet esprit, la nécessité et l'organisation des projets, s'est référé souvent à ce thème.

*“Tout le monde sait en réalité que de l'instruction des filles dépend, à cent pour cent, le développement. ‘Si on instruisait les filles, elles ne nous obéiraient pas, elles nous poseraient problèmes’ disent-ils.”* (Türkan Saylan, la présidente)

Dans leur ouvrage collectif qui s'appuie sur une recherche de terrain d'envergure élaborant les différentes perceptions, mentalités et pratiques de nationalisme(s), Genç, Kentel et Ahıska considèrent le discours de « production et développement » comme expressions du « nationalisme rationnel ». Selon les auteurs, ce discours sert à produire un partage plus concret et réaliste, à l'inverse des éléments qui signifient une dimension sentimentale comme race, culture, religion, histoire, localité, etc.. De cette façon, il aide à fonder un lien « rationnel » entre les différentes parties de la société qui n'ont pas de caractéristiques et valeurs communes pour une unité sentimentale. Ainsi, cela permet aux élites, qui se définissent plus « conscients » que

---

<sup>16</sup> “Les politiques d'égalité sociale affaiblies en même temps que les politiques néolibérales consolidées dans les années 1990, l'affaiblissement des services médicaux par tout en Turquie mais surtout pour les pauvres et les régions où vivent les Kurdes ont affaibli les moyens inhérents à la cohésion nationale.” Yeğen, affirme que, pour cette raison, les politiques d'assimilation en vigueur à l'encontre des Kurdes s'intensifient particulièrement, par le biais des ONG, dans le domaine de l'éducation, sur tout dans celle des femmes. M. Yeğen, Müstakbel Türk'ten Sözde Vatandaş'a: Cumhuriyet ve Kürtler, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006, pp.23-4

le peuple, de construire une relation d'une manière « objective, rationnelle » avec les différentes parties de la société dans le cadre de l'identité nationale.<sup>17</sup> Cette approche nous présente une perspective pour comprendre l'utilité du discours « de production et de développement » du point de vue des volontaires. Définir certaines régions ou certaines villes comme « prioritaires en développement », leur ouvre un espace d'activité légitime, rationnel et pas controversée.

Le Symposium de Collaboration dans le Développement, organisé par les administrations régionales et les organisations non-gouvernementales, où il a été décidé de commencer le projet de *Baba Beni Okula Gönder*, avait comme thème "l'éducation", ce qui nous montre encore que "le développement" forme un des principaux discours sur lequel la conception des projets s'appuie.<sup>18</sup>

L'explication de Yeğen sur la structure du nationalisme turc rend encore plus clair le sens de ce discours qui sous-tend dans les projets : « La manière d'aborder la question kurde par le nationalisme turc n'était jamais une approche « purement » nationaliste. Le nationalisme turc a toujours considéré cette question sous l'influence des autres idéologies qui l'entourent »<sup>19</sup>.

Le développementarisme (*kalkınmacılık*) est l'une de ces idéologies les plus précises qui s'articulent à la définition de l'idéologie et des pratiques du nationalisme turc comme l'Occidentalisme (*Batılılaşmacılık*), le centralisme, le populisme corporatiste...<sup>20</sup>

Comme l'analyse de Yeğen sur le nationalisme turc nous montre, différents articles reliés au projet de la modernisation et du nationalisme turc peuvent fournir des axes de discussions sur la question kurde. Ce que Türkan Saylan a raconté, peut être un exemple pour cette situation.

---

<sup>17</sup> F. Kentel, M.Ahıska, F.Genç, "Milletin Bölünmez Bütünlüğü" Demokratikleşme Sürecinde Parçalayan Milliyetçilik(ler), Tesev Yayınları, İstanbul, 2007, pp.41-2

<sup>18</sup> La date de Symposium; 31 Mayıs – 1 Haziran 2003

<sup>19</sup> Yeğen, *op. cit.*, p.118

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.118

*“ Ils vont s’armer contre nous’, ils nous demandent pourquoi on veut les instruire. Et d’un autre côté, ils pensent qu’on veut les assimiler. On n’arrive à satisfaire personne” (Türkan Saylan, la présidente, İstanbul)*

Ce récit nous montre que les projets concernant la scolarisation des filles peuvent être pensés sous le rapport de la question kurde par les différents pôles de la société. En fait, ces deux pôles aussi construisent leurs discours, leurs attitudes envers les projets de la scolarisation en se référant au nationalisme turc.

### **B)“La femme qui ne sait même pas le turc”**

Les présentations des projets –par exemple les campagnes télévisées, les affiches, les noms choisis- incitent à penser que la non-scolarisation des filles est un fait propre à l’ « Orient » et que ces projets visent à atteindre une population « Orientale ».

Nous pouvons analyser les noms donnés aux projets pour mieux appréhender la construction de cette conception. Sur le site internet du projet de *Kardelenler* à la rubrique « historique », il est expliqué pourquoi on a choisi *kardelen* (le perce-neige) comme symbole pour décrire les filles. Selon cette explication, nous comprenons que *kardelen* fait allusion aux écolières puisqu’elles aussi arrivent à combattre contre les conditions difficiles propres à l’ “Orient”:

*“Dans le climat rude de l’Est Anatolien, c’est ainsi qu’on nomme les fleurs qui éclosent sous la neige, Kardelen. Elles symbolisent, comme les filles qui courent vers la connaissance en s’affranchissant de leurs coutumes et des conditions de leurs régions, les efforts d’existence, les Kardelenler qui rejoignent la lumière en perçant le terre.”<sup>21</sup>*

Les volontaires précisent que seulement à l’ « Orient » les filles ne peuvent pas aller à l’école à cause d’une raison différente de la pauvreté ; c’est “l’interdiction des familles”. Puisque les pères sont conçus comme « chef de la famille »<sup>22</sup>, plus

<sup>21</sup> <http://kardelenler.turkcell.com.tr/tarihce.html>

<sup>22</sup> La considération du père comme “chef de la famille” est une vue acceptée et reproduite par le discours de la modernisation de la République, convenablement à l’appropriation et à la reproduction des rôles de la sexualité sociale traditionnels. Pourtant, cette position concédée à l’homme plus âgé de la famille est redéfinie dans le cadre de la famille nucléaire. Et elle est conçue comme une domination

précisément à l' « Orient » où « la femme ne reçoit aucune valeur », pour permettre la scolarisation des filles, les projets s'adressent aux pères. Dans une telle logique, le nom du projet de *Baba Beni Okula Gönder*, rappelle la structure sociale patriarcale considérée propre à ces régions, contrairement au discours républicain qui soutient l'instruction féminine.

Dans ce processus, considérant leurs expériences et leurs objectifs, l'ASVM décide d'élargir le champ d'application des projets en particulier sur certaines villes de l'Est et du Sud-Est en ajoutant les autres régions du pays, mais surtout dans les quartiers pauvres métropolitains dont les habitants souvent des gens qui sont venus par l'émigration interne<sup>23</sup>.

*“A İstanbul aussi, la population visée par les projets est celle des bidonvilles. Très probablement, ceux qui habitent ces quartiers ont du venir de l'Est ou du Sud-Est. Une fois en ville, ils ne prennent pas ce qu'il y a de bon ici, mais ils essayent de transformer la grande ville d'après eux-mêmes.”* (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)

Les dires de Monsieur Seçkin exposent que les volontaires travaillent avec une population émigrée, majoritairement des régions de l'Est et du Sud-Est du pays. Nous pouvons les interpréter aussi parallèlement à l'objectif général qui a provoqué la prolifération rapide des organisations d'entraide sociale en Turquie après les années 1990 dans les grandes villes en comparaison avec divers ONG, qui tentaient d'intégrer la population venue par l'émigration aux grandes villes<sup>24</sup>.

Une grande partie de la population de ces deux régions et des quartiers pauvres des grandes villes dans lesquels les projets visent à être plus actifs en procurant un contingent beaucoup plus grand auprès des autres zones<sup>25</sup>, se compose des citoyens

---

plus démocratique, moins autoritaire. Ainsi, le discours moderniste républicain permet de se distinguer de son “Autre” traditionnel.

<sup>23</sup> Concernant le fait d'émigration interne en Turquie, il est tellement important aussi de tenir en compte le fait de l' “immigration obligatoire”. Pour une étude approfondie sur le sujet voir “Zorunlu Göç” ile Yüzleşmek: Türkiye'de Yerinden Edilme Sonrası Vatandaşlığın İnşası , Dilek Kurban, Deniz Yüksekler, Ayşe Betül Çelik, Turgay Ünalın, A. Tamer Aker , T.E.S.E.V. Yayını, 2006

<sup>24</sup> Yasemin İpek, *art. cit.*, p.17

<sup>25</sup> Dans le projet de *Baba Beni Okula Gönder*, les villes dans les quelles plus de 200 filles prennent la bourse -c'est le nombre le plus haut par ville-, sont Ağrı, Hakkari, Şırnak, Mardin, Urfa, Diyarbakır, İzmir, İstanbul et Fethiye.

« d'origine Kurde ». Pourtant, il est significatif que dans les entretiens faits avec les volontaires de l'association à İzmir et à İstanbul, le mot « kurde » (signifiant la langue ou l'ethnie) est prononcé seulement par Madame Bahtiyar, qui s'est définie en tant que « socialiste ». A part elle, celle qui l'a utilisé dans son discours, c'était la présidente de l'association, Türkan Saylan. Par contre, dans les entretiens faits avec les volontaires et le président de la succursale de Diyarbakır de l'association, ce mot n'était pas un non-dit, il l'a été employé plusieurs fois dans les conversations.

Cependant, nous pouvons dire que le fait qu'il existe une importante population kurde dans le domaine d'activité des projets est souvent exprimé de différentes façons. L'un des exemples qui revient plusieurs fois, dans lequel cela devient apparent, est encore la description des mères des filles boursières. Plusieurs volontaires ont utilisé la même expression en parlant d'elles ; « elle (mère, femme) ne sait même pas le turc » au lieu de dire « elle connaît seulement le kurde ». Nous pouvons dire que la connaissance du turc est perçue comme la condition de la citoyenneté dans ligne de la conception de l'Etat-nation. En conséquence d'une telle approche nationaliste qui définit la citoyenneté, nous pouvons dire que la langue, l'expérience et le savoir de ces femmes sont dévalorisés, niés.

Il ne sera pas faux de parler d'une dévalorisation, d'une négation générale concernant les expériences d'une grande partie des femmes dans l'histoire de la République, dans la mesure où la conception républicaine de la femme n'est pas autant inclusive pour les femmes de différentes classes socio-économique et culturelle.

