



**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date**

15.07.2019

**Yayınlanma Tarihi / The Publication Date**

25.10.2019

**Dr. Öğr. Üyesi İrem ÖZGÖREN KINLI** 

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi  
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü  
irem.ozgoren.kinli@ikc.edu.tr

## **KÖY ENSTİTÜLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET AÇISINDAN ANALİZİ**

### **Öz**

Bu makale, yeni bir karma eğitim modelinin uygulamaya koyulduğu Köy Enstitülerinin toplumsal cinsiyet açısından analizini yapmayı amaçlamaktadır. Bu perspektif ile bu çalışma üç temel bölüme ayrılmıştır. İlk bölüm, toplumsal cinsiyet ve eğitime ilişkin ilgili teorik yaklaşımlar hakkında genel bilgi verir. Kavramsal çerçeve, 'evcil ideolojinin' (Rogers, 2006) Köy Enstitüleri'ndeki eğitim programları aracılığıyla nasıl aktarıldığı, sunulduğu, müzakere edildiği ve yeniden üretildiğini anlamayı sağlayacaktır. Ayrıca bu bölüm, Enstitülerdeki kızların eğitiminin hem muhafazakâr bir güç hem de değişimin bir gücü olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. İkinci kısımda, Enstitü kurucularının, hocalarının, yöneticilerinin yaklaşımları, söylemleri ve ilgili metinleri aracılığıyla toplumsal cinsiyet açısından incelenecektir. Bu bölüm, kızların okutulma nedenlerine ilişkin farklı görüşleri göstermeyi amaçlar: geleceğin anneleri, iyi eşleri ve/ya erkeklerle aynı haklara sahip iyi vatandaşları...vb. Kızların eğitimine ilişkin muğlak vizyonlarına rağmen kurucuların hemen hepsi için kızları eğitilmesi önemliydi ve bu doğrultuda Enstitülerdeki kızların sayılarını ve oranlarını artırmaları için Enstitü yöneticilerini inisiyatif kullanmaları yönünde teşvik ediyorlardı. Üçüncü bölüm, Köy Enstitüsü eğitim programlarının, cinsler arasındaki toplumsal cinsiyet basamaklıları ile şekillendirilmiş olan geleneksel iş bölümünün yeniden üretilmesine nasıl katkıda bulunduğunu inceleyecektir. Ayrıca bu bölüm, Köy Enstitüsü öğrencilerine ilişkin basılmış hatıratlardaki hikayeleri inceleyerek, Enstitü öğrencilerinin toplumsal cinsiyete ilişkin basmakalıp davranış ve algılayışları nasıl içselleştirdiklerini gösterecektir. Bu son bölüm, Köy Enstitülerinin ataerkil yapının ve burjuva cinsiyetçiliğin yeniden üretilmesine nasıl katkıda bulunduğunu analiz edecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Köy Enstitüleri, Toplumsal Cinsiyet Analizi, Kızların Eğitimi, Karma Eğitim, Eğitim Programları

## **GENDER ANALYSIS OF VILLAGE INSTITUTES**

### **Abstract**

This article aims to provide a gender analysis of Village Institutes by which a new mixed education model has been initiated at the village level. In this perspective, this work is organized in three main parts. The first part outlines the relevant theoretical approaches to gender and education. The conceptual framework enables us to understand the means by which a 'domestic ideology' (Rogers, 2006) has been transposed, represented, negotiated and reproduced through Institute's curriculums. Additionally, this part is indispensable to demonstrate girls' education at the Institutes was both a conservative force and a force for change. The second part presents the gender perspectives of Institutes' founders, teachers or executives through their own speeches and relevant texts. This part aims to demonstrate the founders' views with regard to various reasons of girls' schooling: future mothers, good wives and / or good citizens with the same rights with the male sex...etc. Despite their ambiguous visions of female education, almost all defended the idea that it was essential to educate girls and encouraged the directors to take the initiative to increase the number and ratio of girls in the Institutes. The third

part examines how Institute's education programs contribute to the reproduction of a traditional gender-stereotyped division of labour. Additionally, this part consists in analysing published memories to demonstrate how students internalized the stereotypical gender attitudes and perceptions. This last part examines how Institutes generate the reproduction of the patriarchal structure and bourgeois sexism.

**Keywords :** Village Institutes, Gender Analysis, Female Education, Coeducation, Education Programs

## Une Analyse Genrée des Instituts de Village

### Introduction

La fondation des Instituts de Village signifie une démarche tout à fait novatrice socio-politique pour la Turquie. La nécessité de répandre l'enseignement primaire à l'échelle du village d'une part, et l'influence des approches pédagogiques reformulées par des éducateurs tels que Pestalozzi (1746-1827), Kerschensteiner (1854-1932), et Dewey (1859-1952) sur les instructeurs locaux d'autre part (Tekeli, 1983 : 665), ont largement contribué à l'émergence d'un milieu favorable pour créer des Instituts de Village connus comme l'expérience la plus originale dans l'histoire de l'éducation nationale turque qui suscite encore des débats vifs. Ils ont été créés dans les terrains agricoles dans le cadre de l'article de la loi 3803, mise en vigueur le 17 avril 1940 par le Ministère de l'Education Nationale pourtant les travaux préparatifs commencent dès 1935. L'objectif était de former des instituteurs et des institutrices ou des éléments pour d'autres métiers dont la vie rurale exige. Ces instructeurs, une fois diplômés, se chargent d'accomplir l'ensemble des tâches concernant l'enseignement et l'éducation du village où ils sont nommés : guider les paysans de façon à établir des champs, vignobles, ou jardins et installer des ateliers exemplaires dans le but de cultiver conformément à des méthodes scientifiques pour que les villageois puissent en bénéficier largement (Le Journal officiel de la République de Turquie, Numéro 4491). L'article de la loi 4274, mise en vigueur le 19 juin 1942, définit clairement les exigences du poste des enseignants relatifs à la scolarité, d'une part ; et comment instruire les paysans, d'autre part (Makal, 1979 : 51-52). Cette loi définit non seulement des charges et des responsabilités des instructeurs mais aussi les conditions de la contribution des paysans au fonctionnement ; dans le cas du contraire des sanctions pénales sont prévus (Le Journal officiel de la République de Turquie, Numéro 5141). A partir des années 1940, 21 instituts des villages ont été progressivement inaugurés dans des villages disposant des terrains agraires ou à leurs proximités (Voir Annexe Tableau I).

Un nouveau modèle d'enseignement mixte a été déclenché à l'échelle de la campagne par les Instituts de Village. La directive de la loi relative à l'organisation des écoles et des Instituts de Village, daté de 1943, qui définit avec précision le programme des Instituts semble à disposer une vision presque égalitaire dans le cadre de l'enseignement mixte : Aucune discrimination entre les femmes et les hommes n'est admis dans le but d'instruire les élèves et les paysans conformément à des exigences de l'époque (Karacan, 2004 : 10). Cet enseignement mixte mise en application dans certains Instituts peut être admis comme un modèle où les filles et les garçons sont instruits conjointement sous la même direction. Ce système prévoit la présence des filles et des garçons dans les mêmes classes d'étude. Bien que le contact physique des filles et des garçons soit permis pendant les activités culturelles, sportives ou artistiques telles que les danses populaires ou le théâtre ; les salles de repas ou d'études sont séparés, les programmes scolaires d'artisanat et d'agriculture ou bien de maintenance et de réparation sont prévus de façon à distinguer les genres. A noter que dans l'ensemble de cette formation les instituteurs surveillent en permanence les filles et les garçons pour éviter les rapports sexuels éventuels (Kirby, 1962 : 178-179).

De nombreux ouvrages et des articles (auxquels nous allons nous référer au fil du texte) peuvent être cités à propos des relations entre les garçons et les filles dans les Instituts de Village tandis que des analyses traitant l'expérience dans une optique sensible uniquement à la dimension de genre sont restreints. Cette étude tente à démontrer le paradoxe qui demeure dans les visions de fonder des Instituts qui ont été lancés comme des établissements modernes, égalitaires et libertaires. L'Etat a donné la fin à leurs activités sous prétexte qu'ils aient été devenus non seulement les centres de propagande communiste mais aussi des lieux de prostitution. Cette recherche nous permettra

comment une telle démarche a pu générer la reproduction de la structure patriarcale et le sexisme bourgeois dans l'exemple des Instituts de Village créé, à notre avis, pour rendre plus efficaces le système capitaliste dans le milieu rural.

Dans cette perspective, nous avons organisé le travail en trois parties. Dans la première partie, nous exposerons le cadre théorique à partir duquel nous montrerons comment la notion de genre affecte la façon dont nous éduquons les élèves. L'outillage théorique va nous aider à explorer comment l'histoire de l'éducation des Instituts de Village peut élucider les relations multiformes entre le genre, la politique, l'expérience et l'éducation. Dans la deuxième partie, nous présenterons la perspective des fondateurs des Instituts, des instituteurs ou des cadres de l'époque relative à la notion du genre à travers leurs propres discours et textes. Ensuite, nous étudierons la singularité qui réside dans la pratique par rapport à leur projet : Ils s'identifient comme des novateurs égalitaires supportant l'enseignement mixte et la scolarisation des filles pourtant une certaine forme de sexisme cachée est constatée dans leurs discours. La troisième partie consiste à étudier des récits collectés à partir des témoignages publiés par les élèves dans le but de dresser la carte des attitudes et des perceptions stéréotypées des genres dans l'exemple des Instituts de Village. L'objectif c'est d'analyser ces narrations en vue d'identifier comment ces discours permettent de fournir des informations sur les inégalités entre les sexes malgré des prétentions contraires. La recherche menée dans le cadre de cette étude nous a conduit à étudier les documents officiels relatifs à l'organisation des écoles et des Instituts de Village. De plus, les mémoires constituent un outil de référence complémentaire pour observer la vie quotidienne aux Instituts. De cette manière, cet article utilise une méthodologie qualitative pour comprendre les actions quotidiennes des gens et les significations qu'ils attachent à leur environnement et à leurs relations.

### **1. Le cadre théorique**

La littérature sensible au genre a contribué à la révélation de nouvelles questions importantes sur l'interprétation historique traditionnelle. Dans l'histoire féministe, le passage de la catégorie unitaire 'femme' à 'femmes', en ayant mis l'accent sur la différence, a amené les chercheurs à reconsidérer l'utilité de l'analyse patriarcale comme explication générale de l'oppression des femmes. Le terme genre incluant les hommes autant que les femmes, s'est accompagnée d'un souci d'infuser le concept d'historicité en délimitant soigneusement entre les différentes périodes historiques. Depuis le début des années 1970, on témoigne une croissance rapide des recherches historiques sur l'expérience de l'éducation des femmes et des hommes, accompagnée d'une dynamique de dimension du genre dans le contexte éducatif. Ces développements, influencés par la théorie féministe, ont été éclairés via des questions plus larges sur la relation entre genre et pouvoir. Plus récemment, les historiens de l'éducation, comme ceux attirés féministes, ont répondu à l'impact de la théorie post-structurelle et postcoloniale, étudiant en même temps les perspectives historiques sur la construction sociale des masculinités et des sexualités, qui résultent d'élargir la perception chez les historiens de l'éducation d'une part, mais susciter la controverse d'autre part (Goodman ve Martin, 2000 : 383-384).

