

**L'INFLUENCE DE LA LANGUE MATERNELLE
DES ÉTUDIANTS
SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS**

EMİNE ÇAVDAR

Yüksek Lisans Tezi

**Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU
2013**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

L'INFLUENCE DE LA LANGUE MATERNELLE
DES ÉTUDIANTS SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

(Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öğrenimlerinde
Ana Dillerinin Etkisi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine ÇAVDAR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

ERZURUM
Ocak, 2013

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU danışmanlığında Emine ÇAVDAR tarafından hazırlanan “L’influence de la Langue Maternelle des Étudiants sur L’apprentissage du Français” başlıklı çalışma 30/01/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

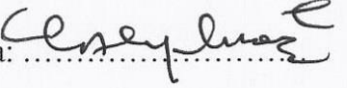
Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ

İmza: 

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. / ..

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “L’influence de la Langue Maternelle des Etudiants dans L’apprentissage de Français” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Teziminyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

29/01/2013

İmza

Ad Soyad: Emine ÇAVDAR

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FRANSIZCA ÖĞRENİMLERİNDE ANA DİLLERİNİN ETKİSİ

Emine ÇAVDAR

2013, 80 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin, yabancı dil öğreniminde ana dilin etkisiyle yaptıkları hataları sınıflandırmak, incelemek ve bu hataların temel nedenlerini bulup çözüm önerisi sunmaktır. Yanlış çözümlemesi metodu kullanılan bu çalışmada anadili Türkçeden olumsuz aktarım yapılması sonucu toplam 360 yanlış belirlenmiştir. Örneklem evrenini 2000-2010 öğretim yılı Atatürk Üniversitesi Fransız Dili Eğitiminde öğrenim gören öğrencilerinin yazılı anlatım dersinde 180 adet kompozisyon kağıtlarında sundukları betiklerden seçilen tümceler oluşmuştur. Bu bulgular ışığında, zorlukların büyük bir bölümünün Fransızca ile Türkçe arasındaki, sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, Fransızca'nın öğrenilmesinde anadilin etkisi en çok tanımlıkların kullanılmasında, uyumların uygulanmasında, aksanların kavranmasında, sıfatların kullanılmasında ve fiil çekiminde görülmüştür. Atatürk Üniversitesi 2011-2012 öğretim yılı Fransız Dili Eğitiminde öğrenim gören öğrencilere en çok zorlandıkları konular hakkında bilgi edinimi için bir anket uygulanmıştır. Bu anketin nicel bulguları SPSS 17.00 programı ile analiz edilmiş ve tanımlayıcı istatistiksel analizler kullanılmıştır. Anket sonuçları Fransızca öğreniminde en çok düzensiz eylemlerin çekimi ve kiplerin, özellikle şart ve istek-dilek kiplerinin kullanılmasında öğrencilerin zorlandığını gösterir. Öğrencilerin anadillerinin etkisinde kalmalarında ve hedef dili yeterince öğrenememelerinde hem kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinin, hem de sosyal ve kültürel ortamın etkisinin olduğu düşünülmektedir. Daha önce olumsuz olarak görülen hata, günümüzde öğretmenlerin de göz önünde bulundurması gereken, öğretimin iyileştirmesi adına bir kaynak olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dil öğrenimi, Fransızca öğrenme güçlükleri, hata, yanlış, sözdizim, biçimbilim, etmen, hedef dil, anadilin etkisi, yazılı anlatım.

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

THE INFLUENCE OF THE MOTHER TONGUE ON UNIVERSITY STUDENTS LEARNING FRENCH

Emine ÇAVDAR

2013, 80 pages

This study aims to categorize and analyze the errors of Turkish University Students due to the influence of their mother tongue, in learning French as a foreign language and propose a solution to the fundamental reasons of those errors. In this study in which error analysis approach method has been applied, total number of errors is determined 360 as a result of interference of the mother tongue, Turkish. The sample consists of the sentences selected from 180 pieces of the composition papers from the writing course of students learning French in Atatürk University in 2000-2010 academic years. In the light of those findings, it was found that a significant amount of the difficulties stemmed from the syntactic and morphological differences between Turkish and French. The results revealed in learning French that the effects of mother tongue are at most in the use of the articles, the application of the accords, in the comprehension of the accents and in the use of the adjectives and the conjugation of the verb. A questionnaire was applied to the students learning French in 2011-2012 academic year for the acquisition of the information about the most difficult subjects. The data quantitative of this questionnaire is analyzed by the program SPSS 17.00 and descriptive statistical analyzes are used. The results of the questionnaire show that the students slog on at most the conjugation of the irregular verbs and moods especially in the use of the conditional mood and the subjunctive mood. It was also thought that both the methods used in foreign language and social and cultural environment had an effect in incapable of learning target language sufficiently and remaining under the influence of students’ mother language. Nowadays, the error, which was thought as a negative issue before, is accepted as a positive resource for the teachers.

Keys words: Language learning, the difficulties of learning French, error, mistake, syntax, morphology, factor, target language, effects of the mother language, writing expression.

RÉSUMÉ

THÈSE DE LA MAÎTRISE

L'INFLUENCE DE LA LANGUE MATERNELLE DES ÉTUDIANTS SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Emine ÇAVDAR