Mettant l'accent sur l'existence de cette condition de la citoyenneté liée à la langue « nationale », nous pouvons dire que la promesse/appel des projets à la citoyenneté envers les filles et, plus généralement, le système éducatif imposent uniquement d'être la « femme moderne, éduquée » mais aussi « turque et républicaine ». Il s'agit encore une fois des deux axes principaux du projet politique fondateur de la République; le nationalisme et la modernisation.

### 1) La mission de la reproduction nationale/ethnique

Il est d'une importance stratégique que les mères, considérées comme responsables de l'organisation familiale, de l'éducation des enfants (les filles sont les futures mères) sachent parler le turc, compte tenu de la fonction de la reproduction nationale qui incombe aux femmes dans le domaine culturel et biologique<sup>26</sup>. Nous avons déjà précisé l'importance de l'éducation des femmes dans les nationalismes en raison de cette même approche. Ainsi, en apprenant le turc aux femmes, on réduit la possibilité de reproduction, au travers de la langue, de l'identité kurde dans l'espace privée. Zozan Özgökçe attire l'attention sur le fait que, parmi les kurdes, les hommes sont beaucoup plus nombreux par rapport aux femmes à connaître le turc. Elle exprime que, dans cet état des faits, on charge les femmes, qui sont exclues de l'espace public, de l'éducation et du monde du travail, de la transmission de l'identité ethnique par le biais de la langue.<sup>27</sup> Dans son étude social-anthropologique sur les liens de parenté et les structures tribales, Lale Yalçın Heckman montre que le figure de "mère kurde villageoise authentique" apparaît dans le discours nationaliste kurde et aussi dans la construction des subjectivités des femmes kurdes urbaines.<sup>28</sup> Un tel conflit revient à mettre la femme dans l'espace de lutte des deux nationalismes.

Çağlayan affirme que l'un des points communs des idéologies et des mouvements nationalistes et ethniques est le fait qu'ils s'appuient sur la construction des mythes autour d'une identité collective. La plupart de ces mythes se construisent sur les femmes. Dans cette perspective, la femme peut être décrit en tant que "femme moderne turque", "femme Anatolienne" ou bien comme "mère kurde villageoise", etc.

Les nationalismes kurde et turque ont des effets en interaction l'une sur l'autre dans leur formation. Mais, il ne faut pas oublier que cette interaction a une structure hiérarchique dans le domaine des relations avec l'Etat. A ce stade-là, la remarque de

---

<sup>26</sup> Yuval-Davis et Anthias

<sup>27</sup> Le discours fait dans le Conférence 'Türkiye'nin Kürt Meselesi, Sivil ve Demokratik Çözüm Arayışları' İstanbul Bilgi Üniversitesi, 11 Mart 2006

<sup>28</sup> Lale Yalçın-Heckmann et Pauline Van Gelder, '90'larda Türkiye'de Siyasal Söylemin Dönüşümü Çerçevesinde Kürt Kadınların İmajı: Bazı Eleştirel Değerlendirmeler dans Vatan Millet Kadınlar, pp.326-8. Cette recherche de Yalçın-Heckmann est publiée; *Kürtlerde Aşiret ve Akrabalık İlişkileri*, İletişim Yayınları, 2002 (première édition), 2006 (deuxième édition)



Çağlayan, reprenant une phrase d'Eriksen sur la différence entre les notions d'ethnicité et de nationalisme qui s'utilisent en générale ensemble, peut nous éclairer:

*“Alors que les idéologies ethniques expriment plutôt leurs demandes de reconnaissance et de représentation, ‘la spécificité du nationalisme est, par définition, sa relation avec l’Etat.’”<sup>29</sup>*

Dans son ouvrage, *Müstakbel Türk'ten Sözde Vatandaşa*, Mesut Yeğen considère les projets que nous étudions et leurs semblables, en tant que nouvelle attaque des élites selon les circonstances actuelles pour assimiler les Kurdes.<sup>30</sup> Yeğen définit la considération de la République envers les kurdes dans l'expression « futurs turcs » (*müstakbel türkler*). Selon lui, et pour cette raison, ils ont subi des pratiques assimilationnistes liées à la citoyenneté différemment de la population non-musulmane dont l'expérience de la citoyenneté était ségrégationniste. Dans cette perspective, les gouvernants ont tenté d'appliquer différentes mesures pour permettre l'assimilation.<sup>31</sup> Le Plan du Comité de Réforme d'Orient (*Şark Islahat Encümeni Planı*), l'un de quatre plans relatifs à la question préparés en 1925, que Yeğen traite en détail, peut nous fournir un exemple clair pour saisir l'approche étatique de la scolarisation des filles dans les années de la fondation de la République. Dans ce plan, ont été abordé les questions de l'interdiction de parler kurde, l'augmentation de la scolarisation et, plus particulièrement l'apprentissage du turc par les femmes, grâce à différentes dispositions.

*“Il faut absolument fonder des écoles et des Foyers Turcs (Türk Ocakları), primordialement (...) des écoles pour les filles et permettre leurs inscriptions à ces écoles dans les régions turques d'origine mais qui ont tendance à ressembler aux Kurdes et dans les régions où l'on parle Arabe, comme Siirt, Mardin et Savur. Principalement Dersim, de préférence avec l'institution des internats, doit être sauvé d'une “kurdification”. Les Kurdes installés irrégulièrement dans nos villes de l'ouest de Fırat doivent être absolument*

---

<sup>29</sup> Eriksen, 2002, p.18 cité par H.Çağlayan, *Analar, Yoldaşlar, Tanrıçalar: Kürt Hareketinde Kadınlar ve Kadın Kimliğinin Oluşumu*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, p.22

<sup>30</sup> Yeğen, *op. cit.*, pp.86-7

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp.47-88

*empêchés de parler kurde et en donnant l'importance aux écoles pour les filles, on doit inciter les femmes à parler turc.”<sup>32</sup>*

## **2) L'un des critères de “çağdaşlık”: “parler le turc sans accent”**

A différents endroits de ce travail, nous avons évoqué que le modernisme pouvait être décrit au travers des différents dualismes. D'une manière similaire, nous pouvons dire que sous l'influence d'une approche européocentrique, occidentaliste, et même orientaliste en l'occurrence, la langue devient le signifiant de ce qui est “çağdaş”. Ici, il est à remarquer encore que le discours nationaliste devient déterminant sur la précision des frontières de la définition de la “çağdaşlık”. Ainsi, le kurde est dévalorisé en tant que langue “locale/ethnique”, donc pas « moderne », « arriérée » au contraire.

Cela peut aider à comprendre pourquoi les volontaires considèrent la capacité linguistique (concernant le turc et les langues étrangères comme l'anglais, le français, etc.) en tant que critère de “çağdaşlık”.

Sur la question que j'ai posée afin de comprendre si les filles ont de difficultés d'adaptation, plus particulièrement celles qui étudient au collège TED d'İstanbul, Türkan Saylan donne une explication en mettant l'accent sur l'habileté des filles à parler sans accent, avec une diction correcte.

*“Elles n'ont aucune difficultés, leur adaptation est incroyable. Les filles sont arrivées par l'avion de trois heures. Elles ont vite appris les paroles d'une chanson le temps de trajet en bus. Après trois répétitions, elles ont chanté en chœur. Le professeur les avait entraînées bien sur. Une petite chanson mais il n'y avait aucune erreur de diction.” (Türkan Saylan, la présidente, İstanbul)*

Le parler correct des filles, leur adaptation linguistique sont les signes de leur adaptation à la “culture nationale”, par conséquent à la “turcité” et au “çağdaşlık”, c'est à dire à la citoyenneté définie par le projet nationaliste moderniste. Pour cette raison, au sein de l'association ayant défini ses objectifs d'action conformément à ce

---

<sup>32</sup> cité par Yeğen, *op. cit.*, p.59

projet, on évalue comme une réussite la diction performante des filles dans le cadre de leurs activités.

Pour expliquer la conception hiérarchique de la nation turque, Soner Çağaptay propose une description schématique. Il décrit trois cercles concentriques du nationalisme turc. Le cercle central de ce schéma signifie la définition « ethnique » de la citoyenneté turque, le deuxième signifie la définition « religieuse » et le troisième, le plus excentré, signifie la définition « territoriale ». Cette présentation visualise l'effet du facteur linguistique et religieux dans la définition de la citoyenneté des Kurdes par le discours étatique. Selon celle-ci, les Kurdes, en raison de leur langue maternelle, ne sont pas inclus par la définition ethnique de la citoyenneté turque, mais quand-même inclus secondairement par la définition religieuse à condition qu'ils adoptent la langue turque.

*« Pour cette raison, et avec l'apport de l'héritage du système de « millet », les kémalistes étaient enclins à accepter comme turcs, les kurdes, à condition qu'ils optent pour la langue turque, sans pour autant oublier qu'il n'était pas turc du point de vue ethnique. Par conséquent, les kémalistes ont attentivement surveillé les kurdes pour contrôler leur démographie et empêcher le renforcement de leur identité nationale. Paradoxalement, il se pourrait que ces mouvements aient raffermi l'identité nationale des kurdes. »<sup>33</sup>*

*“Il m'est arrivé de comparer les filles et les garçons. Les filles par exemple se transforment extraordinairement. Elles aussi, étaient venues de l'Anatolie, de Şırnak. Les garçons ne changent pas, ils n'apprennent pas à se laver régulièrement, ils sentent mauvais. Ils ne renoncent pas à leur façon de parler. Vous voyez pas comment sont les hommes de l'Assemblée Nationale, comme des ploucs. On pourrait même analyser ça, pourquoi elles changent à ce point? Quand vous entendez la diction des femmes députées kurdes, elles n'ont pas un seul défaut (falso), mais si vous faites attention celle des hommes on sent bien leur accent. Les garçons résistent aux changements.”*  
(Türkan Saylan, la présidente, İstanbul)

<sup>33</sup> S. Çağaptay, “Türklüğe Geçiş: Modern Türkiye’de Göç ve Din”, Vatandaşlık ve Etnik Çatışma: Ulus-Devletin Sorgulanması, derleyen H. Gülalp, Metis Yayınları, İstanbul, 2007, p.109-110

Analysant ce récit de Saylan, nous voyons que “ne pas parler avec une diction correcte” est considéré comme le signe d’un « défaut » (« *falso* »). Et aussi, “une diction correcte en turc” devient un signifiant de la modernité. Cette considération signale la définition ethnique de la nationalité turque qui est précisée selon le critère de la langue maternelle et peut être lue sous la lumière de l’explication ci-dessus de Çağaptay.

Nous pouvons aussi aborder cette observation sous une perspective du genre, questionnant les rôles attribués aux femmes dans les structures sociales patriarcales. En raison des caractéristiques dites féminines issues de ces rôles (soutien, affection, protection, au lieu de rivalité, combat, etc..), les femmes peuvent être considérées “plus dociles” dans la mesure où ces rôles intériorisés sont reproduits par les acteurs sociaux.