Parmi les écrivains féministes, certains ont focalisé sur la reproduction du sens via les études de la culture, de la langue, et de la représentation (Scott, 1988) (Riley, 1988). Ceux-ci ont insisté sur le fait que la catégorie des femmes dans l'histoire doit être déconstruite et historicisée. En revanche, il y en a d'autres qui mettent en garde contre la séparation de la théorie et de l'investigation empirique (Maynard, 1995) (Stanley, 1990). Suite à ces développements précédemment cités, les historiens du genre et de l'éducation ont été incités à réfléchir sur le processus de raconter l'histoire (Vick, 1998).

La recherche sur le genre démontre que l'école joue un rôle important dans la détermination d'une vision mondiale propre à chaque genre en soulignant l'influence du système scolaire sur la socialisation des rôles de sexe (Pinar vd., 1995 : 358-403) (Gilbert, 1992). D'autre part, il s'agit plusieurs études basées sur l'école constructiviste qui se rapportent principalement à l'un des problèmes suivants : soit le genre des enseignants eux-mêmes, soit la cartographie du genre du programme en cours de discussion (Spencer, 1997). Puisque les Instituts de Village forment les futures enseignantes, il est aussi important de mentionner, dans le cadre de cet article, l'enjeu de la

fémínisation de la profession d'enseignement, qui est un sujet important dans l'éducation et les études de genre. Les discussions ont été enrichies par des études comparatives et internationales ainsi que par une perspective de genre dans laquelle une vision compliquée du rôle de l'Etat a émergé.

La fémínisation de la profession de l'enseignement, qui se réfère à l'augmentation progressive du nombre et de la proportion de femmes enseignantes dans la plupart des systèmes scolaires de l'Etat, ainsi qu'à leur faible statut et rémunération dans ce système, est un sujet important dans l'éducation et les études de genre (Prentice ve Theobald, 1991 : 5). Bien que les chercheurs de chaque domaine aient leur propre approche spécifique, un consensus remarquable sur les causes et les effets de la fémínisation a été progressivement atteint. La modernisation, la croissance démographique, l'expansion de l'enseignement primaire, la participation accrue de l'Etat et les alternatives économiques pour les hommes, ainsi que la disponibilité de travailleuses nombreuses et peu coûteuses, ont été identifiés comme les précurseurs de ce processus. Le déclin du statut et de l'autonomie de l'enseignement primaire, la diminution des effectifs des enseignants masculins et l'exploitation du travail féminin sont les effets que, le processus a produit. (Bradley, 1989) (David, 1980) (Grumet, 1981) (Purvis, 1991) (Strober ve Tyack, 1980).

Au cours des dernières années, ce cadre s'est enrichi d'une perspective comparative et internationale. Albisetti (1993) nous en fournit un exemple éloquent qui met en évidence des différences importantes entre les pays ainsi que des disparités régionales en termes de taux et de niveaux de fémínisation. Les études féministes ont également contribué à développer une vision plus sophistiquée du rôle de l'Etat dans la fémínisation de la profession de l'enseignement. Il est de plus en plus reconnu que les Etats utilisent des pratiques institutionnelles pour manipuler la composition sexuelle de la profession, ainsi que des stratégies culturelles pour redéfinir la nature des femmes et le travail. Les Etats ont également employé les diverses idéologies avec une perspective de genre ou ont redéfini la nature du travail pour attirer les enseignantes et justifier le salaire moins élevé qu'elles ont reçu. Ces idéologies genrées soulignent la nature innée, maternelle, affectueuse et altruiste des femmes et leur aptitude à enseigner aux jeunes enfants ; à la compatibilité de l'enseignement avec le mariage ; à l'enseignement comme une préparation idéale à la maternité ; au maternalisme social (Araujo, 1992) (Steedman, 1985) (Cortina ve Roman, 2006) (Strober ve Tyack, 1980 : 494-497) (Morgade, 2006) (Fischman, 2007).

De la même manière, la promotion de la scolarisation des femmes dans le cadre des réformes de modernisation à partir du XIX<sup>e</sup> siècle était considérée par la majeure partie des Etats comme permettant à la mère et à la femme au foyer de s'acquitter plus efficacement de ses tâches domestiques. La mère idéale a été intronisée à la maison, et elle est apparue comme l'agent éducatif et disciplinaire essentiel de la famille. L'influence incommensurable de la mère sur ses enfants, le rôle clé de la mère dans la formation du caractère à travers l'histoire et le rôle formateur de la femme dans la famille et dans la société en général ont été largement reconnus. La mère exerce une influence déterminante sur le caractère de ses enfants et sur l'organisation et la gestion de sa famille. Sa sphère d'opération était sa maison. C'était le devoir et la responsabilité de la mère de veiller à ce que le jeune enfant reçoive ces expériences qui ont façonné une personnalité saine et un esprit sain. Bien que l'inculcation des valeurs morales et l'influence formatrice de la mère pendant les premières années de l'enfant fussent au départ une partie intégrante de l'idéal domestique, seules quelques-unes considéraient l'éducation formelle comme un moyen nécessaire pour accroître l'efficacité de la femme au foyer.

Dans les années 1840 et 1850, l'accent mis sur l'importance de la mère renforça le principe volontaire de l'éducation. On a soutenu que les parents, plutôt que l'Etat, devraient façonner leurs enfants. En effet, jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'orientation domestique du rôle féminin devait avoir un effet restrictif et même nuisible sur les attitudes vis-à-vis de l'éducation des filles. Dans l'ensemble, la scolarité semble moins importante pour la fille que pour le garçon. Toutefois, il y avait aussi une prise de conscience croissante des avantages de l'éducation qui a progressivement été considérée comme un moyen d'accroître l'efficacité de la femme au sein de la cellule familiale. En particulier, il était considéré comme un instrument essentiel pour discipliner et inculquer à la future épouse et mère ouvrière des vertus telles que la sobriété, la gestion économe, la propreté et l'ordre

(Evans, 1992). C'est dans ce sens que, cet article adopte la définition de 'l'idéologie domestique' de Rogers (2006 : 107) comme un ensemble d'idées soulignant les qualités spéciales des femmes (leur sensibilité, leur émotivité, leurs instincts maternels), attribuant leur position au foyer et proclamant l'importance du foyer et de la famille dans la société.

Le genre portait de différentes valeurs symboliques dans les différents contextes. Ces domaines, à leur tour, ont été impliqués dans des changements plus larges autour de la position des femmes dans la société, l'éducation des filles étant à la fois une force conservatrice et une force de changement (Chiu, 2008). Choisissons parmi les nombreux exemples un seul qui illustre de façon particulièrement convaincante ce contraste et éclaire cette force : le travail de Bailey (2007). Il est en fait une étude approfondie qui se concentre sur le programme de modernisation conservatrice et la pratique de l'éducation publique pour les filles. S'appuyant sur un large éventail de sources primaires, Bailey dépeint méticuleusement le 'discours conservateur modernisateur' depuis les débuts du débat dans les années 1890, à travers les années menant à la sanction gouvernementale de l'éducation publique des femmes en 1907, au début de la coéducation dans l'enseignement supérieur en 1920.

Selon l'étude de Bailey, cette période a vu l'avancement de l'éducation des femmes tant sur la quantité et la qualité. Pourtant, les commentaires et les instructions conservateurs contenus dans les politiques et les manuels scolaires indiquaient une peur persistante et hystérique qui avait pris racine presque dès le début de l'éducation publique des filles (Bailey, 2007 : 110). Bailey affirme que les étudiantes, une nouvelle catégorie sociale devenue plus visible dans l'espace public, incarnaient la lutte entre la modernisation et le conservatisme. Du code de la tenue vestimentaire et du comportement, aux sujets étudiés et à l'entrée dans les professions, les filles et les jeunes femmes ont été soumises à un examen rigoureux dans le discours public. Le discours conservateur sur la scolarisation des femmes faisait partie de la rhétorique politique au service du programme du régime et devrait être compris dans ce contexte. Cependant, Bailey (2007 : 99) démontre un paradoxe à la fois conservateur et modernisateur sur l'éducation des femmes résidant dans le discours qui peut également être observable dans notre étude de cas. Alors que certains ont explicitement dressé un tableau négatif des femmes de façon à justifier l'éducation du sexe féminin par la correction de leurs défauts de caractère d'une part et la formation qui leur est appropriée pour permettre de redécouvrir leur rôle imposé de chef de ménage, d'autre part. D'autres évaluent les caractères et inclinations des femmes d'une manière plus positive par rapport aux hommes comme justification de la formation du ménage, ce qui, à son tour, a conduit à l'idée que les femmes étaient plus adaptées à certaines tâches en dehors du foyer.

Une pareille question était également envisagée par les féministes turques. Les Instituts de Village présentent historiquement des similitudes avec les Ecoles Industrielles de Filles et les Instituts de Filles en termes des politiques éducatives nationalistes qui guident leurs pratiques. Dans les Ecoles Industrielles de Filles, ouvertes dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation des filles est un enseignement public visant à répondre aux besoins industriels de l'Etat modernisé, où l'idéal féminin est celui de la femme au foyer, dévouée à son mari et aux enfants de ce dernier. Il existe une continuité dans l'enseignement axé sur la production entre les Ecoles Industrielles de Filles et les Instituts de Filles. Les Instituts de Filles, créés dans les premières années de la République, sont devenus un lieu de production de politiques nationalistes avec le discours de 'la Fille de la République'. Dans ces Instituts de Filles, les filles sont soumises à une politique éducative dans laquelle l'organisation des tâches ménagères à la maison est fondamentale (Akşit, 2005) (Complémentaire, à propos de la formulation du discours nationaliste turque et représentation sociale de la femme, voir notamment) : (Altınay, 2013) (Sancar, 2017) (Tekeli, 2017).

Dans le cadre de cet article, nous discuterons des moyens par lesquels une idéologie domestique a été reproduite à travers le programme et le modèle domestique de l'école au sein des Instituts des Villages, et explorerons comment cette idéologie a-t-elle été transposée, représentée, négociée et contestée dans la société turque. Nous en déduisons que la scolarisation des filles était à la fois une force conservatrice et une force de changement. Non seulement ce type d'éducation renforçait les rôles stéréotypés des genres mais aussi créait un espace pour que les femmes et les

filles puissent transgresser les frontières entre le public et la vie domestique qui leur sont réservés et chercher de nouvelles identités en traversant les clivages traditionnels qui demeurent dans les sociétés patriarcales.