2013, 80 pages

Cette étude vise à proposer une solution à des erreurs fondamentales résultant de l'influence de la langue maternelle, commises par des étudiants universitaires turcs en processus de l'apprentissage du français. Cette étude analyse 360 erreurs, dues à l'interférence de leur langue maternelle, le turc. L'échantillon se compose de phrases sélectionnées dans 180 devoirs des étudiants apprenant le français à l'université Atatürk entre les années académiques. A la lumière des résultats, on a constaté qu'une grande partie des difficultés dérivent des différences syntaxiques et morphologiques entre le turc et le français. Les résultats ont révélé que les effets de la langue maternelle dans l'apprentissage du français sont surtout dans l'utilisation des articles, l'application des accords, la compréhension des accords et dans l'utilisation des adjectifs et la conjugaison des verbes. Un questionnaire a été soumis aux étudiants apprenant le français en 2011-2012 pour obtenir des informations sur les sujets les plus difficiles. Les données quantitatives de ce questionnaire ont été analysées par le programme SPSS 17.00. Ce travail est complété par des analyses statistiques descriptives. Les résultats du questionnaire montrent que les étudiants rencontrent surtout des difficultés pour la conjugaison des verbes irréguliers et les modes, en particulier l'utilisation du mode conditionnel et du mode subjonctif. Il est également avancé que les méthodes utilisées dans l'apprentissage de la langue étrangère et l'environnement social et culturel ont à la fois un effet sur la difficulté d'apprendre la langue cible et sur l'influence de la langue maternelle des étudiants. De nos jours, l'erreur qui auparavant était évaluée négativement est devenue un repère positif pour les enseignants.

Mots clés: apprentissage de la langue, difficultés de l'apprentissage du français, erreur, faute, syntaxe, morphologie, facteur, langue cible, les effets de la langue maternelle, expression d'écriture.

REMERCIEMENTS

Je tiens spécialement à exprimer ma profonde gratitude à mon directeur de thèse, Monsieur Sadık TÜRKOĞLU, assistant professeur à la Faculté de Pédagogie Kazım Karabekir de l'UA, qui a bien voulu diriger cette thèse avec autant de vigilance, et pour son professionnalisme et ses conseils qui m'ont guidée au long de ma recherche, tant pour son efficace collaboration que sa compréhension personnelle.

Je tiens à adresser ma plus profonde reconnaissance aux membres du jury Monsieur Deniz KÜZECİ, assistant professeur et Monsieur Cengiz ALYILMAZ, professeur pour avoir accepté la lecture de ma thèse.

Je remercie monsieur Claude Chastagner, professeur de civilisation américaine à l'université Paul-Valéry, Montpellier en France qui a corrigé toutes les erreurs grammaticales de cette thèse avec autant de patience.

Mes remerciements s'adressent également pour son soutien à monsieur Erdal BAY, assistant professeur de l'université de Gaziantep, qui m'a fait entrer dans le monde de la statistique grâce à son expérience, ainsi qu'aux étudiants de français langue étrangère à l'université Atatürk pour leur inappréciable participation à la recherche.

Je remercie également Adnan OFLAZ, assistant de recherche de l'Université d'Ondokuz Mayıs pour son soutien et sa patience face à mes questions tout au long de ce travail.

Je remercie vivement Merve DEMİR SEZEN, enseignante à l'université de Karadeniz Technique et Kübra İPEK qui m'ont apporté un soutien précieux.

Certainement, je n'oublie pas dans mes remerciements ma famille, qui m'a apporté un soutien précieux au cours de ce travail.

ERZURUM – 2013

Emine ÇAVDAR

TABLE DES MATIÈRES

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	IV
RÉSUMÉ.....	V
REMERCIEMENTS	VI
TABLE DES MATIÈRES	VII
LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES.....	XI
LISTE DES FIGURES	XI
ABBREVIATIONS	XII

CHAPITRE 1

1. INTRODUCTION.....	1
1.1. Problématique	2
1.2. Objectif Général	3
1.3. Importance d'une Telle Etude.....	3
1.4. Questions de Recherche et Hypothèse	6
1.4.1. Devoirs	6
1.4.2. Opinions des Etudiants	6
1.5. Limites	7
1.6. Définition des termes	7

CHAPITRE 2

2. CADRE THEORIQUE.....	9
2.1. Concepts Fautes et Erreurs.....	9
2.2. Signe Linguistique	10
2.2.1. Signifiant.....	11
2.2.2. Signifié.....	11
2.3. Caractéristiques du Signe Linguistique.....	11
2.3.1. Arbitraire.....	11
2.3.2. Conventionnel	12
2.3.2. Linéaire	12
2.4. Facteurs Qui Influencent l'apprentissage d'une Langue Étrangère	13
2.4.1. La Langue Maternelle	13
2.4.2. Manque de Finances de la Famille et des Écoles.....	14
2.4.3. Facteurs Socio-Culturels	15
2.4.4. Classe	15
2.4.5. Particularités Individuelles des Apprenants.....	16
2.5. L'enseignement de La Grammaire Appliquée et L'expression Ecrite.....	17
2.6. Didactique des Langues Etrangères en Turquie.....	21
2.7. Les Particularités Syntaxiques du Turc et du Français	26

CHAPITRE 3

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	30
3.1. Objectif.....	30
3.2. Échantillon	30
3.3. Caractéristiques des Participants.....	31
3.4. Matériaux	31
3.5. Instruments d'enquête	32
3.6. Recueil des Données	33
3.7. Traitement des Données	33

CHAPITRE 4

4. ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION.....	36
4.1. Erreurs Socio-Culturelles	36
4.2. Erreurs de syntaxe	40
4.3. Erreurs d'article.....	41
4.3.1. Erreurs de genre	41
4.3.2. Erreurs d'élision.....	43
4.3.3. Manque d'article	44
4.4. Erreurs de préposition	45
4.5. Erreurs d'adjectifs	46
4.5.1. Adjectifs démonstratifs	46
4.5.2. Place de l'adjectif.....	48
4.6. Erreurs d'accords	49
4.6.1. Niveau de sujet-adjectif	49
4.6.2. Niveau de construction adjectivale	50
4.6.3. Niveau de sujet-participe passé.....	51
4.7. Erreurs substantives	52
4.7.1. Structure de noms pluriels	52
4.7.2. Discordance entre adjectif numéral-nom	52
4.7.3. Complément de nom	53
4.8. Niveau de pronoms	54
4.8.1. Les erreurs de pronoms	54
4.8.2. Usage de pronom relatif erroné.....	55
4.9. Les erreurs de conjugaison.....	56
4.9.1. Conjugaison erronée concernant le temps des verbes.....	56
4.9.2. Verbes auxiliaires.....	56
4.9.3. Manque de prédicat.....	58
4.10. Erreurs d'accents.....	58