Si on considère à nouveau les paroles d’Emine, nous pouvons dire que les filles boursières aussi pourraient poursuivre des stratégies de renforcement en prenant conscience des hiérarchies distinctives, linguistiquement et identitairement.

*« Ces filles-là (celles des campagnes télévisées) ont un accent, elles n’arrivent même pas correctement turc. Je me suis trouvé meilleure qu’elles. Au moins ma famille a émigré en ville, elle est plus ouverte. »*

(Et si tu avais un accent, qu’est-ce que cela ferait?)

*« Tu serais exclu. Moi, j’ai des amis, on les exclut ouvertement. Ils ne sont pas au rendez-vous en Turquie à cause de leur langue, même si vestimentairement elles sont au goût de jour. »* (Emine, boursière, İzmir)

Les paroles d’Emine expriment que “ne pas parler un turc correct” est une perte de statut et qu’elle sait qu’il est nécessaire de parler un turc sans accent pour être en phase avec la Turquie, autrement dit pour devenir un “citoyen précieux”. La langue, parler correctement le turc, sont une des obligations de créer la culture homogène visée par le discours nationaliste. D’autre part, comme nous pouvons constater avec Emine qui dit faire des efforts pour parler sans accent, lire beaucoup de livres, les filles s’efforcent de “se débarrasser des différences qui sont des obstacles dans

l'espace public". Mais comme nous l'avons signalé auparavant, les enfants sont confrontés à un conflit intérieur dans la mesure où "rendre invisibles les différences" nécessite la dévalorisation de la famille, de l'environnement, de la culture, des pratiques et des valeurs dont ils sont originaires, voire même d'y renoncer.

*« Nous sommes de l'est, mais nous ne ressemblons pas à une famille de l'est. Ils ne se mêlent même pas de mes vêtements. Par exemple, à l'école j'ai des camarades de l'est, 'tu ne ressembles pas vraiment à quelqu'un de l'est, toi, tu a renié tes origines' me disent-ils. 'De plus en plus, tu deviens ...' »*

(Que veulent-ils dire exactement?)

*« Je n'utilise pas le kurde. Nous, on ne parle pas kurde, je ne sais pas, nous ne l'utilise pas. Ils ne m'aiment pas pour cela. »* (Emine, boursière, İzmir)

Il est peut-être significatif de rappeler ici, les suppositions de Jaffrelot, celles qui mettent l'accent sur les émotions (l'attachement, l'allégeance, l'identité) au-delà des conditions rationnelles (socio-économiques, politiques, etc.) pour étudier le nationalisme<sup>34</sup>. Les paroles ci-dessous d'Emine explique sur l'axe de « utanç-gurur » (Chatterjee) la dimension émotionnelle paradoxale, complexe du discours nationaliste qui s'est imbriqué également avec les discours Occidentaliste et Orientaliste.

*« Quand je me trouve dans un autre contexte, on me fait sentir que je suis de l'Est, c'est quand je ne suis pas avec mes camarades. 'A quoi l'avez-vous compris ?', leur dis-je, et ils me répondent que c'est à cause de mon accent. Je n'ai pas un accent trop fort, mais en fin de compte, je suis fière d'être de l'Est et je ne leur dis pas le contraire, mais j'ajoute quand même que ce n'est pas si facile de savoir que je suis de l'Est. »* (Emine, boursière, İzmir)

Parmi les critères de modernité qu'utilisent les volontaires pour évaluer les filles, nous pouvons affirmer que le vestimentaire ( moderne, occidental, de classe moyenne ) compte autant que le fait de parler correctement le turc. On peut donc penser que ces deux indicateurs sont mis en avant du fait qu'ils soient des paramètres concrets et symboliques, transformables à court terme.

---

<sup>34</sup> Jaffrelot, *art. cit.*, pp.29-105

*“Elles changent complètement, de leurs comportements jusqu’à leur parler et leur façon de se coiffer. Il m’est même arrivé de demander des nouvelles d’une de nos filles, et Türkan m’a dit qu’elle était en face de moi, j’en étais époustouflée. Avec le peu d’argent qu’elle avait, elle s’était achetée un sèche-cheveux, elle s’était si bien coiffée que ce n’était plus la même fille, elle était en jupe longue, avec une coiffure bizarre. Elle a fini par résoudre ses difficultés de langue aussi.”* (Gülçin, volontaire, İzmir)

Cette priorité donnée à la langue et à la mode vestimentaire des filles par les volontaires peut être comprise plus clairement en constatant encore une fois sa conformité avec celle du discours de la modernisation turque. En se référant à Şerif Mardin, Ahıska souligne qu’ *“il est superflu de rappeler que le projet de modernisation en Turquie, (...) agit dans l’urgence, avec le désir de considérer comme accompli ce qui ne l’est pas et de croire à sa réalisation.”*<sup>35</sup> Dans ce projet, la turcité est appréhendée comme une unité nationale, mais également moderne, et on s’applique à annihiler toute diversité ethnique ou culturelle susceptible d’ébranler ladite unité.” ( Comme nous l’avons évoqué dans la partie précédente, on niait les différences de classe impossibles à faire disparaître ).

D’après les paroles d’Ahıska, *“il fallait que les élites culturelles trouvent des procédés créatifs et rapides, susceptibles d’influencer le monde extérieur, dans ces efforts de symbolisation.”* Parmi ces procédés, Ahıska énumère les initiatives comme *“la réforme linguistique, la réforme vestimentaire et les foyers du peuple.”* Au-delà de tous les débats, tous ces efforts se sont soldés par des échecs et le Parti Populaire Républicain, initiateur de ces efforts, s’est trouvé accusé de faire de *“l’élitisme politique”*.<sup>36</sup>

### **C) Les frontières et la communication**

Les volontaires m’ont rapporté beaucoup d’anecdotes concernant l’impossibilité des enfants de communiquer avec leurs familles, et surtout avec leur mère, à cause des

---

<sup>35</sup> Ahıska, *op. cit.*, p.27

<sup>36</sup> *Ibid.*, p.30

problèmes de langue. La plus significative de ces histoires est celle d'une élève, rapportée par Türkan Saylan:

*“Alors, je vous raconte cette histoire...C’était pendant la cérémonie des 5000 filles du projet Turkcell. Une fille, Mavili, nous a raconté que lorsqu’elle était au lycée, un de ses professeurs leur avait dit qu’on accorderait une bourse à celles qui voulaient étudier. ‘Plus tard, je suis allée à l’université de Diyarbakir. L’ASVM aurait appris ma réussite au concours d’entrée par Internet et ils ont téléphoné, paraît-il, à ma mère, et à cause de cela, je n’ai pas pu toucher ma bourse pendant un an, parce que ma mère n’a pas pu communiquer avec eux, elle ne connaît pas le turc.’ Ce n’est pas facile avec les familles, mais quand les filles leur expliquent tout, là, tout le monde vient faire des photos, se réjouir,...”* (Türkan Saylan, la présidente, İstanbul)

Yuval-Davis attire l’attention sur le fait que la négation de la diversité culturelle et le nationalisme qui se structure comme une prétention à l’unicité culturelle restreignent sérieusement la communication entre les individus :

*“L’individu migrant qui ne partage pas l’idée d’une origine commune est ressenti comme l’Autre culturel et, en tant qu’étranger, il est ressenti comme un “ennemi” potentiel mettant en danger notre unité culturelle et notre exception. Dans une perversion idéologique, l’identité et l’appartenance culturelles, interprétées comme singularité, deviennent des obstacles pour la communication naturelle entre les individus.”*<sup>37</sup>

Le fait de définir la langue turque comme une condition de la citoyenneté implique que cette condition soit remplie par tous (la femme qui ne sait même pas le turc). Cette considération délimite inévitablement les différentes voies possibles de la communication.

Dans le rapport Özmen<sup>38</sup> destiné aux villes orientales, Yeğen rappelle qu’une proposition différente figure à côté des dispositions classiques. D’après ce rapport, il est demandé aux employés de ne pas parler kurde et d’obliger les personnes en leur

<sup>37</sup> Yuval-Davis, *op. cit.*, p.126

<sup>38</sup> Ces deux rapports sont écrits par l’Inspecteur Général Abidin Özmen dans les années 1936 et 1937.

contact de prendre en charge les frais de traducteurs, si nécessaire.<sup>39</sup> Ainsi, l'apprentissage du turc est rendu incontournable. Même si nous pensons qu'il ne s'agit pas d'intentions préméditées et systématiques, nous pouvons dire que ces pratiques reproduisent concrètement le discours dominant et que les volontaires ne pensent pas à employer le kurde comme un moyen de communication.

Malgré ces confrontations, les volontaires, considérés comme les élites de la République et oeuvrant pour la continuité du projet national-moderniste, reproduisent en fait le discours officiel<sup>40</sup>, refusant même d'évoquer l'identité kurde. Cela peut être interprété comme un réflexe défensif, une prise de position contre l'Autre culturel qui menace la culture nationale moderne. Cette situation ébranle les mythes nationalistes tels que l'unité, l'homogénéité culturelle et l'origine commune. D'autre part, le refus d'évoquer ouvertement les classes ainsi que l'identité kurde est un prolongement du discours dominant ( « une nation un Etat », « société sans classes et sans privilèges » ) depuis la fondation de la République. De la même façon, l'application de la loi martiale durant la période suivant le coup d'Etat du 12 septembre et la révision de la Constitution, ayant eu pour effet d'aggraver la pénalisation de l'expression de l'origine ethnique, ont renforcé la perception de ces sujets comme dangereux.<sup>41</sup>

Une des causes qui rend fragile la communication entre les volontaires, les enfants et leur famille est le fait que les limites des échanges sont déterminées unilatéralement par le discours national-moderniste. De peur que ces limites ne soient franchies, on fait parler les enfants exclusivement sur des sujets préétablis. Ainsi, on établit une relation pédagogique et hiérarchique dans la ligne des valeurs et des pratiques à inculquer. Comme on insistait sur le fait que les enfants d'Izmir sont de familles précédemment immigrées dans cette ville, j'ai demandé les raisons qui poussent les familles à quitter leur ville d'origine. Madame Hayat m'a répondu que les volontaires évitent de poser des questions de ce genre. Sa réponse nous fait comprendre qu'elle

---

<sup>39</sup> Yeğen, 2006, p.61-62

<sup>40</sup> Les formules des volontaires qui consistent à parler des kurdes sans évoquer ce mot est en fait celles utilisées par le discours officiel. Ces formules se retrouvent également dans les textes des Lois *İskan* des années 1920-30, analysés par Çağaptay dans son article. « Au centre de ces réglementations, il y avait les kurdes qu'on définissaient par les termes « ceux qui ne veulent pas partager la culture turque », « peuple tribale non turcophone ». *art. cit.*, p.101

<sup>41</sup> L'ouvrage de Yeğen, présente un tableau général relatif aux applications juridiques de cette période. *op. cit.* 2006, p. 67-73



vit dans l'inquiétude de ne pas savoir comment aborder certains sujets sans pour autant franchir les limites du discours dominant.