## **2. La perspective des fondateurs et des cadres des Instituts au point de vue de la notion du genre**

Pour commencer, il est indispensable de souligner les points de vue les plus répandues des fondateurs des Instituts et des cadres de l'époque relatifs à l'intégration des filles dans l'enseignement rural au sein des Instituts de Village. Leur vision se fonde en effet sur l'idée que les filles sont les futures mères qui formeront les nouvelles générations ayant la charge de transmettre les valeurs ainsi que l'idéologie de la jeune république. Les cours de travaux ménagers aux Instituts sont présentés comme indispensables et vitaux pour les jeunes filles (Maarif Vekaleti, 1953 : 315-333). Elles peuvent participer dans cette éducation tout en conservant la structure traditionnelle de la famille turque où le père représente l'autorité centrale afin de remplacer les instituteurs dans le cas de la guerre ou bien pour enseigner au près des paysannes : l'objectif sera de devenir un modèle disposant des valeurs qui sont la fidélité, la chasteté et le sacrifice. A titre illustratif, nous pouvons mentionner ici un expert en pédagogie, Halil Fikret Kanad, qui est connu comme la première personne ayant eu son doctorat en éducation à l'étranger. En collaboration avec İsmail Hakkı Tonguç, il a aidé la mentalité de l'éducation à se développer en Turquie et travaillé sur la création et la généralisation des Instituts des Villages. Kanad, à son tour, défend l'idée que l'éducation des filles est nécessaire, car elles sont les futures mères qui formeront les nouvelles générations nationalistes (Kirby, 1962 : 177).

C'est İsmail Hakkı Tonguç, inspiré du modèle de Pestalozzi, qui a joué un rôle important à la fondation et au développement des Instituts. Selon Tonguç, Pestalozzi propose un modèle d'enseignement instructif, efficace, progressif et opératoire. Tonguç souhaite, d'après Pakize Türkoğlu (1997 : 318-320), mettre en application le modèle d'enseignement envisagé par Atatürk pour la scolarisation des femmes à l'échelle des villages ; ensuite, le consolider dans l'ensemble de la société turque, ce qui n'est point une planification classique, seul, au primaire. Tonguç souligne les capacités de la femme turque, via ses recherches ainsi que ses constats, à propos de l'enjeu pour la prospérité des villages. Ses aspirations sont diverses : ces femmes seraient formées comme des opératrices qui travaillent avec des machines ; elles seront présentées dans les domaines d'art et des sciences ; celles-ci auront activement participé à la vie politique et administrative. D'après Tonguç, ces femmes possèdent une force invraisemblable, étant donné qu'elles ont déjà fait preuve d'instruire leurs enfants en se luttant contre toutes les difficultés économiques. Il avait entière confiance en ces femmes à réussir, une fois qu'elles seront éduquées, pour le développement de l'Anatolie. Il s'agit de la mise en place de l'article relatif à l'enseignement mixte et au pensionnat dans le projet de la loi des Instituts de Village, numéro 3803. Les discussions prennent fin par l'acceptation de la loi, malgré les opinions contraires. D'après Tonguç, l'essentiel était d'appliquer les bonnes habitudes de la vie sociale des élèves dans cet enseignement. D'ailleurs, les paysans (hommes et femmes) coexistent partout à la vie quotidienne des villages : dans le champ, au jardin, vignoble, à la montagne...etc. D'autant plus que les élèves ont des objectifs professionnels pour améliorer la vie sociale et économique de leurs villages.

Tonguç, dans sa lettre, datée de 8 janvier 1938, à Ferit Oğuz Bayır, fonctionnaire à Kızılcıllu à İzmir, dirigeant des cours de formation d'instructeurs, prononce pour la première fois, sa volonté d'initier le projet d'organiser des cours afin de former des instructrices qui seront chargées d'instruire des paysannes dans le domaine des travaux domestiques<sup>1</sup> :

Notre but c'est d'entreprendre une tentation inexpérimentée. Nous envisageons de former ; parmi les mères, conjointes ou bien sœurs de vos élèves des instructrices ; celles qui le souhaitent. Des cours seront organisés pour des groupes des 15 ou 20 personnes au début. Le programme disposera des formations : d'abord, l'alphabétisation, ensuite la couture, enfin

<sup>1</sup> Il convient de noter que toutes les citations du texte ont été traduites en français par l'auteur.

la gestion des tâches ménagères, etc. Ces femmes auront la mission de former des paysans et non d'enseigner aux enfants de village. [...] Il faudra leur réserver des locaux parmi ceux qui sont disponibles (Tonguç, 1976 : 14).

Une autre lettre de Tonguç, portant la date de 2 Octobre 1940, destinée à l'ensemble des directeurs des Instituts, exprime à toute clarté, son point de vue relatif à la scolarisation des filles au sein des Instituts. Il a critiqué sévèrement dans cette lettre adressée aux directeurs des Instituts qui distinguaient rigoureusement les locaux des filles de ceux des garçons :

Votre façon de différer les locaux des filles et des garçons est inadmissible, de plus, n'appliquer des sanctions qu'en dépit d'un sexe : celui de la fille qui doit se correspondre avec son camarade dans ce milieu de séparation n'est point juste et risque de réanimer la structure patriarcale exerçant l'oppression sur la femme. Au contraire, il faudrait intégrer les filles et les garçons dans le rythme normal de l'établissement tout en favorisant l'intériorisation de leur genre (Que les filles aient la conscience de leur sexe ; de même, le garçon, le leur). L'ensemble des élèves devrait apprendre conduire une moto, faire du vélo, jouer d'un instrument, faire du chant ou des danses populaires au même niveau. Il faudrait orienter les deux genres de façon à faire la réception consciente de toute sorte d'occupation, ou divertissement, de plaisir ou douleur relatifs à la vie. Sous réserve d'éviter tout ce qui est vulgaire ; permettez à vos élèves d'assumer la vie pleinement (Tonguç, 1976 : 35-36).

Quant à la conduite des enseignantes, Tonguç reproduit la structure patriarcale ; et ceci, au nom de respect ainsi que de la protection des femmes, qui est visible dans sa lettre aux directeurs précédemment citée :

C'est une mission qui exige beaucoup de sacrifice. Ce dont ont besoin ces dames, pour être réassurée, au sein de l'Institut, c'est votre personnalité, votre autorité, enfin votre tendresse paternelle. Nous souhaitons que vous les instruisiez comme si elles étaient vos filles, de façon à ce qu'elles puissent s'identifier avec l'Institut (Tonguç, 1976 : 37).

Ce sexisme caché est également visible dans un autre texte de Tonguç. Il représente Pestalozzi, à l'avant-propos de son œuvre, traduite en turc, dont les mentions sur sa vie et sa pédagogie mettent en évidence quelle est la perception du planificateur des Instituts de Village sur la nature des deux sexes :

Etant donné que l'auteur a perdu son père à l'âge de 5 ans, il a grandi, privé de toute influence positive de la puissance, l'expérience, la réflexion et la pratique de l'homme, nécessaire à l'épanouissement d'un garçon, sur les genoux de sa mère, devant la cheminée (Rufer, 1962 : 4).

Dans une autre lettre publiée pour la première fois sur la revue d'enseignement primaire *İlköğretim Dergisi* numéro 175-177, édition mars-avril 1945, Tonguç construit son argumentation relative à la scolarisation des filles qui sont privées du droit de l'enseignement sur les raisons suivantes : d'abord, rester accrochés aux traditions ; ensuite, exploiter le labeur des jeunes filles de façon à les faire travailler dès l'âge mineur ; enfin les marier très jeune pour bénéficier de la fertilité féminine. Il en déduit que la scolarisation des filles sera indispensable pour bâtir le fondement solides d'une société toute neuve. D'ailleurs, c'est sur cette vision que le régime républicain se reconstruit : l'égalité entre les deux sexes tant le droit et le devoir (Tonguç, 1976 : 131). Déjà, Tonguç, dans sa lettre datée de 21 Novembre 1945, adressée aux directeurs, décrit le panorama à l'échelle des Instituts :

Il s'agit d'une surveillance sévère, en particulier concernant les filles et les institutrices sous forme de contrôle au niveau des correspondances ou d'écoute discrète des dialogues. Une fois que cette action de suivi est dévoilée, les sentiments d'hostilité se produisent parmi les concernés. Or, il est souhaitable de créer un climat favorable au dialogue et à la coopération entre l'un et l'autre afin d'exposer les problèmes de tout le monde ainsi que les attentes réciproques ; et cela, sous réserve de respecter les bonnes mœurs au lieu d'ignorer l'enjeu (Tonguç, 1976 : 183).

Quant à la perspective des autres fondateurs des Instituts, le ministre de l'éducation entre 1938 et 1946, Hasan Ali Yücel, défend ardemment le succès de cette expérience, dans ses réponses aux diffamations à l'égard des élèves qui sont, au contraire, dignes de confiance (Yücel, 1966 : 136-140). Parallèlement, İsmet İnönü, président de la République, a déclaré, lors de sa visite à l'Institut de Village de Düziçi, qu'il avait apprécié l'état général de l'établissement, et en particulier l'approche pédagogique de la direction concernant la relation entre les filles et les garçons (Dağlar, 1987 : 41-42). Le chef de l'Etat a également porté une attention exclusive à la situation des filles étudiant à l'Institut de Village à Çifteler ; ayant été informé sur les effectifs des filles et les prévisions pour les futures inscriptions (İnan, 1988 : 105-110). De même, dans son discours au Centre Communautaire à Samsun, au 24 et 25 Août 1942, İsmet İnönü prononce qu'il a remarqué 'honneur suprême particulier' et 'le haut sens de responsabilité' des jeunes filles turcs, observées dans toutes les écoles, qui sont particulièrement frappantes aux Instituts de Village (Koç, 2007 : 101).

La vision de Reşat Şemsettin Sıral, le ministre de l'éducation entre 1946 et 1948, était complètement différent de celle de Hasan Ali Yücel. Son approche à propos de la scolarisation mixte excluait les filles : « *est-ce possible de recevoir les filles, qui deviendraient les mères du village plus tard, dans le même établissement avec les garçons !* ». Cette mentalité qui enferme les filles dans les missions d'être futures mères prend en charge du Ministre de l'Education Nationale en 1946 (Gümüšoğlu, 2011 : 212). De manière complémentaire, nous pouvons nous référer les mémoires de Mehmet Başaran, instituteur entre 1946-47 dans l'Institut de Village à Aksu. Celui-ci transmet dans ses mémoires, les paroles de Kemal Kaya, lors de sa première réunion, suite à sa nomination en 1947 par Sıral, en tant que directeur de l'établissement. Ce discours a un caractère illustratif tant sur le plan politique de l'époque que social. Il repose sur une approche plus conservatrice et intolérante par rapport à celle qui la précède. Les problèmes constatés par le directeur sont les suivants : le manque de discipline et d'ordre dans l'ensemble de l'établissement ; la négligence de la culture turque ; l'ambiguïté concernant la nature de l'enseignement (former des enseignants ou contremaîtres ?) ; éloignement des us et des coutumes qui ne sont pas respectés. Les mesures, qu'il a proposées sont comme suit : apporter des corrections au niveau des relations entre les filles et les garçons ; diminuer les effectifs des élèves de 850 à 400 ; envisager de nouveau des travaux de structurer un foyer d'instruction (former les élèves avec de la bonne moralité) ; séparer les salles d'études des filles et des garçons ; arrêter les activités culturelles mixtes ; accompagner les élèves de la sortie du dortoir à l'arrivée de la salle de classe et l'envers ; ne pas tolérer en cas du moindre non-respect des règles. Ceux qui sont opposés à ces mesures sont convoqués à démissionner ou demander leurs déplacements vers d'autres établissements (Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği, 2011 : 133-138).