CHAPITRE 5

5. CONCLUSION (DISCUSSION) ET PROPOSITIONS.....	60
5.1. Implications pédagogiques.....	60
5.2. Propositions didactiques.....	65
BIBLIOGRAPHIE.....	70
ANNEXE A.....	72
ANNEXE B.....	73
ANNEXE C.....	75
ANNEXE D.....	76
ANNEXE E.....	77
ANNEXE F.....	78
ANNEXE G.....	79
ANNEXE H.....	80
CURRICULUM VITAE.....	81

LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

	Page
Tableau 4.1 Valeurs Utilisées Dans L'interprétation Des Moyennes	34
Tableau 4.2 Résultats Des Erreurs Selon Leur Type	62
Tableau 4.3 Information Démographique sur les Participants.....	72
Tableau 4.4 Statistiques Descriptives Pour L'apprentissage Du Français	75
Graphique 1 Les points les plus difficiles pour l'apprentissage	61
Graphique 2 La répartition des erreurs.....	64

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Le signe linguistique.....	10
Figure 2 Signifié et signifiant.....	11
Figure 3 Complement du nom en turc et en francais	53

ABBREVIATIONS

FLE : Français Langue Étrangère

LE : Langue Etrangère

LM : Langue Maternelle

UA : Université Atatürk

CHAPITRE 1

1. INTRODUCTION

La langue se compose des sons et des symboles utilisés par l'homme dans le but de communiquer, d'avoir une identité culturelle et de maintenir des relations sociales. Mais la langue n'est pas seulement un moyen, assurant la communication et l'interaction entre les individus, mais aussi un phénomène concernant la formation de la pensée humaine et la culture. L'acquisition d'une langue étrangère se réalise par l'environnement social et culturel en plus d'activités d'enseignement-apprentissage. D'une part la langue d'une société est un élément principal de la culture de cette société, d'autre part elle est l'un des moyens les plus importants dans la transmission d'héritage culturel. Les gens, voire les nations peuvent communiquer grâce à la langue et connaître leurs cultures. Bien que nous essayons d'enseigner la langue étrangère aux élèves à partir de la quatrième année de l'école primaire jusqu'à la dernière classe de l'université, cet effort n'a pas pu atteindre notre objectif. On peut dire que les causes de cet échec résultent des facteurs culturels, sociaux et linguistiques et des méthodes d'enseignement de la langue étrangère.

De nos jours, l'apprentissage de la langue étrangère s'appuie sur l'acquisition des quatre compétences de base: la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Les étudiants à l'UA (Université Atatürk) à la Faculté de Pédagogie, dans l'enseignement de la langue française éprouvent des difficultés dans l'acquisition de ces compétences de base. Sur ce point, ils sont incapables d'acquérir certaines connaissances fondamentales à la fin de cinq années d'études. On a observé que les erreurs sont plus fréquentes dans les situations nécessitant une information efficace comme l'expression orale et l'expression écrite. En général, certaines erreurs sont permanentes. Les difficultés de l'apprentissage que les apprenants du FLE (Français Langue Étrangère) éprouvent sont différentes selon les langues maternelles parlées. Les différences d'aspect structurel et culturel constituent un facteur principal dans l'impossibilité de trouver une solution à ces problèmes.

Quant à la classification d'origine, le turc appartient à la famille des langues Ouralo-Altaïque alors que le français est une langue romane de la famille des langues Indo-Européennes. Outre la classification morphologique, le turc est une langue agglutinante tandis que le français est une langue à flexion. Autrement dit, il y a les différences structurales et syntaxiques entre ces deux langues. De plus, il s'agit des différences dans le système sémantique/phonétique/phonologique/syntaxique. Pour cela, dans cette thèse, l'influence de la langue maternelle des étudiants dans l'apprentissage du français se penche surtout sur les erreurs faites dans 180 devoirs dans le cours de l'expression écrite. En effet, les erreurs les plus fréquentes qui dépendent des différences entre ces langues au point de vue syntaxique et morphologique constituent la base de cette thèse.

1.1. Problématique

Si l'apprentissage d'une langue étrangère ne se réalise pas dans un milieu où cette langue est parlée, le processus de l'apprentissage est plus différent que celui de la langue maternelle. En conséquence, cet apprentissage se fait inévitablement à partir de la langue maternelle. Il existe de nombreuses similitudes et différences entre la langue maternelle et la langue cible. Alors que les similitudes facilitent l'acquisition de la langue de cible, les différences la rendent difficile. Connaître les règles de sa LM convenablement est un avantage de l'acquisition de LE (Langue Etrangère).

Akdoğan explique bien dans sa thèse (2011, p. 37) que

“Même si les langues semblent être différentes l'une de l'autre, en fait elles se forment toutes autour d'un même système. Car, du point de vue linguistique, les langues sont l'origine comme les branches d'un arbre qui s'éloignent de plus en plus, mais en réalité elles ont toute une structure semblable. C'est-à-dire toutes les langues sont constituées de phonèmes, de monèmes, de mots, de verbes, d'adjectifs etc... qui forment les phrases et, qui permettent de refléter nos pensées et réaliser une communication».

Les erreurs se voient surtout dans l'utilisation du genre et l'application des accords. La grammaire turque et française et leur structure de phrase ont des caractéristiques très différentes. Alors que le verbe en turc se trouve à la fin de la phrase, en français il se trouve aussitôt après le sujet. Pour cela, les étudiants

commettent beaucoup d'erreurs en faisant une phrase de type sujet, verbe et complément d'objet direct/indirect.