*« Voyons, si jamais ils disaient quelque chose de travers, au sujet du PKK, par exemple, que pourrait-on leur répondre ? Nous ne connaissons pas les idées des familles, on ne sait pas ce qu'ils faisaient là-bas, ni pourquoi ils sont venus ici. »* (Hayat, volontaire, İzmir)

Les volontaires expriment aussi la difficulté de répondre quand les filles parlent de leurs questions personnelles, liées à la pauvreté ou bien à la violence, etc. Dans ce cas-là, les rôles, le discours et les responsabilités définis par le volontariat les aident. Je pense que l'expression proposée par Özyeğin, le "fardeau de l'intimité" (*mahremiyetin yükü*)<sup>42</sup> résume bien le sentiment qui règne dans cette situation.

#### *L' "Orient" et les "Orientaux"*

Un autre terme fréquemment utilisé par les volontaires dans les entretiens pour exprimer le "kurde" était "l'Oriental". Les expressions d'"Orient" et d'"Oriental" servent aux volontaires en tant que catégorie homogène ou bien terme générique, parlant de certaines villes et de leurs populations (même s'ils ont émigré aux métropoles). La plupart des champs d'activité et un nombre important des filles boursières des projets sont définis dans ces catégories. Conformément à la construction duelle propre au projet de la modernisation et du nationalisme turc, nous observons la reproduction des dichotomies « Orient-rural » et « Occident-urbain ». Madame Hikmet, explique dans l'extrait ci-dessous l'appellation « zone rurale » (*kırsal alan*), de leur département en charge d'organiser les deux projets que nous étudions, en raison de leur activité particulièrement intense dans les régions de l'Est et du Sud-Est de la Turquie, surtout dans les premières étapes des projets.

L'emploi par les volontaires du terme d'« Oriental » au lieu de « Kurde », peut être considéré comme un euphémisme voulu qui ne renvoie pas ouvertement à une

---

<sup>42</sup> Özyeğin utilise cette expression concernant un contexte tout différent, la relation entre les employées de maison et les employeuses, pourtant ce contexte, semblablement celui de notre étude, se fonde sur une rencontre des femmes de différentes classes et cultures. Cité par Bora, *op. cit.*, p.120

discussion politique. Les dires de Türkan Saylan attirent l'attention sur l'emploi déplaisant, méprisant, voire ségrégationniste du mot « Kurde ».

*« Mais, dans la question de l'Est et du Sud-Est, nos agissements sont en question. C'est le mouvement nationaliste. Si, bien évidemment, on dit « sales kurdes », les filles réagissent. »* (Türkan Saylan, la présidente, İstanbul)

Plus généralement, cette manière de s'exprimer fournit aux volontaires une formulation intermédiaire qui ne dépasse pas les limites du discours nationaliste-moderniste.

Comme les volontaires, les deux filles avec qui je me suis entretenue à İzmir, Sümeyya et Emine, ont utilisé aussi cette expression. Alors que Sümeyya disait ne pas être de l'Est, Emine avouait qu'ils sont de l'Est, mais qu'ils n'ont rien d'une famille orientale. A ce propos, nous avons déjà signalé que ces filles développaient une stratégie de prise de confiance en adoptant le discours occidentaliste.

Cependant, le discours qui adopte les expressions de l' « Orient » et l' « Oriental » marque inéluctablement une forte tendance orientaliste. Dans l'introduction de leur ouvrage *Orientalisme, Hégémonie et Différence Culturelle*, en se basant sur la théorie de l'orientalisme de Said, Keyman, Mutman et Yeenolu propose une reconsidération du concept afin de s'apercevoir de la construction et de la reproduction des relations de pouvoir dans différentes contextes historiques et géographiques. Ainsi, ils précisent qu'en parlant de l'orientalisme, il ne faut pas penser seulement à certains stéréotypes, préjugés, fausses idées, etc. ; il est plutôt essentiel de nous concentrer aux processus où ils se sont évolués. Ainsi, ils nous proposent de traiter l'orientalisme en tant que "processus idéologique qui constitue le "centre" et la "périphérie", les sujets "Orientaux" et "Occidentaux" dans leurs relations réciproques". Sous ce rapport, nous considérons cette notion, en tant que conséquences d'un réseau des relations de pouvoir, dans lequel la "raison", la civilisation et la richesse Occidentale sont définies simplement comme les réussites de l'Occident. Après avoir exprimé que c'est un problème propre à l'écriture de

l'histoire, ils défendent que "l'orientalisme doit être cherché non seulement dans les discours Occidentaux, mais aussi dans les discours nationaux et nationalistes".<sup>43</sup>

Considérant la spécificité du cas de la Turquie, ce serait une approche beaucoup plus pertinente et exhaustive que de prendre conscience le fonctionnement simultané des discours orientaliste et occidentaliste. L'Occidentalisme, comme discours fondateur du pouvoir et en tant que mode de représentation de la modernité, sent aussi le besoin de reproduire la distinction « Orient-Occident ». Dans l'introduction de son ouvrage où il rassemble les études faites sur l'Occidentalisme dans différentes sociétés, Carrier note que

*« les Occidentalismes et les Orientalismes ne servent pas seulement à poser des frontières entre les sociétés, mais ils créent aussi des séparations entre elles-mêmes (...) ce processus peut être observé plus particulièrement dans des sociétés qui essaient de demeurer sur la frontière entre l'Occident et l'Orient. »*<sup>44</sup>

Dans les entretiens faites à Diyarbakır avec les filles, il était frappant de remarquer qu'elles, aussi, ont une représentation de l' « Occident », à travers laquelle elles se situent, se définissent.

*« Par rapport à l'Ouest, ils réussissent mieux au concours d'entrée à l'université. Comme ils ont beaucoup d'argent à l'Ouest, ils se fichent de l'école. Je veux dire que nous, nous sommes plus persévérants. Les gens de l'Ouest ne se consacrent pas à leurs études parce que leur situation économique est bonne. Tout ce qu'ils savent faire c'est amuser. Mais à Diyarbakır les gens sont occupés à gagner leur vie, à s'en sortir. »* (Filiz, boursière, Diyarbakır)

Comme nous voyons dans les paroles de Filiz, l'Occident peut apparaître en tant qu'entité homogène ("prospère", "enclin au plaisir"), par rapport à laquelle, elle peut

---

<sup>43</sup> F. Keyman, M.Mutman, M.Yeğenoğlu, "Giriş: Dünya Nasıl 'Dünya' Oldu?", Oryantalizm, Hegemonya ve Kültürel Fark, derleyenler F.Keyman, M.Mutman, M.Yeğenoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, p.13-4

<sup>44</sup> Carrier, 1995, p.22-3 cité par Ahıska, *op. cit.*, p.73

définir “nous” (et l’Autre), et s’appuyant sur cette différenciation, elle peut développer une stratégie de renforcement.

#### **D)Qu’est-ce que l’ “Orient” signifie?**

Les récits des volontaires concernant l’ “Orient” se concentrent particulièrement sur trois sujets. L’un des sujets est évoqué dans les entretiens était la non scolarisation des filles, laquelle est d’ailleurs est l’objectif principal des projets. Comme nous en avons parler auparavant, les volontaires ont affirmé que seulement dans l’Est, les familles n’envoyaient pas leur fille à l’école pour des raisons autres qu’économiques. Outre ces raisons économiques, celles le plus souvent soulignées sont l’ignorance, le sous-développement, l’intégrisme et l’absence de considération pour la femme. D’autre part, Madame Nazmiye a évoqué, concernant le fait d’empêcher les filles d’aller à l’école “surtout dans l’Est”, les “raisons idéologiques”. Quant à Madame Ayşe, elle parle d’une “question ethnique”. La plupart des volontaires ont montré du doigt le poids des “traditions” (*töreler*) dans cette question.

(Pourquoi aujourd’hui cette question, la non-scolarisation des filles, existe-t-elle encore?)

*« Nous connaissons l’Est et le Sud-Est, dans ces régions la raison est ethnique. Même le gouvernement actuel les incite à faire des enfants. (...) Il y a cette idée que plus on est nombreux plus on est fort. D’autant qu’il n’y a aucun investissement économique, c’est comme ça dans les zones rurales. Pour les travaux on a besoin de beaucoup de gens mais cela n’apporte rien à l’économie. Bien sur qu’il y a les traditions comme raisons, mais la plus importante c’est l’économie. » (Ayşe, volontaire, İstanbul)*

Outre ces raisons considérées propres à l’ “Orient”, Türkan Saylan a précisé que la relation conflictuelle avec l’Etat peut être un trait déterminant de la scolarisation des filles dans le contexte socio-culturel et politique des régions de l’Est et du Sud-Est<sup>45</sup>:

---

<sup>45</sup> Yeğen souligne que l’appareil étatique est apparu seulement comme un appareil de sécurité dans les villes où les Kurdes vivent majoritairement, pendant la période de la “guerre non intensive”. p.24, 2006

*« Les événements de l'Est et du Sud-Est datent d'il y a 25 ou 30 ans. Il y a un laisser-aller, à quoi servirait d'étudier pense-t-on. Ça veut dire que les familles ont rompu avec l'Etat, il n'y a plus aucune confiance. Je veux dire que si un préfet arrive et dit 'sales kurdes, vous allez voir ce que vous allez voir' et si en plus l'armée les mal traitent... Par exemple ils ne connaissent même pas Atatürk. » (Türkan Saylan)*

Monsieur Seçkin aussi, explique la raison de ce problème, plus particulièrement dans ces régions, à Diyarbakır, en mettant l'accent sur "le problème ethnique", mais aussi sur la prépondérance des règles traditionnelles propre à l' "Orient". Dans ses paroles, Diyarbakır est décrite comme espace non concerné par la République.

*"A Diyarbakır, il n'y a pas la souveraineté des lois mais celles des règles, des valeurs tribales." (Seçkin, président de la succursale de Diyarbakır)*

### **1)Le nombre d'enfants**

Une autre caractéristique de la conception de l' "Orient" des volontaires est le nombre d'enfant élevé des familles. Presque tous les volontaires sont d'accord pour dire que la source du problème est avant tout économique. Et, le nombre d'enfants élevé est montré comme la raison essentielle du problème économique supporté par les familles. Parmi les raisons de la famille nombreuse, on évoque « les croyances superstitieuses au lieu de la science », l'esprit que «c'est Dieu qui décide », « les femmes qui font des enfants sans cesse pour concurrencer les autres femmes (*kuma*) », le mode de vie non moderne, l'ignorance, le fanatisme, mais on précise aussi qu'il y a des raisons idéologiques.