Certes, les fondateurs, malgré l'ambiguïté qui demeure dans la vision de la nécessité de scolariser les jeunes filles (futurs mères, bonnes épouses et / ou bonnes citoyennes ayant les mêmes droits avec le sexe masculin) défendent presque tous l'idée qu'il est indispensable d'éduquer les filles et encourager les directeurs des Instituts pour prendre l'initiative afin d'augmenter les effectifs du sexe féminin. Les résultats d'une étude effectuée en 1944, à l'Institut de Savaştepe, illustrent de façon concrète l'état de la scolarisation des filles : Premièrement, il s'agit, dans les années 1940, d'un analphabétisme qui concerne, en particulier, les femmes, dans les villages. Deuxièmement, le taux de scolarisation est de 70 % parmi les enfants qui ont l'âge d'étudier ; celui des filles ne représente que 40 %. D'ailleurs, les femmes sont inactives dans la vie politique ; tellement que, celles-ci ne bénéficient point leur droit de voter ; ensuite, c'est la famille patriarcale qui domine à la vie sociale. Dans le milieu familial, avoir des enfants est un plus pour une femme. Pourtant, il est constaté qu'elles sont insuffisantes relative à la garde et à l'instruction de leurs enfants. Un grand nombre des villageois sont conservateurs et intolérants. Enfin, il s'agit d'un manque de solidarité et d'unité parmi eux (Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Balıkesir Şubesi, 2008 : 29-33).

Les cadres de Savaştepe qui ont témoigné à cette époque, défendent l'idée que cet Institut de Village a largement contribué à l'amélioration de la ville sociale, politique et culturelle à l'échelle du village dans les années 1940-1944 : tout d'abord, les femmes commencent à se présenter plus activement dans la vie politique. Puis, les mères de la famille sont formées afin d'assurer un bon régime alimentaire pour leurs enfants. Ensuite, le taux de présence est atteint au 85 % à l'école,



notamment parmi les filles ; elles représentent d'ailleurs d'environ un tiers dans l'ensemble des élèves. C'est un indice important pour le comparer avec les divers instituts. A titre d'exemple, nous pouvons citer que 114 jeunes filles ont été diplômées de l'Institut de Savaştepe entre 1944-1947, alors que ce chiffre est bien plus faible dans les années 1948-1950 : seulement 25 filles (Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği Balıkesir Şubesi, 2008 : 34-36).

A propos de la répartition des effectifs des filles (Voir Annexe Tableau II) et des approches adoptées par les directeurs, nous pouvons nous référer également à l'Institut d'Arifiye. Süleyman Edip Balkır, directeur de l'Institut de Village à Arifiye, récite dans ses mémoires la fondation et le fonctionnement de l'établissement ainsi que les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de sa présence en tant qu'un enseignant et directeur entre les années 1940 et 1946. A ce titre, il transmet sa première rencontre avec les pères soucieux qui ont accompagné leurs filles et comment il se prend pour faire face à leurs réactions qui sont basées sur des préjugés provoqués par les rumeurs répandus dans leurs villages d'origine. Le directeur a dû soulager, à chaque fois, ces pères effrayés : « *Il paraît que nos filles seraient couchées sous le même toit avec les garçons* », « *Comment nous permettrons-nous de vous confier nos filles dans ce milieu où elles seront restées avec les hommes ?* [Il entend dire les enseignants] » (Balkır, 1974 : 80-81).

Balkır remarque également qu'il a déjà proposé une série de mesures relative à la croissance du nombre des filles dans les Instituts :

Il serait convenable de déléguer les enseignants des Instituts de faire le choix des filles dans les villages ; les informations nécessaires relatives à la vie quotidienne des filles au sein des Instituts devraient être communiquées à leurs parents, ceci avant d'y envoyer leurs enfants et pour la suite ; les filles étudiant à l'Institut pourraient partager avec leurs parents, à leurs retours au village, pendant les vacances, le mode de vie à l'Institut ; on pourrait inciter ces filles, à se correspondre avec les membres de leurs familles pour donner une idée de leur vie à l'Institut qui prendrait la charge de poster les lettres afin de suivre l'échange (Balkır, 1974 : 84-86).

A noter que certains des villageois ont avoué, une fois qu'ils ont eu la rencontre avec les élèves retournant à leur village, en tant qu'enseignant, qu'ils ont eu regret de ne pas envoyer leurs filles à l'Institut, en raison de l'identification de ces établissements par l'enseignement mixte d'une part et la formation d'ouvrière d'autre part (Candoğan, 1990 : 176). Un autre obstacle, selon Candoğan, qui créait des hésitations à propos de la scolarisation des filles, c'était non seulement les préjugés sociaux mais aussi la situation économique des enseignants formés dans les Instituts, par rapport à celle d'un berger ou d'un apprenti ; ce qui générerait une sorte de mépris chez les paysans.

A propos des visions des directeurs, relatifs aux relations entre les garçons et les filles, certains d'entre eux ont une approche libérale alors que d'autres sont plutôt conservateurs. Prenons, premièrement, l'exemple du directeur de l'Institut d'Arifiye: Une fois, l'adjoint du directeur Balkır lui fait part d'une jeune fille et d'un garçon, allongés au pied d'un arbre, face contre terre : « *Permettrons-nous de les laisser faire ? Quels sont nos critères pour réagir ?* » La réponse du directeur est la suivante :

Notre institut est un établissement scolaire où l'on applique l'enseignement mixte. Les jeunes dont il est question cohabiteraient là comme exactement ce qui était dans leurs villages. Alors, nous serait-il indispensable de prendre soin de faire confiance en eux, car le moindre doute éveillerait le désir sexuel chez eux. Un équilibre naturel dans l'accompagnement des deux sexes assurera donc une relation sainte (Balkır, 1974 : 145).

Les mémoires du directeur de l'Institut d'Aksu nous en fournissent le deuxième exemple. On dirait que le directeur Talat Ersoy ait une vision conservatrice à l'égard des femmes. D'après lui, celles-ci devraient présenter les qualités suivantes : qu'elles soient à la fois dociles, rangées, soigneuses, habiles...etc. Nettoyer la pièce qu'elle occupe avec son conjoint et son enfant, ne devrait pas lui poser un problème à l'institutrice. D'autre part, les enseignantes devraient adopter un

comportement exemplaire dans les dialogues avec leurs élèves : parler doucement, être tolérante et respectueuse en leurs personnalités... etc. (Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği, 2011 : 58-59).

Evidemment, les réactions des directeurs ne sont pas indépendantes de la réalité rurale. Il s'agit d'une opposition évidente du côté des autorités locales qui provoquent, la plupart du temps, des tensions entre les représentants régionaux et les directeurs des Instituts. A ce titre, les mémoires du directeur de l'Institut d'Aksu méritent d'être mentionnées pour exposer clairement les difficultés des chefs des établissements à surmonter les réactions des parents des élèves. Il paraît qu'un père ayant rendu visite l'établissement, lui sollicite de supprimer les cours de danse auxquels participent les filles et les garçons ensemble. La réponse du directeur est significative :

Ces cours ne font pas partie du programme scolaire ; sans doute, c'est de la part du maire de village que les rumeurs sont diffusés ; d'ailleurs, il s'était présenté aux divertissements de fin de semaine organisés par l'école, accompagné des villageois. Pendant le déroulement, les filles et les garçons ont joué à la ronde qu'ils avaient apprise à l'école primaire. Il semblerait qu'il ait été gêné de ce témoignage (Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği, 2011 : 54-55).

### **3. L'approche de genre des élèves**

Cette partie analyse l'approche de genre des élèves qui ont vécu l'expérience des Instituts de Village, notamment, à partir des récits collectés. Elle s'interroge, tout d'abord, comment reproduisent les programmes d'enseignement la répartition du travail stéréotypées entre les sexes au sein des Instituts. Le contenu des matières artistiques et celui des travaux pratiques sont conçus de façon à distinguer les deux sexes : cours de forgerie, menuiserie, maçonnerie, et d'électricité pour les garçons ; cours de broderie, couture, gestion du ménage, garde d'enfant, cuisiner, du blanchissage du linge, et du tissage pour les filles (Karacan, 2004 : 41, 113, 225-240, 246, 410-423, 431). Deuxièmement, nous allons nous interroger, via des témoignages, comment le nouveau programme d'enseignement aux Instituts a transformé les relations sociales entre les deux sexes. Ensuite, nous allons nous focaliser comment l'éducation aux Instituts a influencé les approches de la sexualité chez les élèves aux Instituts. Dernièrement, nous allons nous présenter les divers arguments à propos de l'enseignement mixte aux Instituts et les effets de la suppression de l'enseignement mixte.

#### **3.1. Les programmes d'enseignement et la répartition du travail stéréotypées entre les sexes**

Selon Tuna (2009 : 24-25), les récitations qui témoignent la nature de l'enseignement au sein des Instituts des villages sont diverses. D'après certaines filles, Institut offre un éventail beaucoup plus varié par son aspect pédagogique au-delà des matières classiques tels que la couture ou la broderie, la cuisine ou bien, le soin des enfants, etc. C'est un programme qui vise à fournir une formation plutôt philosophique, considérant les filles comme des individus égales à des garçons tout au long du processus de l'éducation. Pour d'autres, il y avait une division du travail classique au sein des Instituts : les garçons se chargeait d'exécuter les tâches lourdes qui exigent l'effort intense physique (excaver et/ou labourer la terre ; faire de l'apiculture, etc.) alors que les filles s'occupaient des travaux qui requiert relativement moins de force (cultiver dans le potager ; cueillir des œufs, nourrir et traire les animaux, etc.).

Tuna (2009 : 26) démontre également que les mémoires de certaines filles ayant étudié aux Instituts témoignent une sorte de discrimination en dépit du sexe féminin, dont elles ont subi : le fait de couper les cheveux des filles à la garçonne ; d'exercer de la pression accompagnée d'une haute surveillance notamment sur celles qui ont une remarquable beauté par quelques enseignants. D'ailleurs, il s'agit parmi ces récitations, des recommandations adressées aux jeunes filles par les institutrices à propos du rôle des femmes dans la société : ne pas se hâter afin de se marier avant de terminer leurs études ; comment éduquer leurs futurs enfants ; etc. Ces enseignantes prenaient également des mesures pour éloigner des garçons ayant établi des liens intimes avec les filles, qui présentent un risque potentiel ; ce qui peut empêcher la durabilité des études de ces jeunes filles.