Ce n'est pas possible de limiter seulement les erreurs à cause de la différence entre les langues. D'autres facteurs influencent l'apprentissage de la langue étrangère : L'insuffisance de l'acquisition de la langue maternelle, le manque de motivation pour apprendre le français, la défiance vis-à-vis de soi-même, la peur de faire des erreurs, l'adaptation et l'inattention, les causes individuelles et psychologiques comme le milieu social des étudiants et leurs familles, les attitudes et les comportements des enseignants vis-à-vis des étudiants et les possibilités offertes aux étudiants dans le processus d'enseignement-apprentissage.

1.2. Objectif Général

Dans le cadre de la recherche, on suit un but essentiel, qui est d'une part d'examiner les erreurs morphosyntaxiques et syntaxiques que font les étudiants au département de langue française de l'université Atatürk à la Faculté de Pédagogie et d'autre part d'analyser ces erreurs. L'interaction entre la langue maternelle et la langue cible et l'influence de cette interaction sur l'apprentissage de français sont examinées, les réponses aux questions suivantes sont recherchées:

1. Quelles sont les influences de la structure morphosyntaxique et syntaxique de la langue turque sur l'apprentissage de la langue française?
2. Dans quels sujets les étudiants commentent des erreurs les plus communes ?
3. Quelle est la raison de ces erreurs ?
4. Comment les erreurs peuvent-elles être minimisées pendant l'apprentissage de français ?

Ce travail est en deux parties : Dans la première partie on examine les devoirs pour pouvoir identifier les erreurs que les étudiants commettent lors de leur production écrite. Dans la deuxième partie, on développe un instrument d'enquête qui vise à mettre en œuvre les avis des étudiants sur les questions les plus difficiles pendant l'apprentissage.

1.3. Importance d'une Telle Etude

Autrefois, parler une langue étrangère était un privilège, néanmoins cela devient aujourd'hui une nécessité, puisque parler au moins une langue étrangère est une des

conditions fondamentales en vue de trouver un travail. Par la mondialisation, le plurilinguisme remplace le bilinguisme. De nombreuses institutions et organisations veulent travailler avec des candidats parlant au moins deux langues étrangères. Par exemple, auparavant en Turquie, avoir un niveau avancé en anglais était une qualité spécifique pour comparer une personne aux autres, dans le but d'obtenir un emploi. « Dans cette période de globalisation effrénée, il est évident que toute personne qui veut se faire sa place au soleil, devra au moins être trilingue ; l'Europe qui se construit aura besoin d'hommes formés, dès le plus jeune âge, aux langues étrangères, et non pas seulement à l'anglais, mais à toutes les langues européennes (Morlat, 2008) ». Alors on voit dans les annonces que l'on demande des candidats qui ont un bon niveau en anglais, qui parlent une deuxième langue, et même parfois une troisième. Parce que l'importance et le besoin de parler la langue étrangère augmentent dans le monde entier. L'enseignement des langues n'est pas uniquement considéré comme une matière académique, mais bien une occasion pour les apprenants d'avoir accès à de nouvelles valeurs et formes de penser.

En partant d'un proverbe comme suivant qu'« une langue un homme, deux langues deux hommes », apprendre les langues étrangères, cela ouvre la porte au monde. En outre, le développement de la science et de la technologie, la mondialisation permettent de rapprocher les peuples par l'intermédiaire des langues. Pour cela, il est obligatoire d'apprendre d'autres langues pour pouvoir comprendre tout le monde et établir des relations avec eux. Les étudiants commettent des erreurs de manière inévitable pendant cet apprentissage. Il faut bien corriger et diminuer ces erreurs. Plusieurs facteurs comme l'enseignant, l'apprenant, l'approche adoptée, les nécessités langagières et la motivation jouent un rôle pendant ce processus. Il convient de rechercher les raisons, trouver des solutions dans une manière scientifique. Dans ce travail, on pense contribuer à ce que la mission en cours soit plus précise et scientifique.

Vu que le sujet principal de cette thèse repose sur l'enseignement du français langue étrangère, il est utile de faire mention du processus historique de l'apprentissage du français en Turquie. D'abord, la langue française est entrée dans notre pays au début des années 1700 pendant la période de Louis XIV. Car, la France perd son pouvoir dans toute l'Europe dans cette période et l'Angleterre devient dominante. Ensuite, la France qui fait du commerce avec l'Orient sur la Méditerranée développe les relations avec les

Ottomans grâce aux hommes faisant du commerce. Puis, la langue française devient importante surtout à la fin du XVIIIème siècle.

La langue française est devenue la première langue occidentale entrant dans les programmes scolaires en Turquie par les mouvements occidentaux (Demirel, 1990, p. 7). Depuis le début du XIXème siècle, le but fondamental des intellectuels turcs est aussi d'apprendre une langue occidentale et connaître l'Occident. Pour cela, parler le français est devenu un privilège pendant ces années.

Pour Demirel, la langue française est devenue la première langue pour la formation faite en langue étrangère au niveau de l'enseignement secondaire grâce à l'ouverture du lycée de Galatasaray le 1 septembre 1868 (1990, p. 8). La langue française est avec le temps devenue la troisième langue parlée bien qu'elle soit la première langue enseignée dans les écoles publiques, l'anglais étant la première, l'allemand la deuxième. Enfin, à cause de la demande en langue anglaise, les leçons françaises étaient presque supprimées dans les écoles publiques. Pour cela, les enseignants de français donnaient souvent les leçons de langue turque.

Les apprenants pensent que la langue française est très difficile parce qu'il n'y a pas beaucoup de livres écrits seulement pour les turcs. De plus, la plupart des livres utilisés ne sont pas actuels. D'ailleurs, les techniques et les méthodes utilisées dans l'enseignement ne sont pas convenables pour l'acquisition des quatre compétences de base. En outre, il y a des erreurs dans l'ordre des priorités de ces compétences. La grammaire a une grande importance dans l'acquisition de celles-ci. Ne pas apprendre suffisamment la grammaire, cela rend plus difficile la communication en langue étrangère. Selon la définition donnée par Sever, la grammaire « est un espace de travail qui aide la pensée droite, la parole correcte, l'écriture et les étudiants découvrent les possibilités, les limites et le pouvoir latent de la langue par l'intermédiaire de l'apprentissage de la grammaire » (1997, p. 24).