Selon les volontaires, le nombre d'enfant élevé est une question importante parce qu'il constitue un obstacle au développement socio-économique et à l'objectif de la société "*çağdaş*". C'est pourquoi l'un des objectifs principaux que les projets visent à atteindre, grâce à l'instruction des filles, est une prise de conscience sur le planning familial<sup>46</sup>. Pourtant, les volontaires précisent que la demande du document sur le

<sup>46</sup> Dans son article *Education, Ethnicité et Pratiques Reproductives au Cameroun*, Jennifer Johnson-Hanks attire l'attention sur la corrélation inverse entre le niveau d'instruction et la fécondité des femmes; C'est l'une des découvertes "les plus remarquables et les plus solides de la recherche en

planning familiale des mères pour l'inscription des filles à la bourse a causé aux fortes critiques envers l'ASVM et les projets.

Yuval-Davis, précise qu'il est important de prendre en considération les sérieux conflits entre les intérêts nationaux et les intérêts individuels provenant du nombre d'enfant que les personnes possèdent. Mais pourtant elle souligne qu'on ne peut pas ainsi envisager les politiques sans tenir compte du contexte socio-culturel et économique.

*« S'il n'existe pas de structures sociales qui s'occupent des malades et des personnes âgées, il est vital pour les gens d'avoir plusieurs enfants en bonne santé. (...) Comme Hartman (1987 :8) le signale, il n'y a pas d'exemple où le taux d'augmentation de la population aurait baissé sans que le taux de mortalité infantile diminue »<sup>47</sup>*

Ainsi, elle met l'accent sur le fait que le nombre d'enfant que les gens possèdent, est souvent intimement lié aux conditions socio-économiques.

Nous pouvons dire que les volontaires construisent leur subjectivité de femmes éduquées, averties par rapport à la femme (les mères de filles) timide, inculte et irrationnelle. Et au travers de ce discours, elle souligne le fait que les filles des projets choisissent entre ces deux modèles, « la femme idéale ». Ainsi, leur statut social et de « femme comme il faut » est légitimé d'après la prise de conscience de planning familiale.

Une autre dimension fondamentale pour décrire la conception de l' "Orient" des volontaires est la pauvreté. Deux volontaires (Nazmiye, Şahika) ont utilisé presque la même phrase qui montre cette conception; *“ Il y a une grande pauvreté, on dirait qu'il vivent dans l'Est et non pas dans les grandes villes. ”*. Alors, nous pouvons dire que la pauvreté est perçue comme plus probable, plus banale dans l' "Orient". Il

---

sciences sociales de la deuxième moitié du XXe siècle (Basu et Aaby, 1998, p.10) Dans tous les pays en voie de développement, les femmes instruites ont en général moins d'enfants et commencent à en avoir plus tardivement que leurs homologues moins instruites (Adamchak et Ntseane, 1192; Bledsoe et al., 1999; Castro Martin, 1995; Nations unies, 1995)”. “Malgré ces nuances et ces contre-exemples partiels, la quasi-universalité de la corrélation négative est frappante, et a suscité un grand intérêt de la part des chercheurs et des politiques. » p.171-172

<sup>47</sup> Yuval-Davis, *op. cit.*, p.77, pour un accès approfondi du sujet p.61-82

s'agit ici d'une reproduction du discours orientaliste dans la mesure où les volontaires considèrent la pauvreté de l' "Orient" comme une caractéristique en soi, pas comme conséquence des relations de pouvoir. Pourtant, il ne sera pas possible d'appréhender le sous-développement de l'Orient, sans tenir compte du développement de l'Occident.<sup>48</sup>

Les caractéristiques précisées remplissant la définition de l' "Orient" comme l'ignorance, le sous-développement, le fanatisme, la pauvreté, stigmatisent cette région comme le contraire/l'Autre des idéaux républicains, "ce qui doit être transformé".

Selon Yeğen, et grâce à l'entité qu'elles forment, ces caractéristiques servent à la redéfinition de la question kurde par le discours étatique. De cette manière, la question kurde est définie,

*« Dans le discours étatique non pas comme un problème social ayant des dimensions ethno-politiques, mais au contraire comme "un problème social ayant des rapports avec le 'radicalisme' (irtica), avec la 'résistance des clans' (aşiret) et des rebelles (eşkıya) contre l'Etat moderne et centralisé', 'la provocation des autres Etats' ou bien un problème d'intégration économique qui ressurgit avec le 'sous développement régional' ».*<sup>49</sup>

En conséquence de cette perception de l' "Orient" des volontaires, "qui attend tout de l'Etat", "qui fait beaucoup d'enfants" et "qui ne permet pas aux filles d'aller à l'école" (mais en raison d'une attitude "idéologique", "ethnique" qui fait perdurer l'ignorance et la pauvreté, contrairement aux idéaux et aux intérêts nationaux), il était significatif de remarquer que le discours nationaliste qui domine dans les récits des volontaires, parallèlement à l'idée fondatrice des projets, peut se reconstruire sur un ton ségrégationniste. Un nombre considérable des volontaires ont précisé qu'il ne faut pas accorder particulièrement « autant de ressource » aux régions de l'Est et du

---

<sup>48</sup> Dans cette introduction, les auteurs soulignent l'idée que l'approche historique traditionnelle, qui rend possible la vision Orientaliste, accepte que la modernité et le capitalisme de l'Occident sont inhérents à lui-même. pp.12-14

<sup>49</sup> M.Yeğen, Devlet Söyleminde Kürt Sorunu, İstanbul, İletişim Yayınları, 1999, p.20

Sud-Est, en prétendant que ce n'est pas juste puisqu'il existe autant de filles qui en ont besoin dans d'autres régions aussi.

Alors que le cloisonnement dans ces définitions des gens vivant dans certaines régions ouvre un espace légitime au discours moderniste républicaine, ces mêmes régions et ces mêmes gens deviennent l'Autre. Comme Yuval-Davis le signale, "*Les conceptions essentialistes de la "différence culturelle", constituent l'une des manières principales du racisme populaire contemporain.*"<sup>50</sup> Une telle attitude implique toujours une forte tendance de créer et de renforcer certaines ségrégations dans la société.

### **E) Les observations comparatives: les succursales de Diyarbakır et d'İzmir**

Un regard comparatif aux succursales d'İzmir et de Diyarbakır de l'ASVM, montre une différence remarquable entre les fonctionnements des deux succursales. Comme raison fondamentale de cette différence, nous pouvons traiter la différente relation de l'association avec les deux villes. Cette relation se forme sur deux dimensions mutuelles; la première est la considération générale des deux villes envers l'association, la deuxième est la considération de l'association envers les deux villes.

A İzmir nous constatons que l'association travaille avec un grand nombre de volontaires et suivant une division de travail; elle arrive à contacter régulièrement les filles boursières dans leurs écoles ou dans leurs internats. Organisant des activités (comme le cinéma, le théâtre, les musées, les pique-niques, etc.) au moins une fois dans le mois ou bien grâce aux services donnés dans le bureau de la succursale (comme la bibliothèque, des séminaires, etc.) les volontaires créent des occasions pour se réunir avec les filles boursières. Il en résulte une relation personnelle entre les filles et les volontaires. Toutes les filles avec qui je me suis entretenues à İzmir m'ont précisé particulièrement le nom d'une ou de plusieurs volontaires, soulignant qu'elles se connaissent bien. Chaque succursale de l'ASVM cherche des subventions en dehors des fonds accordés par les grands sponsors. Les volontaires de l'association d'İzmir arrivent à se procurer plus facilement des subventions ou bien à

---

<sup>50</sup> Modood, 1994; Stolcke, 1995 cité par Yuval-Davis, *op. cit.*, p.86



former des collaborations afin d'augmenter le nombre des boursières et pour répondre à leurs demandes et besoins. Par exemple, toutes les boursières qui sont en dernière année de lycée peuvent aller à un cours de préparation à l'examen d'entrée à l'université et grâce à la collaboration de la mairie elles possèdent une carte pour la gratuité des transports.

Ce que les deux volontaires de la succursale de Diyarbakır et le président Monsieur Seçkin ont raconté explique que, différemment de la succursale d'İzmir, celle de Diyarbakır a certaines difficultés pour collaborer, pour trouver des sponsors locaux et pour être plus actif dans la ville. Par contre, parallèlement au fonctionnement général des projets de l'ASVM, à Diyarbakır aussi, l'association travaille en collaboration avec les représentants, les fonctionnaires de l'Etat, comme le préfet, le sous-préfet, le directeur régional de l'Education Nationale et les directeurs des écoles.

Par rapport au fonctionnement de la succursale d'İzmir, à Diyarbakır, il n'existe pas de relations personnelles entre les boursières et les volontaires. Dans la période où j'ai fait mes entretiens, la seule activité de la succursale était des cours de mathématiques donnés par un volontaire chaque samedi. Les filles que j'ai interviewées à Diyarbakır, -la plupart parmi elles participaient à ces cours- ont précisé qu'elles trouvent « nécessaires, mais insuffisants » ces cours, puisqu'ils ont été commencés très tard, à la deuxième moitié de l'année scolaire, et que cela ne concerne que les mathématiques-I, elles disent qu'elles ont besoin de soutien encore dans des différentes matières incluses à l'examen d'entrée à l'université comme la physique, la chimie, le turc, etc. Les paroles ci-dessous de Sibel nous montrent que l'insuffisance des possibilités offertes aux filles ou bien le manque de communication avec les filles peuvent entraîner une suspicion chez les filles envers la sincérité de l'association.

*« Les sujets des mathématiques-I sont faciles, de toute façon. Celui qui a obtenu une bourse, s'il est studieux, il a déjà le niveau. S'ils voulaient vraiment qu'on réussisse à cet examen, il proposerait autres choses. »* (Sibel, boursière, Diyarbakır)

A entendre les paroles de Monsieur Seçkin et de Madame Asuman, la directrice précédente de la succursale d'Izmir, nous comprenons que les spécificités des villes sont assez déterminantes dans le fonctionnement actif et satisfaisant –pour les filles et également pour les volontaires- des succursales de l'ASVM. Monsieur Seçkin précise qu' « à cause de la structure ethnique de Diyarbakır », l'association vit certaines difficultés. Surtout dans les premiers temps de l'association ils auraient eu des difficultés à trouver de locaux et des adhérents. Il dit qu'actuellement les adhérents sont le plus souvent des universitaires de la région, des officiers et leurs épouses et qu'il y a très peu de natifs de Diyarbakır parmi leurs membres.