Les témoignages relatifs à la vie au sein de l'Institut de Gönen consistent à montrer, d'une manière similaire, la division sexuelle du travail classique : l'atelier de couture et de broderie qui

forment les jeunes filles, gérait également la production de la lingerie, de la literie et des vêtements pour l'ensemble des élèves. D'autre part, l'établissement disposait, pour ces filles, des cours de production du fromage et du yoghurt fournis par les chèvres appartenant à l'Institut (Aytan, 2005 : 15-17). Les mémoires relatifs à l'Institut de Gönen nous invitent également les stéréotypes liés au sexe à l'embauche. Les qualités requises pour les candidates aux postes d'enseignants des Instituts était : la persévérance, l'idéalisme et la bonne volonté pour le travail. Si elles étaient aisées ou prétentieuses ou bien assertives, d'après les directeurs, l'échec serait inévitable au premier contact avec les paysans et elles seraient isolées (Aytan, 2005 : 20). A ce propos, il serait aussi utile de mentionner le rapport élaboré sur le fonctionnement de l'Institut dans les années 1940 par le directeur de Hamdi Akman. La répartition des tâches y est définie comme suit : Les filles sont à la charge de coudre de la lingerie ; non seulement la sienne mais aussi celles des garçons, et une partie de leurs vêtements. Seules les filles au terminal sont permises à se rendre au village, comme les garçons, pour s'occuper des besoins des paysans. Il est considéré que l'ensemble des personnes à l'Institut (élèves, enseignants, instructeurs qualifiés...etc. :) font partie d'une grande famille (Kocabaş, 2011 : 16-17).

Nous pouvons aussi noter que la division sexuelle du travail classique semble être intériorisée par les élèves eux-mêmes. Les mémoires de Baykurt (1999 : 193) peuvent être indiquées à titre illustratif : échange des cadeaux entre les sexes différents est une démonstration qui signifie leurs intérêts réciproques. Offrir une chemise à son ami, qu'elle a cousue pour lui et / ou repasser son pantalon etc. est un signe d'une relation sérieuse. De plus, le nombre restreint des filles dans les Instituts a causé une certaine jalousie parmi les garçons. Cette rivalité provoquait dès fois des conflits ardents. De manière complémentaire, Lemanser Sükan dans ses mémoires à l'Institut de Arifiye, souligne l'importance de la pratique de l'enseignement mixte exercé sur la base de la division du travail selon le genre. Elle défend que la nature du programme scolaires disposé par les Instituts exigent déjà l'enseignement mixte. En permanence, une certaine collaboration est nécessaire entre les deux sexes car, c'est une formation technique qui est prévue. Certains travaux sont appropriés à l'un de deux sexes ; d'autres, au contraire, peuvent se faire en coopération. De plus, l'enseignement mixte contribue largement à l'épanouissement personnel et l'affirmation d'identité. Dans un groupe mixte, chacun se sent obligé de se faire soigner pour recevoir l'approbation par l'autrui. Les garçons, en particulier, évitent de prononcer des mots vulgaires, en présence des filles et se comportent gentiment malgré leur nature rigoureuse (Kamer, 2013 : 172-173). Ce discours qui apprécie l'enseignement mixte, semble être libéral au point de vue de l'égalité des sexes. Pourtant, il légitime la discrimination traditionnelle entre les sexes et reproduit la structure patriarcale.

Selon Kınlı (2012 : 43-44), l'enseignement mixte mise en place à l'Institut de Kızılçullu a généré des vives discussions autour desquelles sont interrogées les relations entre les deux sexes : il s'agit d'une part des 'liens fraternelles' (frères-sœurs) mais d'autre part un grand nombre des personnes diplômées de cet établissement ont trouvé leur conjoint (e) s parmi leurs camarades. Bien qu'ils y aient des argumentations sur l'absence d'une inégalité en dépit des jeunes filles, de nombreux témoignages signalent qu'une puissante discrimination, réside dans les relations entre les deux genres, qui reproduit en permanence la structure patriarcale : de l'organisation du programme scolaire aux règlements, à propos, par exemple, de la prise du congé ; du service nettoyage, aux activités quotidiennes, etc. Les filles n'étant permis de sortir, qu'une fois par quinzaine ou même mensuellement, à condition d'être guidées par un professeur, cela en groupe, afin de fournir leurs besoins essentiels alors que les garçons ont la permission de quitter l'établissement, seul, toutes les semaines. Aucun personnel de service n'est disposé dans la section des filles ; celles-ci sont chargées de faire toutes leurs affaires elles-mêmes (faire le linge, etc.) et elles se chargent d'accomplir l'ensemble des tâches relatives au nettoyage. D'une façon générale, dans le cas de dérogation lorsqu'il s'agit de relations filles-garçons sérieusement surveillées, c'est la jeune fille qui est plutôt sanctionnée.

### **3.2. Les relations sociales entre les deux sexes**

Au fond, l'Institut offre une certaine opportunité de créer des liens sociaux relativement libre par ses espaces : possibilité d'y rencontrer l'autre sexe hors son entourage (parents, frères et sœurs, conjoint (e) ou proche-parents). L'absence de communication sociale habituelle entre les sexes se

manifeste également dans des comportements des familles qui viennent rendre visite leurs enfants à l'Institut. Le témoignage d'Emin Aytan (2005 : 83-117) lors de la venue de son père à l'Institut est significatif : Celui-ci a admiré, avec un grand étonnement, le milieu susceptible d'offrir une ambiance favorable pour le rapprochement des sexes.

Les témoignages des jeunes filles lors de leurs premières venues à l'Institut sont représentatifs, au point de vue de leurs attentes dont certains exposent une sorte de déception mêlée un sentiment d'isolement qui provoque des fois, l'envie de s'enfuir. Dans ce contexte, les entretiens réalisés par Tuna (2009 : 22-23) sont illustratifs. Halise Apaydın partage ses témoignages comme suit : « *C'était tout à fait différent de ce que j'avais envisagé de voir. [...] Les filles enfermées dans leurs chambres, assises comme exactement les mères de foyer.* ». C'est une histoire qui est déterminée par la structure patriarcale dominante. Une série d'obstacles contre lesquels on tâchait de surmonter en permanence. Meliha Sürücü n'a eu la permission de s'inscrire à l'Institut qu'avec accompagnement de son frère ; une autre (Ayşe Baysal) pour favoriser la réception du fils de son proche-parent. Certaines, malgré l'opposition de leurs parents, ont trouvé la possibilité d'y étudier grâce à des supports des enseignants ainsi que des notables locaux.

Talip Apaydın récite, dans ses mémoires, sa première rencontre avec les filles venant de Mahmudiye, par les mentions suivantes qui sont significatives pour démontrer le manque de connaissance chez un garçon à l'égard de l'autre sexe :

Elles devaient avoir du mal à faire l'escalade ; Je ne connaissais aucune parmi elle. Pourtant j'avais un sentiment de pitié envers ses filles dont je ne connaissais la raison. Les filles seraient délicates. Elles devaient être très fatiguées. [...] Nous regardions, tous aux filles ; elles me paraissaient toutes, trop belles. Il me semblait que j'étais tombé amoureux de l'une parmi elle [...] C'était ravissant. Une douce ivresse envahissait tous nos sens. [...] C'était éphémère : Dès la venue des filles dans notre établissement notre perception envers l'autre sexe a vite changé, ensuite, ont retrouvé leur rythme normal les relations sociales entre les deux sexes. Nous nous sommes habitués à être ensemble, voire, toute distinction entre les sexes différents relative à des relations sociales a disparu au bout du certain temps. J'avoue que la présence des filles nous a permis d'améliorer nos comportements pour être plus respectueux, plus soigné et plus gentil dans ce milieu de coexistence (Apaydın, 2009 : 72-74).

A noter que, Apaydın qui analyse les relations entre les deux sexes dans un cadre idéalisé, exprime son mécontentement par rapport à des rumeurs ne cessant à augmenter. En effet, il trouve injuste cette propagande qui vise à exclure les filles des Instituts, puisqu'il croit l'effort immense de la femme paysanne ayant eu la chance de s'épanouir grâce à la connaissance et l'expérience offerte par les Instituts. Apaydın rajoute que le fait d'immoralité était peu nombreux pourtant, les fanatiques fondamentalistes voulaient que les paysans soient restés dans l'obscurité de l'ignorance ; alors, ils ont provoqué des diffamations : les sexes différents passent la nuit ensemble ; la propagation du communisme ; avortement...etc.

La vie sociale aux Instituts a déjà suscité un grand intérêt chez les familles des élèves : Özkücur (1985 : 129) a fait rendre visite l'Institut à l'un de ses connaissances pour lui montrer la distance entre les dortoirs des filles et des garçons et ceci ayant pour but de supprimer les préjugés demeurant chez les paysans. Dans presque tous les récits à propos de l'expérience de la vie à l'Institut, chacun (e) a souligné le fait que la séparation des dortoirs des filles et des garçons était strictement respectée. Les témoignages des élèves de l'Institut de Cılavuz par rapport aux relations entre les deux sexes sont illustratifs à ce propos :

A mon époque, il y avait 35 jeunes filles à l'Institut. [...] Leur dortoir n'ayant pas d'accès à l'école était près des lotissements des enseignants, [...], mais loin des bâtiments scolaires. A part le dortoir, les élèves se trouvaient partout ensemble : dans les salles d'étude, de repas, etc.... [...] Le nombre des filles étaient restreint ; les relations entre les deux sexes étaient bonnes ; les diffamations envers l'établissement ne sont pas vraies ; sans aucune distinction entre les sexes, on travaillait ensemble... [...] Ignorez les rumeurs : aucune jeune fille n'a été enceinte, aucun avortement n'a été produit. Il s'agissait néanmoins des sensations envers les

garçons, d'ailleurs les institutrices nous conseillaient de trouver notre futur conjoint parmi eux... [...] Les jeunes filles de l'Institut étaient nos sœurs, elles nous admettaient également comme leurs frères. Pourtant une fois, un garçon et une fille de notre classe sont vus dans un atelier ; du fait qu'ils étaient ensemble ces jeunes ont été punis par l'exclusion de l'école (Gümüšoğlu, 2011 : 209-210).

Kanar (1990 : 29) transmet le témoignage qui pourra permettre de faire un portrait favorable des relations entre les filles et les garçons à l'Institut supérieur de Hasanoğlu : un étudiant tente d'embrasser une élève contre son gré ; le comité d'étudiant élu par les votes des élèves reçoit les différents parts et les témoins. Au bout du compte, le jeune homme est jugé coupable dont la sanction serait le priver de participer aux voyages habituels ayant lieu chaque année, au mois du Juin, vers les différentes régions du pays. Celui-ci allait passer ces vingt jours, seul, à l'école. La décision est approuvée par la Direction et puis mise en application.

Bekir Özgen (1991 : 130-135 ; 1993 : 110-119), dans ses mémoires, témoignent l'aspect interrelationnel entre les sexes : les filles ne dépassaient pas les limites qui sont déterminées par l'administration, dans le cadre des liens solides d'amitiés durant leur scolarité. La direction soutenait également de son côté l'union familiale établie parmi les élèves après avoir terminé leurs études. Ainsi, les couples pourront intégrer plus facilement dans la communauté villageoise où ils seront nommés. De même, Gültekin Oyar, étudiant à l'Institut de Pazarören, a mentionné que les relations entre les deux sexes restaient dans les limites normales, pourtant des rumeurs ne cessaient à augmenter (Kamer, 2013 : 176).