En conséquence, les travaux réalisés jusqu'aujourd'hui montrent que les erreurs morphosyntaxiques et syntaxiques faites souvent par les étudiants ne sont pas examinés profondément et suffisamment. Les travaux portent surtout sur les textes littéraires. Pour cela, cette thèse sera une source utile pour les apprenants du FLE et les enseignants de français.

1.4. Questions de Recherche et Hypothèse

Les questions de recherche de ce travail sont présentées en deux dimensions. L'une est les 180 devoirs des étudiants qui prennent le cours de l'expression écrite dans les années 2000-2010 et la deuxième est l'enquête concernant les opinions des étudiants. En réalité, cette partie constitue la base de notre recherche. Le résultat de cette s'appuie sur les données de ces deux dimensions.

1.4.1. Devoirs

1. L'influence du turc est-elle présente sur le français ?

Les observations nous montrent que les erreurs des étudiants turcs apprenant le français sont produites sur la syntaxe, le genre, la préposition, l'adjectif, les accords, le nom, le pronom, la conjugaison de verbe, l'accent.

2. Peut-on catégoriser les erreurs en français en expression écrite ?

On fait l'hypothèse que les erreurs commises en français se produisent de façon systématique et qu'elles peuvent être catégorisées.

3. Peut-on localiser la source des erreurs ?

On fait l'hypothèse que la source des erreurs peut être localisée. Il faut bien noter que les problèmes résident dans des différences entre le français et le turc qui conduisent à ces interférences.

4. On fait l'hypothèse que la grammaire est essentielle dans l'acquisition de quatre compétences de base.
5. Il faut préciser une autre hypothèse que les étudiants de français utilisent « l'interlangue » sous l'influence de la langue maternelle et la langue cible.
6. On émet l'hypothèse que les étudiants font des erreurs similaires. Par la méthode de l'analyse contrastive, on peut déterminer en avance la plupart des difficultés dans l'apprentissage du français.

1.4.2. Opinions des Etudiants

- Est-ce que les étudiants sont conscients d'interférences entre ces deux langages ?

L'hypothèse est que la majorité des étudiants sont conscients d'interférences entre ces deux langages. Ils rangent les sujets selon la difficulté au cours de l'apprentissage. On fait l'hypothèse que la fiabilité de la cohérence interne de l'enquête est suffisante.

Le questionnaire de l'enquête est appliqué à 75 étudiants de l'UA en 2012. L'UA a été choisie par le chercheur dont elle est étudiante de la maîtrise dans le cadre de l'Institut des Sciences de l'Education dans la même université. Avant de réaliser l'enquête, on a sollicité et obtenu l'autorisation du responsable de ces deux départements. Ensuite, les étudiants ont répondu aux questions comme s'il s'agissait d'un examen obligatoire dans le but d'augmenter leur attention et leur motivation en vue d'avoir les résultats précis.

1.5. Limites

Cette étude a aussi quelques limites. L'étude a été seulement menée sur les étudiants de l'UA de la Faculté de Pédagogie au département de l'enseignement de la langue française et le corpus du travail se compose de 180 devoirs du cours de l'expression écrite des 2000 à 2010. Il ne paraît pas possible de généraliser les résultats à la population des étudiants apprenant du FLE en Turquie ou on peut dire que cela est limité avec les étudiants qui étudient le français dans l'UA. L'étude doit être reproduite avec des groupes différents pour obtenir une cohérence dans les résultats.

L'enquête est uniquement basée sur 75 étudiants au total à la fin du deuxième semestre de l'année académique 2011-2012. D'ailleurs, le nombre total dans toutes les classes y est de presque 100 étudiants. Il était difficile d'atteindre un public plus vaste. L'université accessible est visitée par le chercheur. Dans cette étude, l'université sélectionnée n'est pas vraiment représentative de la Turquie. Il serait mieux d'ajouter plus d'universités à cette étude pour permettre une généralisation. On n'a rencontré aucun problème administratif. Le doyen de cette faculté nous a permis à faire l'enquête que les professeurs du département nous ont aidé à le réaliser.

1.6. Définition des termes

Le terme de la « langue » est très vaste et comporte quelques catégories. Celles qui nous occupent les plus, sont « langue maternelle, langue étrangère ».

FLE : FLE indique le Français Langue Étrangère, c'est-à-dire le français enseigné à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. Selon Robert (2002, p. 76),

« Le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseigné dans nombre de pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les centres culturels dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires,

secondaires et supérieurs où son étude facultative ou obligatoire – est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante».

Langue cible : Il faut indiquer que la langue cible est en réalité la langue qu'on veut apprendre ou bien vers laquelle on veut faire une traduction. A l'occasion de cette étude, la langue maternelle est le turc et le français est la langue cible en tant que la langue étrangère apprise.

Pour Cuq (2003, p.149), dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde (L2), fait l'objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la LM. (L1).

LE : La langue étrangère se réfère au français.

LM : La langue maternelle des étudiants est le turc.

UA : L'université Atatürk est l'université où la chercheuse est étudiante et mène ses recherches.

CHAPITRE 2

2. CADRE THEORIQUE

2.1. Concepts Fautes et Erreurs

D'abord, il sera utile de parler des notions **fautes et erreurs**. Parce que ces notions prennent une place primordiale dans cette thèse. De plus, elles font partie de l'apprentissage. Pour cela, il est approprié d'analyser ces deux notions. L'apprentissage de la langue étrangère ne s'accomplit jamais sans commettre aucune erreur. Selon Astolfi (2004, p. 22), apprendre c'est toujours de prendre le risque de se tromper. Bien que ces notions soient presque synonymes, les erreurs sont systématiques et ne peuvent être corrigées par l'étudiant lui-même, alors que les fautes constituent les erreurs non-systématisées. Les erreurs sont commises à cause de l'apprentissage inadéquat de la grammaire, du fait de la généralisation d'une règle à tous les sujets ou bien du transfert négatif de LM à la langue cible quand on rencontre des difficultés pendant l'apprentissage.