(Avez-vous des volontaires, des membres de Diyarbakır ?)

*« Très peu. 75-80% des membres du conseils d'administrations et des adhérents sont étrangers à Diyarbakır. (...) Il y a deux ou trois personnes d'origine kurde qui n'adhèrent pas à la lutte des autres, à leurs pensées ni à leurs attitudes hostiles. Nous avons aussi des membres, d'origine kurde mais qui ne mettent jamais cela en avant, qui travaillent sans jamais faire des concessions de çağdaşlık et des réformes d'Atatürk. Mais comme je vous l'ai dit c'est vraiment trop peu. »* (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)

Dans les paroles de Monsieur Seçkin, on comprend également qu'ils sont parfois obligés de se protéger, "par des lignes rouges", et qu'ils ont du mal à trouver des consensus à cause du contexte idéologique-politique.

*“Là-bas (à Diyarbakır) si vous êtes kurde ou prokurdes vous avez des soutiens. Si moi-même j'étais kurde je trouverais plein de moyens. Mais nous n'avons aucun lien avec la mairie. Nous avons tout délimité par des lignes rouges. S'il ne tenait qu'eux, ils nous assimileraient tout de suite. Mais nous avons une ligne bien tracée; nous portons en nous le principe que toute personne vivant dans les frontières nationales (Misak-ı Milli), à condition de ne pas fomenter le séparatisme, et turc, citoyen turc.”* (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)

A Diyarbakır, le fait que l'association se sent menacé (cela est exprimé dans ces propos en tant que menace d'être assimilé) réduit son champ d'action. Cela induit évidemment que les filles ne trouvent pas satisfaisant ce que l'on fait.

D'autre part, Madame Asuman exprime que l'ASVM est une association active à İzmir en raison "des structures sociales-démocrates d'İzmir et de la facilité de collaborer avec les autres institutions et les entreprises." Les paroles ci-dessous illustrent que l'association agit dans un champs plus large et que les volontaires sont plus à l'aise dans leurs relations avec tous les partenaires.

*« Nous collaborons avec les institutions en qui les familles et les filles ont confiance. Ça peut être une école, un professeur ou bien le administrateur de quartier (muhtar). (...) Si vous les avez contactés et que vous avez apporté des solutions, ce n'est plus difficile de faire venir les gens les autres fois, mais ce que vous apportez doit satisfaire un des besoins des gens, ça doit être une vraie solution. »* (Asuman, volontaire, İzmir)

Pourtant, Monsieur Seçkin nous explique sa déception en raison de l'indifférence des gens.

*« Par exemple, nous avons demandé, en tant qu'association, à une avocate réputée de faire une conférence sur les meurtres d'honneur, en 2001 et 2006, à Diyarbakır. Mais je devrais dire sans détours que très peu de gens sont venus alors que c'est un sujet qui concerne une majorité de la population. »* (Seçkin, président de la succursale, Diyarbakır)

En conclusion, nous pouvons dire qu'à Izmir, l'ASVM se sent beaucoup plus à l'aise. Grâce à cette aisance et cette assurance, elle arrive à mieux communiquer avec les groupes visés par les projets, ils obtiennent de meilleurs résultats grâce à cette communication, mais également grâce à leurs réseaux de relation. D'autre part les volontaires affirment qu'il est beaucoup plus facile de convaincre une famille installée à Izmir à envoyer leur fille à l'école. Cette comparaison nous aide à voir que l'association de Diyarbakır rencontre plus de difficultés pour obtenir les résultats souhaités non seulement à cause du sentiment d'insécurité lié aux conflits

idéologiques-politiques, mais aussi à cause des conditions matérielles qui en découlent.

#### **IV. LES FRONTIERES DU DISCOURS : LES NON DITS**

Dans l'analyse des entretiens éprouvés avec les volontaires et les filles boursières, nous observons deux dimensions importantes, lesquelles sont déterminantes sur les conceptions, les buts et les conséquences des projets. Ce sont la classe et l'ethnicité. Pourtant, il est remarquable que ces deux dimensions déterminantes des projets ont eu lieu, ont été discutées, exprimées presque toujours indirectement dans les récits. Pour cette raison, il semble significatif de faire une reconsidération de ces non-dits afin de pouvoir analyser mieux la structure des projets et de voir plus clairement leurs compasses, leurs contradictions.

##### **A-Le déni des classes sociales**

###### **1)La scolarisation des filles**

Grâce au nouveau régime modern-national et les acquisitions juridiques et pratiques des femmes, le discours de « l'émancipation des femmes » a réussi la mobilisation d'un grand nombre de celles-ci. Puisque la modernisation/Occidentalisation exige un capital socio-culturel, cette mobilisation est plutôt restée limitée aux femmes qui vivaient dans les grandes villes et qui étaient issues des classes hautes-moyennes. Leyla Kırkpınar prétend qu'entre les années 1923 et 1950, dans la mesure où l'idéal de répandre les réformes à l'ensemble du pays n'a pas pu être réussi, les différenciations entre les différentes parties de la société se sont renforcées.<sup>1</sup> De nos jours encore, il est possible d'observer une telle différenciation. Et cette différenciation socio-économique et culturelle se voit dans l'analyse des projets de l'ASVM.

Des la fondation de la République, les élites ont envisagé de permettre « l'égalité des chances » parmi les citoyens, même s'ils n'ont pas prévu de permettre une égalité réelle au sens socio-économique. En effet, nous pouvons considérer les projets de

---

<sup>1</sup>Kırkpınar, *art. cit.*, p.16

## CONCLUSION

L'instruction féminine constitue un sujet capital dans les discours, même dans les pratiques des différentes idéologies politiques, plus précisément en raison de sa capacité de représentation des différentes attitudes envers la modernisation.

En Turquie aussi, selon le discours moderniste-nationaliste, dès le début de l'histoire de la République, l'éducation des femmes est conçue comme l'une des réformes prioritaires. Les projets de l'ASVM que nous avons étudiés dans ce travail, *Baba Beni Okula Gönder* et *Kardelenler*, peuvent être considérés comme les reflets actuels de cette tradition républicaine.

Pour cette raison, reconsidérer le nationalisme et la modernisation de la Turquie, nous procure un contexte historique et idéologique apte à expliquer les constructions de ces projets et à montrer la persistance d'une telle approche sur l'enseignement pour les femmes.

Dans ce travail, pour comprendre plus clairement la spécificité du nationalisme et de la modernisation de la Turquie, et les projets ci-dessus, construits sur ces deux axes essentiels, nous avons adopté une conceptualisation, l'Occidentalisme, proposée par Ahıska. Servant de ce concept, Ahıska nous montre la fonctionnalité de la reproduction des représentations de l'« Orient » et de l'« Occident » pour l'obtention d'un champ d'activité et de discours légitime, servant à construire des positions de pouvoir et à atténuer la tension provenant de la structure conflictuelle d'une modernisation/Occidentalisation nationale. Ces représentations sont redéfinies dans différents contextes s'appuyant sur une approche dichotomique comme femme-homme, peuple-élite, instruit-inculte, turc-les autres, etc. Dans les constructions des projets que nous avons étudiés, d'une manière semblable à l'approche républicaine, nous constatons ouvertement le discours Occidentaliste, mais également celui Orientaliste, puisqu'ils sont des discours en relation mutuelle. Selon ces deux discours en interaction, l'Occident s'est défini tant à l'extérieur qu'à l'intérieur du pays. Cette définition concerne simultanément une conception d'Orient dans le pays.

qui peut être stigmatisée en tant que « ce qui doit transformer », face à une conception d'Occident imaginaire, instable. Les relations de pouvoir stratifiées sont structurées au travers de ces conceptions de l'Orient et de l'Occident. Selon ce discours Occidentaliste, nous observons la redéfinition des "Orientaux", ceux qui doivent se transformer ou bien être transformés et les "Occidentaux", ceux qui ont le pouvoir légitime constructif. Ainsi, en attribuant les caractéristiques dites Orientales à certaines fractions de la population (désavantagées à cause de leur classe, leur ethnie, leur région, etc.), on arrive aussi à concevoir un Occident dans le pays, qui est le détenteur légitime du pouvoir. Et, ce discours fonctionne dans la construction des subjectivités, comme nous l'avons analysé sur l'exemple des volontaires et des filles boursières de ces projets.

### **L'éducation en tant que fantaisie Occidentaliste**

Le discours Occidentaliste fournit, pour les élites républicaines, une conception de la modernité présentable vis à vis du regard Occidental et aussi un champ de pouvoir pour eux-mêmes en tant que mobilisateurs d'une transformation sociale *çağdaş*. Nous pouvons comprendre plus clairement la signification de l'éducation des femmes qui constitue le principal domaine d'activité de l'ASVM et de ses deux projets que nous avons analysés. Selon la dimension du genre inhérent au nationalisme, nous percevons une certaine conception de la femme, chargée principalement de la reproduction de la modernité nationale, séculaire, qui trouve son expression dans la notion de *çağdaşlık*, dans l'espace privé et aussi dans l'espace public -à condition de ne pas dépasser les limites de la féminité définie-. Dans ces deux projets de l'ASVM, nous voyons la réappropriation de cet idéal de féminité (« la femme républicaine ») en premier lieu dans les constructions des subjectivités des volontaires et en second lieu dans les valeurs et les connaissances que les volontaires veulent transmettre aux filles boursières.

La définition de la femme *çağdaş* du nationalisme turc républicain implique certains rôles sociaux, certains critères socio-économiques et culturels. L'éducation féminine considère alors la formation d'une femme selon les critères prévus; une femme de classe haute-moyenne, citadine, éduquée, « turque », mais aussi consciente de ses responsabilités face à son pays. Pourtant, cette conception néglige les manques

structurels, les différences et parfois les conflits socio-culturels et économiques qui constituent les obstacles réels à cette transformation individuelle et sociale visée. La fantaisie Occidentaliste, en tant qu'imagination sur la réalité désirée qui dévoile les conflits, les fissures, les vides, permet aux élites d'envisager la formation de l'individu moderne et de la société culturellement homogène, nationale, sans conflits, dévouée à l'Etat, moderne, capitaliste (mais indépendant des conséquences sociales de ces deux caractéristiques; moderne mais attachée aux valeurs traditionnelles, capitaliste mais sans conflit de classes, etc.<sup>1</sup>) par le biais de l'éducation. L'éducation construit un champ convenable pour le scénario de la fantaisie Occidentaliste grâce à son influence transformatrice et sa légitimité en tant que valeur moderne positive, universelle, moyen d'ascension sociale, selon l'expression de Gellner, qui est le trait principal définissant l'identité de l'individu moderne.