Les cas problématiques concernant les relations des sexes sont en effet peu nombreux (inférieur à dix) dans un total de 15.000 élèves, d'après Gedikoğlu (1971 : 289). De même, le compte rendu du comité de discipline de l'Education Nationale justifie cette réalité. Sefa Güner (1963 : 129) confirme d'ailleurs, la faiblesse de cette incidence : deux sur dix ans pendant laquelle il a travaillé, achevés par l'expulsion de quatre élèves. De manière complémentaire, suite à des études qu'a réalisées Kirby (1962 : 261-262), elle confirme que les incidents restent inférieurs à une demi-douzaine : le nombre limité des faits terminés par soit une punition comme l'expulsion de l'école ou le déplacement des concernés vers un autre Institut ; soit un mariage, mise à part des rapports constatés entre des garçons de l'Institut et des femmes de l'extérieur ou des relations ayant eu lieu dans des bordels autorisés. En tenant compte de la diversité des cultures représentées au sein des Instituts ; du fait du mariage précoce dans des villages ; l'opportunité des petites aventures favorisées dans le milieu rural (des champs, des ateliers, ...), le haut niveau de moralité retenu dans des Instituts apparaît comme une évidence non-négligeable. Puisqu'il s'agit de la coexistence des cultures très variées au sein des Instituts, l'objectif est de donner une nouvelle forme à l'enseignement traditionnel ; ce qui entraîne le problème de la confrontation des valeurs anciens et modernes.

Par ailleurs, un directeur d'Institut exprime son point de vue par rapport à la discipline concernant les relations entre les jeunes garçons et filles, comme suit :

Nous avons corrigé les erreurs du passé accomplies pour prendre des mesures au nom d'assurer la moralité sexuelle. Dresser un mur entre les élèves de sexe différent, douter de tout contact physique ou séparer les salles de repas et d'étude des garçons, de celles des filles créés des résultats non-souhaités contrairement à ce que l'on a été envisagé. Une fois constaté, il a été autorisé une liberté contrôlée à distance. Des mesures complémentaires ont également été prises, de façon à charger les institutrices, pour donner des informations utiles et des conseils nécessaires, notamment auprès des filles (Kirby, 1962 : 226).

Un grand nombre de jeunes garçons étudiant à l'Institut se chargent de défendre 'leurs sœurs', ainsi que leurs honneurs ; ce qui peut se traduire comme un comportement dont la base est un principe social, contrairement à ce qui est habituel dans des cités, qui est ciblé sur la protection des femmes, faisant partie de la famille. Dans ce contexte, ces jeunes hommes ne refusaient point le fait de se marier avec une fille de l'Institut, tout en réservant le soin qu'ils apportaient à ne pas abîmer le lien d'amitié entretenu avec elles. A noter que, selon Kirby (1962 : 260), ce type de mariage était conçu comme un acte moral. D'ailleurs, les jeunes mariés recevaient l'aide matériel et le soutien moral de

l'établissement dans le cas de la pauvreté ou de l'opposition de la famille. De plus, le taux de divorce était relativement faible par rapport à celui parmi les autres groupes sociaux éduqués. Le comportement protecteur observé au sein des Instituts n'empêchent pas à juger ceux qui ont dépassé les limites en ce qui concerne les relations des deux genres, sans les afficher ; ce qui place les Instituts au centre des vives discussions qui sont menés par leurs opposants.

### 3.3. Les regards sur la sexualité au sein des Instituts

Lorsqu'il s'agit des relations entre deux sexes au sein des Instituts, les rôles sociaux pour chaque genre se mêlent à des rapports sexuels. Bien que les intellectuels libéraux semblent s'écarter de la morale traditionnelle, ils insistent sur le fait qu'il faudrait éviter que les paysans aient tendance à adopter des idées qui entraînent un mode de vie dégénéré ; ce qui peut se traduire par l'immoralité (Kirby, 1962 : 257). C'est par le souci de conserver 'la morale pure' des paysans que les relations sociales, évoquent instantanément chez ces intellectuels les rapports sexuels. A titre d'exemple, un jeune homme d'affaire qui est à la fois membre du Parti du Peuple à Istanbul, mentionne avec de la fierté que son épouse participe activement à la vie sociale ; voire, elle lui accompagne à la plage et /ou elle se présente lors des soirées ; alors que celui-ci s'oppose rigoureusement au fait que les jeunes filles, étudiant à Institut, portent des salopettes « *comme des femmes virilisées dans l'union soviétique* » ou bien des maillots étendus de la gorge au genou pour aller à la baignade avec les garçons (Kirby, 1962: 258).

D'après Kirby (1962 : 258), cette paradoxe vient du refoulement des désirs érotiques chez les intellectuels citadins, qui provoquent une certaine confusion entre les relations sociales et les rapports sexuels. D'ailleurs, comme les informations auxquelles se réfèrent ces intellectuels sont à l'issue des avis des démagogues ou des ressources secondaires, les Instituts sont connus comme soit un lieu de prostitution soit un paradis d'amour. Pourtant, un autre point de vue réside parmi ce qui ont étudié les relations ainsi que la moralité entre les élèves : c'est une grande admiration mais inconnue par le peuple vu que les publications concernées sont restreintes. Les observations d'Ahmet Emin Yalman qui traitent le milieu approprié à un enseignement veillant à des valeurs traditionnelles morales sont significatifs ; il mentionne que les jeunes filles à l'Institut sont courageuses et pas du tout timides. L'essentiel est que, d'après Kirby (1962 : 258), les relations entre les filles et les garçons aux Instituts représentent un panorama qui est beaucoup plus différent de ce qui existe dans les sociétés de villes en Turquie. Cette distinction est visible par leur confiance en soi : elles sont plutôt rangées notamment à propos de la liberté.

Selon Kirby (1962 : 258-259), il semble que ces jeunes filles s'entendent par le féminisme, la conservation de leur 'féminité naturelle' et non l'érotisme : la façon de s'habiller (la porter des salopettes pas de maquillage ni de bijoux ou des robes de fantaisie...), les mains endurcies au travail, enfin la modestie paysanne ; tout ça ne représente que l'apparence exempté des imitations exprimées par les discours ou les gestes masculines. Une autre distinction est que, d'après l'auteur (Kirby, 1962 : 259), ces jeunes filles ont atteint à un niveau d'apprentissage à propos de la sexualité et de la reproduction sexuelle par rapport à celles dans les villes ; à tel point que ces premières peuvent y mener des vives discussions par ses aspects psychologique, sociologique et moral dans le cadre de l'objectivité et de maturité : les études de Freud sur la sublimation, l'inceste et la perversion...etc. D'ailleurs, Kirby (1962 : 206) affirme que, l'usage des mots pornographiques, des insultes verbales ou physiques, et du sarcasme étaient peu nombreux parmi les élèves de l'Institut ; les tentations d'affirmer son prestige via son sexe n'étaient pas significatifs ; et le taux d'homosexualité étaient bien inférieur à celui des autres pensionnats. Ces élevés préféraient lire des œuvres classiques par rapport à des écrits sensationnels.

A noter qu'il est nécessaire de mentionner de la difficulté d'établir des relations sociales normales entre les deux genres au sein des Instituts en tenant compte du manque de contacts habituels à la vie quotidienne. En effet, la plupart du temps, c'est le premier contact physique avec le sexe différent. A l'origine, les espaces dans les Instituts sont prévus pour favoriser les moyens de se contacter entre les deux sexes ; pourtant, les préjugés ou la coutume (la tradition) rend fragile les

rappports sociaux (Aytan, 2005 : 59-80). A titre d'exemple, Mehmet Emin Aytan (2005 : 70) récite sa rencontre avec une enseignante qui allait prendre mesure pour lui coudre son uniforme :

Elle était toute jeune ; une belle brune : Enseignante Hesna ; elle semblait avoir, peut-être quelques ans plus âgés que moi. Madame Hesna s'est mise à prendre mesure. Une douce odeur se répandait lorsqu'elle se mettait à genoux et se redressait ; Je n'avais jamais senti une telle odeur, Je ne savais non plus qu'une femme aurait pu sentir si belle [...] Elle m'a touché pour faire son affaire ; un plaisir qui m'était inconnu ! [...] Je me suis rendu compte qu'elle avait aussi une belle voix et un beau sourire. Alors, une flamme a recouvert tout mon corps.

### **3.4. Les argumentations autour de l'enseignement mixte**

Les femmes de village étaient au centre de la ville économique : la plupart du temps c'est la paysanne qui s'est chargée de la vente des produits agricoles. Non seulement c'est elle qui labourait dans leurs champs, mais aussi et en particulier, dans le cas de la guerre elle gérait la production en l'absence de l'homme. De plus, ces femmes n'étaient pas loin de la vie politique (comme dans l'exemple de la guerre de l'indépendance). Enfin, en supplément à la structure patriarcale qui était dominante, un fonctionnement matriarcal jouait un rôle non-négligeable dans la vie sociale. Voici pourquoi ce nouveau modèle d'enseignement mixte a été déclenché à l'échelle de la campagne par les Instituts de Village, d'après Tonguç (Kirby, 1962 : 180).

Ceux qui supportent l'enseignement mixte au sein des Instituts constituent leurs argumentations sur le base de la faible quantité des incidents de caractère immoral ; alors que les opposant défendent tout à fait le contraire en se référant à des rapports des inspecteurs du Ministère et des documents officiels concernés. Uygur (1966 : 131) justifie son point de vue sur l'un de ces documents afin d'exposer dans quelles dimensions cette immoralité peut se dérouler : le fait du harcèlement sexuel exercé par des enseignants sur les jeunes filles. Un candidat de député agrégé du Parti Démocrate partage cette perception qui fait remarque sur l'abondance de ce type d'événement : le déplacement des filles de l'Institut d'Ivriç vers un autre établissement qui recouvre uniquement les filles, a pu sauver l'honneur de celles-ci ainsi que celui des villageois (Candoğan, 1991).

A noter que, selon Hürrem Arman, les enseignantes d'originaires des Instituts de Village intégraient plus facilement dans la vie professionnelle par rapport à ce que leurs homologues ont rencontré dans le milieu de travail avec leurs collègues. D'après Bekir Özgen (1993 : 113-114), l'un des effets positifs de l'enseignement mixte pratiqué dans des Instituts c'est que le programme scolaire vise à une information sexuelle via les enseignants dont la forme et la méthode sont interrogés d'une façon régulière ; ce qui exige un soin particulier. L'idée était que les filles ayant réussi à des Instituts représentaient la femme intellectuelle moderne turque (Candoğan, 1990 : 126).