Conseil de l'Europe l'explique (2005, p.118) :

« Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2....Les fautes ont lieu quand l'utilisateur ou l'apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un natif ».

On va expliquer ces termes « fautes » et « erreurs » en expliquant ces exemples. Une personne qui dit : « Elle est chanteur » à la place de « Elle est chanteuse » peut transférer son message à son interlocuteur. Ainsi, elle a fait **une faute**. Parce que l'absence de l'accord du genre ne bloque pas le fait de la conversation.

En revanche, une personne qui se trompe dans la conjugaison des temps commettra **une erreur** puis qu'elle arrête la conversation. Par exemple, une personne qui dit : « Je visiterai Ankara hier. » fera se demander à son interlocuteur si elle a voulu

dire, « Je visitais Ankara hier. » ou « Je visiterai Ankara demain. » Cette confusion interrompt la conversation pour un peu de temps. Donc, l'erreur occupe une place plus importante que la faute qui influence l'apprentissage de FLE. Les erreurs ne doivent pas être considérées comme négatif dans le cours de l'apprentissage.

2.2. Signe Linguistique

Le transfert de sens d'une personne à une autre s'appuie sur la théorie du signe linguistique. Ferdinand de Saussure est le premier à préciser de manière claire ce terme fondamental.

Selon la définition donnée par Saussure (1916, p.98, 99) :

« Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens ; elle est sensorielle, et s'il nous arrive de l'appeler « matérielle », c'est seulement dans ce sens et par opposition à l'autre terme de l'association, le concept, généralement plus abstrait... Le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces, qui peut être représentée par la figure :

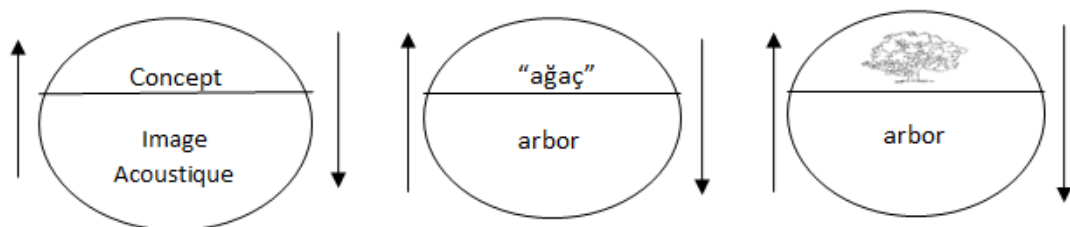


Figure 1 Le signe linguistique

Ces deux notions sont profondément unies et indissociables. Comme nous le précise Saussure, « ... le sens du mot latin *arbor* ou le mot par lequel le latin désigne le concept « *arbre* », il est clair que seuls les rapprochements consacrés par la langue nous apparaissent conformés à la réalité, et nous écartons n'importe quel autre qu'on pourrait imaginer » (1916, 99).

Comme le disent Genouvrier et Peytard (1970, p.100) :

« ...le signe linguistique se compose d'une forme et d'un contenu. En mathématiques, le signe X est à la fois une marque écrite (forme) et l'indication d'une opération

précise : « multiplier » (contenu). Dans le jeu d'échecs, la tour est simultanément la pièce de bois (d'ivoire, de plastique,...) qui présente, de façon plus ou moins précise, une tour de château fort (forme), et une indication de jeu : la tour se déplace en ligne droite, etc. (contenu).... Nous dirons que tout signe linguistique est **à la fois** constitué sur le plan de la forme (ou **expression**) d'un **signifiant** et sur le plan du **contenu** d'un **signifié**.

D'après Baylon et Fabre (1975, p.6), la différence acoustique entre pardon et lardon repose sur la différence entre les segments initiaux (p) + (l) ; c'est une différence oppositive qui, seule, suffit à distinguer les deux signifiants et à signaler ainsi qu'ils opposent deux signifiés différents.

2.2.1. Signifiant

C'est la partie matérielle. Cela signifie qu'il constitue une image acoustique, image mentale du signe, expression mentale sonore. Le signifiant représente la face phonologique de la suite des sons qui forment l'aspect matériel du signe.

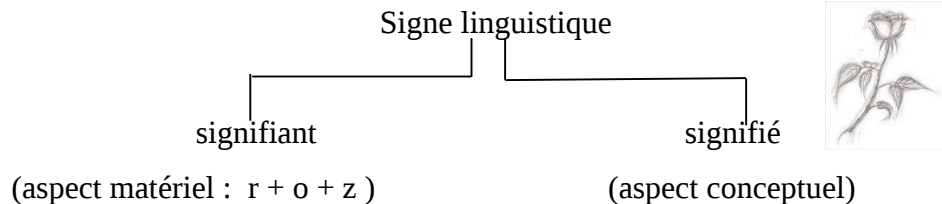


Figure 2 Signifié et signifiant

2.2.2. Signifié

Le signifié repose sur le concept et celui-ci se compose de la partie conceptuelle du signe. C'est sur la forme signifiée du signe qui se base sur les figures de mots ou figures de pensées. On ne peut séparer les notions des sons qui les transmettent ; sans *signifiant*, pas de *signifié*, sans *signifié*, pas de *signifiant*.

2.3. Caractéristiques du Signe Linguistique

2.3.1. Arbitraire

Il n'y a pas de relation nécessaire au sein du signe linguistique entre forme et contenu : le rapport signifié-signifiant est arbitraire. Comme Saussure l'affirme :

« Ainsi l'idée de « sœur » n'est liée par aucun rapport intérieur avec la suite de sons *s-ö-r* qui lui sert de signifiant ; il pourrait être aussi bien représenté par n'importe quelle autre : à preuve les différences entre les langues et l'existence même de langues différentes : le signifié « bœuf » a pour signifiant *b-ö-f* d'un côté de la frontière, et *o-k-s* (*ochs*) de l'autre (1916, p. 100) ».