Ainsi, l'éducation, plus précisément l'éducation féminine, est considérée comme principal moyen de transformation non seulement individuelle, mais aussi sociale selon les exigences de la modernisation et du nationalisme. Dans une telle considération, ces projets qui visent la scolarisation des filles dépourvues des possibilités économiques et sociales, signifient aussi l'espoir d'une transformation sociale probable par le biais de l'éducation malgré tous leurs paradoxes et leurs difficultés. Ces filles, incluses par ces projets, symbolisent ainsi la possibilité de la transformation d'une société "traditionnelle, sous-développée, Orientale" en une société "moderne, développée, Occidentale". A ce stade-là, la transformation d'une fille "de l'Est", "qui ne connaît même pas le turc, qui a des poux dans la tête", d'après les mots de Türkan Saylan, en une fille *çağdaş*, qui a un mode vestimentaire moderne, "comme il faut", « qui connaît des chansons en trois langues », « qui joue au tennis », etc. possède encore une forte signification symbolique. Cela constitue une représentation de la possibilité de la mutation d'un peuple non-instruit et pauvre à force de vouloir. Dans la mesure où la modernité/Occidentalisation et la nation sont décrites comme atteignables par le biais d'une « mobilisation » de formation, elles deviennent les objectifs réalisables grâce aux projets. Les propos des volontaires de l'ASVM concernant les sens attribués à ces projets et plus généralement à l'éducation, montrent que l'éducation n'est pas considérée comme seulement un moyen d'émancipation et de développement individuel selon les propres exigences

---

<sup>1</sup> Ahiska, p.93



de la personne, mais comme « fantaisie », qui est apte à résoudre les problèmes nationaux les plus urgentes, du terrorisme à la santé.

Dans ce travail, nous avons proposé de considérer le discours de l'ASVM et les constructions de ses projets sous la lumière de la théorie de l'Occidentalisme, en essayant de les situer dans la ligne historique de la modernisation et du nationalisme de la République. Cette reconsidération rend visible la (re)construction de certaines relations du pouvoir et les fissures entre le champ discursif et pratique.

### **L'ébranlement du discours et le champ des pratiques**

Dans son ouvrage *Radyonun Sihirli Kapısı*, Ahıska nous propose de faire une considération de l'Occidentalisme sur les émissions de la radio nationale depuis sa fondation en 1927 jusqu'en 1940. Elle regarde comment les élites de l'époque conçoivent la nation et la modernité en analysant ces émissions qui prétendent être « la voix de la nation ». En étudiant ces projets, nous aussi, nous avons essayé d'analyser les conceptions actuelles de la modernité nationale des élites républicaines. La mise en avant de l'éducation féminine et le volontariat en tant qu'affaire féminine, nous ont conduit à revisiter la conception de la femme républicaine. Nous pouvons prétendre que la conception de la modernité nationale des élites, des volontaires de l'ASVM, trouve son expression dans la perception des « mères de la nation ». Les volontaires, en tant que mères de la nation, prennent la charge de la formation des filles, les futures citoyennes de la République, d'après le discours moderniste-nationaliste, et d'être des modèles pour elles. Pourtant, d'une manière différente de l'exemple de la radio, dans le cas de ces projets, il s'agit d'une confrontation des femmes/filles de différents milieux socio-économiques et culturels.

Cette confrontation constitue des expériences qui remettent en question les préconceptions sur ces projets. La différence, l'écart entre les discours et les pratiques ressurgissent dans les récits des volontaires et des filles en tant que déceptions, paradoxes, conflits. Nous constatons aussi un silence/un déni qui évoque le champ des pratiques non inclus par celui du discours, un silence/un déni qui

permet ainsi la reproduction du discours.<sup>2</sup> Cependant, nous ne pouvons pas parler d'un silence/un déni entier, surtout à la suite d'une telle confrontation. Les vues et les attitudes des volontaires se modifient en conséquence de cette expérience qui contient aussi des déceptions que des satisfactions pour eux-mêmes. Parfois les volontaires s'approprient plus rigoureusement ce discours ou bien ils interprètent ce discours avec une certaine souplesse et de compréhension. De la part des filles aussi, passer par cette expérience implique certainement des conflits. Pourtant, nous pouvons dire que dans la mesure où elles arrivent à se servir de ce discours pour se renforcer, elles obtiennent un champ de nouvelles possibilités.

En conclusion, nous pouvons affirmer que malgré les inconvénients, les limites discursives et pratiques et les structures conflictuelles de ces projets, ils sont importants et précieux puisqu'ils brisent « l'exclusion » des filles qu'on peut intégrer dans les projets, grâce à un soutien.

---

<sup>2</sup>Dans la dernière partie de ce travail, « les non dits », nous avons essayé d'analyser le silence sur la dimension ethnique et de classe. Un autre domaine où les entretiens étaient muets, c'était le poids du « traditionnel » sur les représentations de la modernité, par exemple la reproduction des rôles de la sexualité sociale par les volontaires.

## BIBLIOGRAPHIE

### A) OUVRAGES GENERAUX

AĞDUK-GEVREK Meltem, “Cumhuriyet’in Asil Kızlarından ‘90’ların Türk Kızlarına... 1990’larda Bir “Türk Kızı”: Tansu Çiller”, *Vatan, Millet, Kadınlar*, derleyen A. Gül Altınay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, pp. 297-325

AHISKA Meltem, *Radyonun Sihirli Kapısı: Garbiyatçılık ve Politik Öznellik*, Metis Yayınları, 2005

AKIN Yiğit, *Gürbüz ve Yavuz Evlatlar*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004

ALKAN Mehmet Ö., “İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim”, *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si*, derleyen K.H.Karpat, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2005, pp.73-243

ALTINAY Ayşe Gül, “Giriş: Milliyetçilik, Toplumsal Cinsiyet ve Feminizm”, *Vatan, Millet, Kadınlar*, derleyen A.Gül Altınay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, pp. 15-33

ANDERSON Benedict, *L’Imaginaire National: Réflexions sur l’Origine et l’Essor du Nationalisme*, La Découverte / Poche, Paris, 2002; *Imagined Communities*, éditions Verso, Londres, 1983

ARAT Yeşim, “Türkiye’de Modernleşme Projesi ve Kadınlar”, *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, derleyen S.Bozdoğan,R. Kasaba, Tarih Yurt Vakfı, İstanbul, 1998, pp. 82-99

ARAT Zehra, “Kemalizm ve Türk Kadını”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, derleyen Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu, İstanbul, 1998, pp. 51-71

ATASÜ Erendiz, “Edebiyattaki Kadın İmgelerinde Cumhuriyet’in İzdüşümleri”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, derleyen Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu, İstanbul, 1998, pp.129-143

BERKTAY Fatmagül, “Cumhuriyet’in 75 yıllık Serüvenine Kadınlar Açısından Bakmak”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, derleyen Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu, İstanbul, 1998, pp. 1-13

BERKTAY Fatmagül, “Doğu ile Batının Birleştiği Yer: Kadın İmgesinin Kurgulanışı”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, derleyen U. Kocabaşoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, pp. 275-286

BORA Aksu, *Kadınların Sınıfı: Ücretli Ev Emegi ve Kadın Öznelliğinin İnşası*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005

BORA Tamıl, ÇAĞLAR Selda, “Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, derleyen Uygur Kocabaşoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, pp. 336-347

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970

CAYMAZ Birol, *Türkiye’de Vatandaşlık, Resmi İdeoloji ve Yansımaları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2007

CHATTERJEE Partha, *Ulus ve Parçaları*, Metis Yayınları, İstanbul, 2002; *The Nation and its Fragments*, Princeton Univ. Press, 1993

CHATTERJEE Partha, “Kadın Sorununa Milliyetçi Çözüm”, *Vatan, Millet, Kadınlar*, derleyen Ayşe Gül Altınay, çev. Evrem Tilki, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, pp. 103-127

COPEAUX Etienne, “Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Yurttaşlık”, *Dersimiz: Yurttaşlık*, derleyen T. Ilgaz, Kesit Yayıncılık, İstanbul, 1996, pp.167-185

ÇAĞAPTAY Soner, “Türklüğe Geçiş: Modern Türkiye’de Göç ve Din”, *Vatandaşlık ve Etnik Çatışma: Ulus-Devletin Sorgulanması*, derleyen H.Gülalp, Metis Yayınları, İstanbul, 2007, pp.59-86

ÇAĞLAYAN Handan, *Analar, Yoldaşlar, Tanrıçalar: Kürt Hareketinde Kadınlar ve Kadın Kimliğinin Oluşumu*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007

ÇİĞDEM Ahmet, “Batılılaşma, Modernite ve Modernizasyon”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, derleyen Uygur Kocabaşoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, pp. 68-74

DIECKHOFF Alain, “Nationalisme Politique Contre Nationalisme Culturel?”, *Repenser Le Nationalisme*, éd Alain Dieckhoff et Christophe Jaffrelot, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, pp.105-131

DIECKHOFF Adefain, JAFFRELOT Christoph, Introduction, *Repenser Le Nationalisme*, éd Alain Dieckhoff, Christophe Jaffrelot, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, pp.9-29

DİKEN Şeyhmus, *Güneydoğu’da Sivil Hayat*, Siyahbeyaz Metis Güncel, İstanbul, 2001

DURAKBAŞA Ayşe, “Cumhuriyet Döneminde Modern Kadın ve Erkek Kimliklerinin Oluşumu: Kemalist Kadın Kimliği ve ‘Münevver Erkekler’”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen Ayşe Berktaş Hacımiraçoğlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp. 29-51

EKİN AKŞİT Elif, *Kızların Sessizliği: Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005, pp. 73-183

ELMAS Esra, *İlkokul Çocuklarında Atatürk Algısı "Sevgili Atatürkçüğüm"*, Hayykitap, İstanbul, 2007, pp.28-55

ENLOE Cynthia, *Muzlar, Plajlar ve Askeri Üsler: Feminist Bakış Açısından Uluslararası Siyaset*, çev. B. Kurt, E. Aydın, Çitlembik Yayınları, İstanbul, 2003

ERDOĞAN Necmi, " 'Kalpaksız Kuvvacılar': Kemalist Sivil Toplum Kuruluşları", *Türkiye'de Sivil Toplum ve Milliyetçilik*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, pp.235-265

ERTÜRK Yakın, "Doğu Anadolu'da Modernleşme ve Kırsal Kadın", *Kadın Bakış Açısından Kadınlar*, derleyen Ş.Tekeli, İletim Yayınları, İstanbul, 1995, pp.199-211

GELLNER Ernest, *Nations et Nationalisme*, Payot, 1989; *Nations and Nationalism* Blackwell, Oxford, 1983