Selon Engin Tonguç (1970 : 434), c'est le caractère mixte de l'enseignement mis en place au sein des Instituts qui constituent la majeure partie des accusations injustes et des diffamations adressées par des conservateurs, légitimées par la décadence morale. Kaya (1974 : 289) affirme que les enfants des opposants des Instituts des Village étudiaient également dans des lycées ou des universités ayant l'enseignement mixte est que l'on a témoigné abandonnement des incidents dont il s'agit à l'échelle des Instituts qui y étaient observés davantage.

Il s'agit d'une mentalité patriarcale profondément enracinée dans l'ensemble des Instituts qui pouvait causer des troubles difficiles à surmonter, dont témoignent les élèves de l'Institut de Cılavuz (Gümüsoğlu, 2011 : 214-216) : Mehlika Bozkurt, étant assise sur un banc, près d'un garçon, dans la cour de l'école, est convoquée par le responsable éducatif qui l'a vue ; celui-ci transmet le dossier au comité de discipline. La jeune fille ayant un grand chagrin qui l'étouffait, s'est suicidée. Elle aurait été diplômée en 1950. C'est une sensation extrême qui a touché chacune et chacun. Dans une telle atmosphère tendue, les familles ont eu des hésitations pour inscrire leurs filles à l'Institut, dont certaines ont même retiré leurs enfants. A partir des années 1950, la décroissance des nombres des filles inscrites aux Instituts, met l'enjeu autour de l'enseignement mixte à l'interrogation. En effet, l'idée c'est de placer les espaces différents à vivre pour les deux genres : Orienter les hommes vers

l'espace public, et les femmes l'espace privé, justifie cette séparation dans les établissements scolaires.

### 3.5. Les effets de la suppression de l'enseignement mixte

La directive de la loi datée du 9 mai 1947 a pour but d'achever la séparation des filles et des garçons dans l'enseignement. Elle organise non seulement l'installation des salles d'étude et de repas réservé pour chaque genre, mais aussi les dortoirs séparés comme si c'est le cas opposé qui était en vigueur. La directive prévoit également de former les jeunes filles en tant que « femme au foyer » et « mère traditionnelle paysanne » (Kirby, 1962 : 356). Elle prévoit d'organiser les relations parmi les garçons et les filles étudiant aux Instituts. Selon cette directive, les chefs d'établissement désigneront, parmi les institutrices, celles, ayant la sensibilité et l'affection matérielle : elles auront la charge de guider les jeunes filles de façon à pouvoir assurer la discipline chez elle et de satisfaire leurs besoins en toute sorte. Il sera indispensable de séparer leurs dortoirs ainsi que leurs salles d'étude. Les noms des enseignantes responsables seront communiqués au Ministère.

Quant à l'enjeu des Instituts des Jeunes Filles au Village, le projet d'écarter ces élèves vers d'autres établissements a été mis en application juste après les élections de 1950 en raison de la faible quantité des filles et la non-volonté de leurs parents de les inscrire dans une école mixte. Kirby (1962 : 377-378) conclut, suite à des entrevues qu'elle a menées auprès des jeunes filles inscrites à l'Institut du Village de Beşikdüzü en 1952, que, premièrement, la plupart des élèves de cette région ne désiraient pas faire leurs études dans un établissement mixte, cela était à cause des propagandes des politiciens et non de la vision conservatrice de leurs familles ; et deuxièmement, elles étaient motivées pour une école qui leur promettra de garantir l'avenir et un salaire, que ce soit mixte ou non. Une partie des jeunes filles inscrite en 1946, agrégée à être diplômée en 1952, s'opposait à la séparation des genres. A titre d'exemple, le témoignage d'une élève est significatif :

Mes premiers jours à l'Institut, je n'avais aucuns soucis devant un garçon alors que maintenant j'éprouve de la pudeur même lors d'une conversation avec l'un des Instituteurs. Qu'est ce qui se passera lorsque je me serais rendu au village ? Comment communiquerai-je avec la maire du village, l'inspecteur ou les jeunes garçons...J'ai peur, je deviens muette quand je m'imagine la situation. Ah ! Si tout cela aurait été différent ! (Kirby, 1962 : 378).

Les idées opposées envers l'enseignement mixte mise en application au sein des Instituts de Village sont reformulées à travers ces deux raisons principales : c'est que les Instituts forment des communistes et créent un milieu favorisant des rapports sexuels dont le résultat se termine, dès fois par l'avortement (Gümüšoğlu, 2011 : 211). En 1950-51, L'Institut de Village de Kızıllıçullu a été le premier établissement qui est réservée uniquement aux jeunes filles. Ensuite l'Institut de Beşikdüzü a commencé à ne recevoir que des jeunes filles. Ainsi prend fin l'application de l'enseignement mixte dans les Instituts de village ; ce qui va à nouveau mettre en difficulté les relations sociales 'normales' et 'souhaitables' entre les deux sexes.

Les témoignages recueillis après la séparation des établissements justifient l'absence d'une communication aisée et sans crainte entre les genres (Gümüšoğlu, 2011 : 213). Lors du déplacement des élèves de Savaştepe vers un autre Institut, les paysans dans l'environnement ont trouvé bizarre leurs vêtements ; certains d'entre eux ont démontré même leurs mépris en s'adressant comme 'ouvrière'. Il y'en a d'autre qui diffuse des rumeurs qui disent que les filles et les garçons partageaient les mêmes dortoirs (Kudar, 1999: 50). Pakize Türkoğlu (1997: 496) affirme que le raisonnement de ceux qui s'oppose à la scolarisation des filles est basé sur la tendance habituelle de considérer la femme inférieure à l'autre sexe : la femme qui s'épanouie grâce à la formation qu'elle a eue dans l'Institut ne serait plus l'objet de l'exploitation exercée par l'homme dans la structure patriarcale.

Talip Apaydın (2009 : 75) a l'idée que les Instituts ont largement contribué à l'émancipation des filles qui sont devenues civilisées, laborieuses et puissantes grâce à la formation réalisée. D'autant plus que c'est elles qui ont été les victimes suite à la clôture des Instituts. En raison des effets négatifs dues à l'âge précoce de mariage d'une part et à l'expulsion des filles suite à la situation d'échec scolaire, d'autre part ; le nombre des filles étudiant aux Instituts a une tendance décroissante



dans les années avant la fermeture de ces établissements. D'autres raisons qui génèrent la diminution progressive des filles aux Instituts peuvent être citées : la qualité de vie, bien médiocre, des élèves qui sont diplômés des Instituts ainsi que les conditions lourdes de travail dans ces établissements en tant qu'enseignants ; et des difficultés d'adaptation de certaines filles, en provenance du village, délibérées de la pression familiale, ayant eu des comportements non-souhaités par rapport au discipline dans un milieu relativement libre (Koç, 2007: 326).

L'impact majeur suite à la suppression de l'enseignement mixte, est exercé sur les jeunes filles. A l'origine c'est la propagation offensive des chefs de village qui s'oppose à l'expansion des filles qu'ils estiment un défi contre leurs autorités. C'est donc les dirigeants locaux et les hommes politiques qui considèrent les femmes comme une véritable menace, et non les paysans. D'ailleurs, il s'agit d'une tendance générale, parmi les femmes qui sont formées au sein des Instituts, à évaluer négativement l'abolition de l'enseignement mixte qui finit par empêcher, en dernier recours, l'émancipation des femmes.

### **Conclusion**

Au sein des Instituts de Village, ont été mis en place des programmes scolaires axés sur la production pour satisfaire les besoins des villageois tout en utilisant des propres ressources du village (Karadeniz, 1976: 39-45) (Yakut, 2014 : 12-13) (Kaya, 1974 : 188) (Özgen, 1991 : 158-159). Les raisons d'inaugurer et de clore des Instituts sont étroitement liées à la situation économique et politique de la Turquie. Ceci, ne fait pas partie de nos objectifs dans le cadre de cette étude. Il conviendrait toutefois de souligner le fait que le mouvement des Instituts de Village, isolé de l'unité sociale qui est inspiré notamment du progressisme de la petite bourgeoisie est marqué par le principe du populisme des cadres de la guerre de l'indépendance.

D'après Oya Baydar (1976 :16-17), cette expérience a suscité plutôt de fortes inquiétudes auprès des souverains, vu que les principes de base ainsi que les modalités d'activité prévues pour la création des Instituts allait entraîner naturellement une prise de conscience de la part du peuple des paysans contre toute sorte de l'exploitation incluant la structure féodale qui domine à la vie sociale dans le milieu rural au-delà du redressement souhaité de la campagne par le biais du capitalisme. D'ailleurs, l'idée de former des individus appropriés au capitalisme de libre concurrence dans les conditions d'une dictature bourgeoise exercée par des oppressions les plus sévères sur les classes ouvrières n'était pas réaliste dans cette structure historique et socio-économique qui demeure comme un obstacle pour établir une vraie démocratie bourgeoise.

Finalement, cet article tente d'éclairer le processus de la formation des jeunes filles ayant étudié au sein des Instituts, qui a un caractère à la fois conservateur et novateur. Il démontre que l'idéologie domestique a été reproduite au sein des Instituts des Villages où l'éducation des filles prend une forte dimension idéologique. Dans le discours de ceux qui ont conçu les Instituts et des cadres ayant mis en pratique ce modèle, demeure un paradoxe qui expose une approche révélatrice autant conservateur que modernisateur sur l'instruction des filles. Dans le cadre de cet article, nous observons la reproduction de l'idéologie domestique dans les Instituts de Village ; c'est-à-dire la formation des jeunes filles potentiellement 'mères-poules' (sensibles, affectives, protectives...etc.) qui seront, naturellement, de bonnes épouses et de bonnes mères, d'après les planificateurs et les cadres opérationnelles. Nous pouvons en déduire que, le programme d'enseignement prévu renforce les rôles attribués à chacun des sexes ; cette instruction est loin de former des femmes et des hommes ayant les mêmes droits dans la société en tant que des citoyens égaux, contrairement à ce qu'il a été lancé initialement (probablement c'est parce que les mentalités des cadres dépendaient de la conjoncture de l'époque) ; enfin, elle reproduit la structure patriarcale.