Un autre exemple que donnent Baylon et Fabre (1975, p.5) : « il n'existe aucun rapport interne entre le concept représenté, celui de « canard » par exemple, et la suite de sons qui le présente : (k) + (a) + (n) + (a) + (r). La preuve apparaît dans la variété des dénominations de langue à langue pour une même signifiée : fr. *canard*, ang. *duck*, ital. *anatra*, occ.*rit*, etc.

Il existe une exception sur ce sujet : les onomatopées authentiques (celles de l'espèce rap-rap, tic-tac, etc.) ; dans cette situation, les mots utilisés sont assez proches du son que l'on veut décrire. Comme le dit Saussure (1916, p.102), « quant aux onomatopées authentiques..., elles ne sont que l'imitation approximative et déjà à demi conventionnelle de certains bruits (comparez le français ouaoua et l'allemand wauwau). »

2.3.2. Conventionnel

Afin que les partisans d'une société s'entendent, il est approprié qu'ils se comprennent sur les mêmes conventions ou sur les mêmes signes. Ainsi, les signes sont pensés comme étant conventionnels, en cela qu'ils découlent d'un accord entre les membres d'une société. En réalité, posséder la même langue, c'est aussi partager les mêmes conventions.

2.3.2. Linéaire

Le signifiant, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seul et a les caractères qu'il emprunte au temps : a) *il représente cette étendue*, et b) *cette étendue est mesurable dans une seule dimension* : c'est une ligne, comme l'a souligné Saussure (1916, p. 103). On a besoin du temps pour prononcer un mot. En ce moment même, il s'agit d'un ordre suivi pendant la prononciation. Genouvrier et Peytard (1970, p. 101) le précisent aussi, que pour pouvoir se réaliser dans le discours, qui est linéaire, les signes linguistiques doivent s'ordonner dans le temps sur une ligne fictive que nous appellerons **chaîne parlée** ou **chaîne du discours**.

2.4. Facteurs Qui Influencent l'apprentissage d'une Langue Étrangère

Apprendre une langue étrangère n'est pas un déroulement très simple. Nous allons maintenant étudier les principaux facteurs positifs ou négatifs influençant ce processus, même s'il est difficile de les délimiter.

2.4.1. La Langue Maternelle

Durant l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue maternelle influence positivement ou négativement beaucoup les productions des apprenants dans une langue seconde. Les apprenants comparent les deux langues. Alors que les similarités aident l'apprentissage, les différences le rendent plus difficile. Avant tout, il faut connaître correctement la langue maternelle. Cette situation est valable pour toutes les formes de la langue. Ce sujet constitue précisément la base de cette thèse. Akdoğan écrit (2011, p. 37) : « même si les langues semblent être différentes l'une de l'autre, en fait elles se forment toutes autour d'un même système. ... Les langues sont à l'origine comme les branches d'un arbre qui s'éloignent de plus en plus, mais en réalité elles ont toutes une structure semblable. »

La LM est la langue que l'on apprend avant l'âge de cinq ans dans la famille. C'est également la première langue que l'enfant rencontre et elle est acquise spontanément par le contact avec son environnement immédiat. La LM est considérée comme le point de départ exigé à toute réflexion sur le terme même de LE.

Cuq, (2003, p. 150-151) précise sur ce sujet:

« La langue maternelle est une notion employée dans plusieurs disciplines (dont la linguistique et la didactique) et dans le langage courant. Cette notion est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins qui sont 1) de l'ordre de l'acquisition et de 2) de l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage et l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits de définition de la langue maternelle....»

Comme nous le précisent Koçer et Dinçer (2011), c'est donc en apprenant une langue étrangère, par exemple le français, que l'on découvre un nouveau monde dont les valeurs et les principes différents de ceux de son propre milieu.

Cuq J. P. considère (2003, p. 150), « toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (d'étrangeté) : la distance matérielle ou géographique, ... ; la distance culturelle, ... et la distance linguistique.... »

Pour l'enfant, la LM (Langue Maternelle) est la propriété à son vécu étroit. La LM est acquise spontanément dans des pratiques par la communication avec son environnement. Pour Vygotski,

« L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle. L'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, la construction consciente et intentionnelle d'une phrase, la définition et la signification d'un mot, l'étude de la grammaire, toutes choses qui constituent habituellement le début de l'assimilation d'une langue étrangère. L'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. C'est pourquoi on peut dire que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas ». (1997, p. 374).

2.4.2. Manque de Finances de la Famille et des Écoles

L'effort personnel ne peut suffire pour l'apprentissage de la LE. Les apprenants que les familles peuvent soutenir économiquement peuvent prendre des cours dans les centres de langues. Ils peuvent aussi avoir des cours privés, acheter également les livres et le matériel. Ils peuvent partir à l'étranger pour apprendre une langue. Ces apprenants ont plus de facilités pour apprendre que ceux qui n'ont pas ces opportunités.

Une école où se trouve du matériel technologique aide cet apprentissage grâce à l'utilisation des ordinateurs et de l'internet. La variété du matériel rompt la monotonie de l'enseignement en motivant les apprenants. Chaque matériel de l'apprentissage

possède ses propres méthodes et stratégies. Autre exemple, l'existence d'une bibliothèque possédant des livres étrangers peut attirer l'attention des apprenants.

2.4.3. Facteurs Socio-Culturels

On admet qu'il y a une relation entre la langue et la culture. La langue d'une société n'est pas seulement un élément principal de cette société, mais aussi un outil capital de l'apprentissage de la culture. Donc, l'homme peut seulement connaître les cultures des autres sociétés à condition d'apprendre leurs langues.