GÖK Fatma, "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar", *Kadın Bakış Açısından Kadınlar*, derleyen Ş.Tekeli, İletim Yayınları, İstanbul, 1995, pp.179-199

GÖLE Nilüfer, "Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı", *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, derleyen S. Bozdoğan, R. Kasaba, Tarih Yurt Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp.70-82

GÜLALP Haldun, "Giriş: Milliyete Karşı Vatandaşlık", *Vatandaşlık ve Etnik Çatışma: Ulus-Devletin Sorgulanması*, derleyen H.Gülalp, Metis Yayınları, İstanbul, 2007, pp.9-11

GÜMÜŞOĞLU Firdevs, "Cumhuriyet Döneminde Ders Kitaplarında Cinsiyet Roller (1928-1998)", *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Bertay Hacımırzaoğlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp. 101-129

GÜNEŞ-AYATA Ayşe, "Laiklik, Güç ve Katılım Üçgeninde Türkiye'de kadın ve Siyaset", *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Bertay Hacımırzaoğlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp.237-249

İLKKARACAN Pınar, "Doğu Anadolu'da Kadın ve Aile", *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Bertay Hacımırzaoğlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp. 173-193

İPŞİROĞLU Zehra, *Yapıcılığın Gücü: Türkan Saylan'la Söyleşi*, Doğan Kitap, İstanbul, 2006

JAFFRELOT Christoph, "Pour Une Théorie Du Nationalisme", *Repenser Le Nationalisme*, éd Alain Dieckhoff et Christophe Jaffrelot, Presses de Sciences Po, Paris, 2006, pp.29-105

KADIOĞLU Ayşe, “Cinselliğin İnkârı: Büyük Toplumsal Projelerin Nesnesi Olarak Türk Kadınları”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Berktaş Hacımiraçođlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp. 89-101

KADIOĞLU Ayşe, *Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi: Türkiye’de Demokratik Açılım Arayışları*, Metis Yayınları, İstanbul, 1998

KAĞITÇIBAŞI Çiğdem, “Türkiye’de Kadının Statüsü: Kültürlerarası Perspektifler”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Berktaş Hacımiraçođlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp.143-155

KAHRAMAN Hasan Bülent, “Bir Zihniyet, Kurum ve Kimlik Kurucusu Olarak Batılılaşma”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, derleyen Uygur Kocabaşođlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, pp.125-141

KANDİYOTİ Deniz, *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar: Kimlikler ve Toplumsal Dönüşümler*, Metis Yayınları, İstanbul, 1997

KANDİYOTİ Deniz, “Modernin Cinsiyeti: Türk Modernleşmesi Araştırmalarında Eksik Boyutlar”, *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, derleyen S. Bozdođan, R. Kasaba, Tarih Yurt Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp. 99-118

KAPLAN İsmail, *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005

KASABA Reşat, “Eski ile Yeni Arasında Kemalizm ve Modernizm”, *Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, derleyen S. Bozdođan, R. Kasaba, Türkiye’de Tarih Yurt Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp. 12-29

KENTEL Ferhat, AHISKA Meltem, GENÇ Fırat, “Milletin Bölünmez Bütünlüğü” *Demokratikleşme Sürecinde Parçalayan Milliyetçilik(ler)*, Tesev Yayınları, İstanbul, 2007, pp.37-70, 93-135

KIRKPINAR Leyla, “Türkiye’de Toplumsal Değişme Sürecinde Kadın”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Berktaş Hacımiraçođlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp.13-29

KOYUNCUOĞLU Tennur, “Medeni Kanun ve Kadın Hakları”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Berktaş Hacımiraçođlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp.58-63

KULİN Ayşe, *Kardelenler: Çağdaş Türkiye’nin Çağdaş Kızları*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 2004

KEYMAN Fuat, MUTMAN Mahmut, YEĞENOĞLU Melda, “Giriş: Dünya Nasıl ‘Dünya’ Oldu?”, *Oryantalizm, Hegemonya ve Kültürel Fark*, derleyenler F. Keyman, M. Mutman, M. Yeğenođlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 1999, pp.7-25

MARDİN Şerif, “Modern Türk Sosyal Bilimleri Üzerine Bazı Düşünceler”, *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, derleyen S. Bozdođan, R. Kasaba, Tarih Yurt Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp. 54-70

MARDİN Şerif, “Adlarla Oyunlar”, *Kültür Fragmanları: Türkiye’de Gündelik Hayat*, derleyen D. Kandiyoti, A. Saktanber, Metis Yayınları, İstanbul, 2003, pp.127-141

MOJAB Shahrzad, *Devletsiz Ulusun Kadınları, Kürt Kadını Üzerine Araştırmalar*, derleyen A. Keskin, çev. F. Adsay, S. Kılıç, E. Uşşaklı, Avesta Yay., İstanbul, 2005

O’LEARY Brendan, “On the Nature of Nationalism an Appraisal of Ernest Gellner’s Writings on Nationalism”, *The Social Philosophy of Ernest Gellner*, éd. John A. Hall et Ian Jarvie, 1996, pp.71-112

ÖZBAY Ferhunde, “Türkiye’de Aile ve Hane Yapısı: Dün, Bugün, Yarın”, *75. Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Berktaş Hacımiraçoğlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp.155-173

ÖZLEM Doğan, “Türkiye’de Pozitivizm ve Siyaset”, “Modernleşme ve Batılılaşmanın Bir Taşıyıcısı Olarak Sivil Toplum Kuruluşları”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, derleyen U. Kocabaşoğlu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, pp. 452-465

PATEMAN Carole, “Equality, Difference, Subordination: The Politics of Motherhood and the Women’s Citizenship”, *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics, Female Subjectivity*, edited by G. Bock, S. James, Routledge, 1992, pp. 17-31

POURZAND Niloufar, “Female Education and Citizenship in Afghanistan: A Turbulent Relationship”, *Women, Citizenship and Difference*, Zed Books, New York, 1999, pp. 87-100

SAID Edward Wadie, *Şarkiyatçılık: Batının Şark Anlayışları*, çev. Berna Ülner, Metis Yayınları, İstanbul, 2003

SAYLAN Türkan, *Cumhuriyet’in Bireyi Olmak*, İstanbul, Cumhuriyet Kitapları, 2007

SİRMAN Nükhet, “Kadınların Milliyeti”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik*, cilt 4, İletişim Yayınları, 2002, pp.226-245

SİRMAN Nükhet, “The Making of Familial Citizenship in Turkey” pp.147-172 (ne pas encore publié)

SMITH Anthony D., *Milli Kimlik*, çev. Bahadır Sina Şener, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994; *National Identity*, 1991

ŞERİFSOY Selda, “Aile ve Kemalist Modernizasyon Projesi, 1928-1950”, *Vatan, Millet, Kadınlar*, derleyen A. Gül Altınay, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, pp.167-201

TOSKA Zehra, “Cumhuriyet’in Kadın İdeali: Eşiği Aşanlar ve Aşmayanlar”, 75. *Yılda Kadınlar ve Erkekler*, derleyen A. Berktay Hacımirzaoğlu, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998, pp. 71-89

UNTERHALTER Elaine, “Citizenship, Difference and Education: Reflections Inspired by the South African Transition”, *Women, Citizenship and Difference*, Zed Books, New York, 1999, pp. 100-118

ÜSTEL Füsün, “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde: İkinci Meşrutiyet’ten Bugüne *Vatandaşlık Eğitimi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2004

WALBY Sylvia, “Kadın ve Ulus”, *Vatan, Millet, Kadınlar*, derleyen A. Gül Altınay, çev. M.Ağduk-Gevrek, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, pp.35-65

YALÇIN-HECKMANN Lale, van Gelder Pauline, “90’larda Türkiye’de Siyasal Söylemin Dönüşümü Çerçevesinde Kürt Kadınlarının İmaji: Bazı Eleştirel Değerlendirmeler”, *Vatan, Millet, Kadınlar*, derleyen A. Gül Altınay, çev. T. Bora, İletişim Yayınları, İstanbul, 2000, pp.325-357

YEĞEN Mesut, *Devlet Söyleminde Kürt Sorunu*, İstanbul, İletişim Yayınları, 1999

YEĞEN Mesut, *Müstakbel Türk’ten Sözde Vatandaş’a: Cumhuriyet ve Kürtler*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006

YUVAL-DAVIS Nira, *Cinsiyet ve Millet*, çev. Ayşin Bektaş, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003; Gender and Nation, Sage Publications, Londra, 1997

ORHAN Seçil, “Türkiye’de Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılandırılması Ve Sivil Toplum Kuruluşlarıyla İlişkisi”, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Ana Bilim Dalı Kalkınma İktisadı ve İktisadi Büyüme Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2007

## **B) PERIODIQUES**

BORA Aksu, “Projeler: Yeni Bir Bağlam, Eski Sorunlar...”, *Amargi Feminist Teori ve Politika Dergisi*, 3, Kış 2006, pp. 25-30

İPEK Yasemin, “Görevimiz Gönüllülük”, *Amargi Feminist Teori ve Politika Dergisi*, 3, Kış 2006, pp. 17-22

KABASAKAL-ARAT Zehra F., “Feminist Proje Girişimleri: Genel Sorunlar ve Türkiye İçin Değerlendirmeler”, *Amargi Feminist Teori ve Politika Dergisi*, 3, Kış 2006, pp. 30-32

NAVARO-YAŞIN Yael, “Evde Taylorizm: Türkiye Cumhuriyeti’nin İlk Yıllarında Evişinin Rasyonelleşmesi (1928-1940)”, *Toplum ve Bilim*, 84, Bahar 2000

SİRMAN Nükhet, “Proje Toplumunda Sanal Kadınlar”, *Amargi Feminist Teori ve Politika Dergisi*, 3, Kış 2006, pp. 22-23



ÜSTÜNDAĞ Nazan, “Türkiye’de Projecilik Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme”, Amargi Feminist Teori ve Politika Dergisi, 3, Kış 2006, pp. 23-25

YALÇIN Zehra, “Hayat Artık Bir Proje Mi?”, Amargi Feminist Teori ve Politika Dergisi, 3, Kış 2006, pp.32-33

“Örtünün altındaki karmaşa”, le reportage sur le livre *Milletin Bölünmez Bütünlüğü-Demokratikleşme Sürecinde Parçalayan Milliyetçilik(ler)* avec les auteurs Meltem Ahıska, Fırat Genç et Fethat Kentel, Post Express, no:2007/08

### **C) SITES INTERNET**

<http://www.yerelnet.org.tr>

<http://www.radikal.com.tr>

<http://www.cydd.org.tr>

<http://haber.mynet.com>

<http://www.bababeniokulagonder.org>

<http://kardelenler.turkcell.com.tr>