## Bibliographie

- Le Journal officiel de la République de Turquie, Numéro 4491, le 22 Avril 1940 : 13682-13683.
- Le Journal officiel de la République de Turquie, Numéro 5141, le 25 Juin 1942 : 3243-3250.
- Akşit, Elif Ekin (2005), **Kızların Sessizliği. Kız Enstitülerinin Uzun Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Albisetti, James C. (1993), “The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century: A Comparative Perspective”, **History of Education**, 22 (3), s. 253-263.
- Altınay, Ayşe Gül (2013) (Der.), **Vatan, Millet, Kadınlar**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Altunya, Niyazi (2012), “Köy Enstitüsü Sistemi’ne Genel Bir Bakış”, (Editör: Ekrem Işın), **Düşünen Tohum Yaşayan Toprak Cilt I**, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, s. 82-108.
- Apaydın, Talip (2009), **Köy Enstitüsü Yılları**, Literatür Yayınları, İstanbul.
- Araujo, Helena C. (1992), “The Emergence of a ‘New Orthodoxy’: Public Debates on Women’s Capacities and Education in Portugal, 1880–1910”, **Gender and Education**, 4 (1/2), s. 7–24.
- Aytan, Mehmet Emin (2005), **Gönen köy enstitülü yıllar: tanıklıklarıyla Engin Tonguç, Ömer Uzgil, Hüseyin Akbaş, Fakir Baykurt**, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir.
- Bailey, Paul J. (2007), **Gender and education in China: gender discourses and women’s schooling in the early twentieth century**, Routledge, London and New York.
- Balkır, Süleyman Edip (1974), **Dipten gelen ses: Arifiye Köy Enstitüsü, 1940-1946**, Hür Yayınevi, İstanbul.
- Baydar, Oya (1976), “Kuruluş Yıllarında Türkiye’nin Sosyo-Ekonomik Yapısı ve Sınıfsal Açından Köy Enstitüleri”, **Yeni Toplum (Köy Enstitüleri Özel Sayısı)**, S. 5, s. 15-32.
- Baykurt, Fakir (1999), **Özyaşam Cilt 2. Köy Enstitülü Delikanlı**, Papirüs Yayınları, İstanbul.
- Bradley, Harriet (1989), **Men’s Work, Women’s Work: A Sociological History of the Sexual Division of Labor in Employment**, Polity Press, Cambridge.
- Candoğan, Galip (1990), **İvriz Köy Enstitüsünde Öğrencilik Yıllarım**, Sebat, Konya.
- Candoğan, Galip (1991), **Tonguç’un Köy Öğretmeni**, Sunucu Yayınları, İzmir.
- Chiu, Patricia Pok-kwan (2008), “A position of usefulness: gendering history of girls’ education in colonial Hong Kong (1850s–1890s)”, **History of Education**, 37 (6), s. 789-805.
- Cortina, Regina ve Sonsoles San Roman (2006), “Introduction: Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession”, (Editörler: Cortina, Regina ve Sonsoles San Roman), **Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession**, Palgrave, New York, s. 1-20.
- Dağlar, Ahmet Lütfi (1987), **Düziçi Köy Enstitüsü Ve Sonrası Kimi Anılarım**, Alsancak, İzmir.
- David, Miriam E. (1980), **The State, the Family, and Education**, Routledge & Kegan Paul, London.
- Evans, W. Gareth (1992), “Gender stereotyping and the training of female elementary school teachers: the experience of Victorian Wales”, **History of Education**, 21 (2), s. 189-204.
- Fischman, Gustavo E. (2007), “Persistence and ruptures: the feminization of teaching and teacher education in Argentina”, **Gender and Education**, 19(3), s. 353-368.

Gedikoğlu, Şevket (1971), **Evreleri, Getirdikleri ve Yankalarıyla Köy Enstitüleri**, İş Matbaacılık, ve Ticaret, Ankara.

Gilbert, Pam (1992), “The story so far: gender, literacy and social regulation”, *Gender and Education*, 4 (3), s. 185-199.

Goodman, Joyce ve Jane Martin (2000), “Breaking boundaries: gender, politics, and the experience of education”, *History of Education*, 29 (5), s. 383-388.

Grumet, Madeleine (1981), “Pedagogy for patriarchy: The feminization of teaching”, *Interchange on Educational Policy*, 12 (2-3), s. 165-184.

Gümüšoğlu, Firdevs (2011), **Cılavuz Köy Enstitüsü. Sözlü ve Yazılı Belgeler Işığında**, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları, İzmir.

Güner, İsmail Safa (1963), **Köy Enstitüleri Hatıraları**, Büyük Kervan Matbaası, İstanbul.

İnan, M. Rauf (1988), **Bir Ömrün Öyküsü. 2. Köy Enstitüleri ve Sonrası**, Öğretmen Yayınları, Ankara.

Kamer, S. Tunay (2013), *Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler, Tartışmalar ve Uygulamalar (1908-1950)*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kanar, Haşim (1990), **Köy Enstitüleri: Eğitimde Atılım**, Selvi Yayınları, Ankara.

Karacan, Hasan (2004), **Köy Enstitüsü Programları (1936-1953)**, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara.

Karadeniz, Harun (1976), **Eğitim Üretim İçindir**, Gözlem Yayınları, İstanbul.

Kaya, Yahya Kemal (1974), **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**, Nüve Matbaası, Ankara.

Kınlı, Onur (2012), “Şartlar Müsaittir: İzmir Kızılcıllu Köy Enstitüsü”, (Editör: Ekrem Işın), **Düşünen Tohum Yaşayan Toprak** Cilt II, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul, s. 28-47.

Kirby, Fay (1962), **Türkiye’de Köy Enstitüleri**, Rüzgarlı Matbaa, Ankara.

Kocabaş, Kemal (2011), **Kızılcıllu Köy Enstitülü Yıllar**, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği, İzmir.

Koç, Nurgün (2007), *Türk Kültür Tarihi İçinde Köy Enstitüleri*, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Kudar, Hasan (1999), **Tahtakuşlar’dan Paris’e. Bir Köy Enstitülünün Anıları**, Güldükeni Yayınları, Ankara.

Maarif Vekaleti (1953), **Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Makal, Mahmut (1979), **Köy Enstitüleri ve Ötesi**, Çağdaş Yayınları, İstanbul.

Maynard, Mary (1995), “Beyond the big three: the development of feminist theory into the 1990s”, *Women’s History Review*, 4 (3), s. 259-281.

Morgade, Graciela (2006), “State, gender, and class in the social construction of Argentine women teachers”, Cortina, Regina ve Sonsoles San Roman (Der.), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Palgrave, New York, s. 81-103.

Özgen, Bekir (1991), **Köy Enstitülerinde Uygulanan Eğitim-Öğretim İlk ve Yöntemleri**, Duyallar Matbaası, İzmir.

Özgen, Bekir (1993), **Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri**, Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, İzmir.

Özkucur, Abdullah (1985), **Köy Enstitüleri Destanı: Anılar**, Öğretmen Yayınları, Ankara.

Pinar, William F., William M. Reynolds, Patrick Slattery ve Peter M. Taubman (1995), **Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses**, Peter Lang, New York, Washington, DC and Baltimore.

Prentice, Alison ve Marjorie Theobald (1991), **Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching**, University of Toronto Press, Toronto, Buffalo, London.

Purvis, June (1991), **A History of Women's Education in England**, Open University Press, Buckingham.

Riley, Denise (1988), **'Am I that Name?' Feminism and the Category of Women in History**, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Rogers, Rebecca (2006), "Learning to be good girls and women: education, training and schools", (Editör: Simonton, Deborah), **The Routledge History of Women in Europe Since 1700**, Routledge, London, s. 93-133.

Rufer, Alfred (1962), **Pestalozzi ve Devrim**, (Çev. İsmail Hakkı Tonguç, Fuat Gündüzalp, Rauf İnan), İmece Yayınları, İstanbul.

Sancar, Serpil (2017), **Türk modernleşmesinin cinsiyeti. Erkekler devlet, kadınlar aile kurar**, İletişim Yayınları, İstanbul.

Scott, Joan Wallach (1988), **Gender and the Politics of History**, Columbia University Press, New York.

Spencer, Dee Ann (1997), "Teaching as a woman's work", Biddle, Bruce J., Thomas L. Good ve Ivor Goodson (Der.), **International Handbook of Teachers and Teaching**, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Boston and London, s. 153-198.

Stanley, Liz (1990), "Recovering women in history from feminist deconstructionism", **Women's Studies International Forum**, 13 (1/2), s. 151-157.

Steedman, Carolyn (1985), "The mother made conscious: the historical development of a primary school pedagogy", **History Workshop Journal**, 20 (1), s. 149-163.

Strober, Myra H. ve David Tyack (1980), "Why do women teach and men manage? A report on research on schools", **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, 5 (3), s. 494-503.

Tekeli, İlhan (1983), "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. Cilt 3**, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 650-673.

Tekeli, Şirin (2017), **Feminizmi Düşünmek**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Tonguç, Engin (1970), **Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç**, Ant Yayınları, İstanbul.

Tonguç, İsmail Hakkı (1976), **Mektuplarla Köy Enstitüsü yılları: 1935-1946**, Çağdaş Yayınları, İstanbul.

Tuna, Semiha (2009), "Köy Enstitüleri'nde kadın olmak", **Fe Dergi**, 1(1), s. 20-29.

Türkoğlu, Pakize (1997), **Tonguç ve Enstitüleri**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Uygur, Ali (1966), **"Köy Enstitülerinin İçyüzü"**, **Köy Enstitüleri ve Koç Federasyonu İçyüzleri**, Ayyıldız Matbaası, Ankara, s. 125-157.

Vick, Malcolm (1998), "Narrative history: truly writing the past", **History of Education Review**, 27(2), s. 1-15.

Yakut, Kemal (2014) (Der.), **Çifteler Köy Enstitüsü. Anılar-İzlenimler**, Ülkü Ofset, Eskişehir.

Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği Balıkesir Şubesi (2008), **Savaştepe Köy Enstitülü Yıllar**, Yeni Kuşak Köy Enstitüler Derneği Yayınları, İzmir.

Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği (2011), **Karanlık Sokakta Aydınlanma. Aksu Köy Enstitüsü**, Xmat Ofset Matbaacılık Hizmetleri, Antalya.

Yücel, Hasan Ali (1966), **Hürriyet Gene Hürriyet. 2. Cilt**, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.

## ANNEXES

**TABLEAU I : LISTE DES INSTITUTS DE VILLAGE (Altunya, 2012 : 88-89)**

Nom de l'Institut	Ville d'installation	Date d'inauguration
Akçadağ	Malatya	1940
Akpınar	Samsun	1940
Aksu	Antalya	1940
Arifiye	Kocaeli	1940
Beşikdüzü	Trabzon	1940
Cılavuz	Kars	1940
Çifteler	Eskişehir	1937
Dicle	Diyarbakır	1944
Düziçi	Adana	1940
Ernis	Van	1948
Göl	Kastamonu	1939
Gönen	Isparta	1940
Hasanoğlan	Ankara	1941
İvriz	Konya	1941
Kepirtepe	Trakya	1938
Kızılçullu	İzmir	1937
Ortaklar	Aydın	1944
Pamukpınar	Sivas	1941
Pazarören	Kayseri	1940
Pulur	Erzurum	1942
Savaştepe	Balıkesir	1940

**TABEAU II : REPARTITION DES EFFECTIFS D'ELEVES (Kaya, 1974 : 190)**

<b>Année Scolaire</b>	<b>Nombre des Instituts</b>	<b>Le nombre des élèves (garçons)</b>	<b>Le nombre des élèves (filles)</b>
1937-38	2	128	0
1938-39	3	325	16
1939-40	4	1074	107
1940-41	14	4933	438
1941-42	17	6978	705
1942-43	18	8834	837
1943-44	18	11563	1276
1944-45	20	12761	1475
1945-46	20	13068	1396
1946-47	20	12822	1336
1947-48	20	11814	1078
1948-49	21	11244	773
1949-50	21	13251	721
1950-51	21	13322	773
1951-52	21	12647	706