Il s'agit du sentiment envers la langue et les personnes qui la parlent. S'il existe des grandes différences dans les cultures entre la langue cible et la langue maternelle, le processus de l'apprentissage devient plus difficile. Quand l'étudiant n'adopte pas les qualités culturelles, le mode de la vie et s'oppose à eux, cet apprentissage obtient moins de succès. Comme Türkoğlu le souligne (2004, p. 460), « De nos jours, la raison de parler au moins deux langues des hommes des nations dans l'Union Européenne peut probablement être accordée aux éléments communs des cultures dans lesquelles on vit et les plus communiqués et les mots similaires des langues parlées. »

L'immigration est un facteur qui influence positivement l'apprentissage de la LE. Les relations commerciales sont une autre raison d'apprendre la LE, les entreprises embauchent des employés parlant les langues étrangères. En vue de travailler ou bien se marier, les gens doivent passer un examen pour être autorisés à entrer dans les pays européens. L'entourage comme la famille et la société encouragent l'apprenant à désirer une LE.

Les relations avec le pays d'origine constituent un facteur dans ce processus. Par exemple, à cause du prétendu génocide, la Turquie réagit négativement contre le français.

2.4.4. Classe

Les méthodes jouent un grand rôle dans l'enseignement des langues étrangères. Les méthodes ont connu de grands changements pendant des siècles conformément aux besoins des apprenants: la méthode traditionnelle, la méthode naturelle, la méthode directe, la méthode active, la méthode audio-orale, la méthode situationnelle anglaise, la méthode audio-visuelle, l'approche communicative et l'éclectisme actuel.

Türkoğlu (2004, p. 467) affirme que « quand on considère les méthodes de l'apprentissage de langues étrangères, les deux thèmes principaux se voient. Elles peuvent se partager en deux groupes : les méthodes directes/indirectes. La plupart des méthodes ci-dessus concernent les méthodes indirectes. »

La méthode indirecte vise à développer les facultés langagières de l'apprenant. L'enseignant est considéré comme la personne dominante en classe et fait mémoriser aux apprenants la conjugaison des verbes et du vocabulaire. La langue littéraire est vue comme supérieure à la langue orale.

L'objectif de la méthode orale est d'apprendre la LE pour la communication en s'interdisant d'avoir recours à la langue maternelle. On ne donne pas d'importance à la prononciation et à l'orthographe. Pour l'attirer l'attention des apprenants, on utilise la cassette, le dessin animé ou les documents écrits. Le but est d'apprendre la LE en s'appuyant sur les gestes, les mimiques, les images et les dessins. L'écriture reste au second plan. Cela veut dire que la pratique orale constitue la base principale de cette méthode. Plus un contact avec la LE est long, plus on apprend quelque chose.

L'utilisation de la technologie comme l'ordinateur, le vidéoprojecteur, le magnétophone sont les supports positifs qui encouragent les apprenants. Regarder des films et écouter des chansons dans la langue cible rendent les cours plus amusants. Les enseignants bien qualifiés et compétents influencent aussi l'acquisition de LE.

2.4.5. Particularités Individuelles des Apprenants

Il faut utiliser des méthodes appropriées aux particularités des apprenants. Chaque apprenant possède sa manière individuelle d'apprendre. Quelqu'un apprend plus vite auditivement alors qu'un autre apprend plus vite visuellement.

La personnalité : Elle joue un grand rôle dans l'acquisition de la LE. Par exemple, chez une personne communicative, les compétences de parole et d'expression sont plus marquées, au contraire chez une personne de type attentif, ce sont plutôt les capacités d'écoute et de compréhension. Le stress, l'anxiété et des agressions ont un impact négatif sur l'apprentissage.

Objectif et Motivation : Si l'apprenant a des raisons et des buts et il est conscient du prestige d'apprendre une LE, il réussit mieux et plus facilement que les autres. Une condition essentielle pour l'apprentissage d'une LE est la motivation individuelle. Plus

on est motivé, plus on est actif et on réussit en classe. Il y a certains objectifs pour lesquelles une personne est motivée. Par exemple, ce sont le voyage à l'étranger pour le tourisme / le travail / l'éducation et la connaissance d'une culture.

Anxiété : L'anxiété fait obstacle à la facilité de parler la LE. Mais pour l'apprentissage, la pratique est essentielle. Comme le dit Von Wörde, (1998, p. 3), l'anxiété est un problème grave dans une langue étrangère et dans une classe de langue seconde....

Intérêt et volonté : L'apprenant plus intéressé participe au cours plus activement et attentivement en classe. La différence avec la motivation, c'est que l'intérêt n'est pas accordé à un but.

Age : Avec l'âge, l'apprentissage devient plus complexe. Plus on vieillit, plus l'apprentissage de la LE devient difficile. C'est entre 10 et 12 ans que les enfants apprennent le plus effectivement.

Concentration : Plus on se concentre et plus on participe aux cours activement, plus on apprend une langue de façon efficace. D'ailleurs tous les enseignants veulent travailler avec des apprenants actifs.

2.5. L'enseignement de La Grammaire Appliquée et L'expression Ecrite

Genouvrier et Peytard définissent la grammaire ainsi (1970, p. 139):

« La grammaire a sa large place à l'école-sa juste place aussi, car elle ne vivra qu'à la mesure de son utilité. La première tâche qu'on doit lui imposer est de permettre à l'enfant d'apprendre à mieux parler, ce qui reste après tout le meilleur moyen de l'amener à mieux écrire. La seconde est le corollaire de la première : confronté progressivement à la pratique de la langue écrite, l'enfant aura besoin de recourir à des procédures de choix et d'autocontrôle, c'est-à-dire à une approche raisonnée des mécanismes grammaticaux de la langue qu'il manie. Il s'agit alors de l'amener peu à peu à opérer des choix au niveau de ses propres réalisations écrites, à dominer et apprécier celles des autres, véhiculées par la presse ou la publicité d'une part, par la littérature de l'autre».

Genouvrier et Peytard divisent la grammaire en trois groupes :

L'en-deçà de la grammaire : on nomme cette technique où l'élève fait de la « grammaire sans le savoir » **grammaire non consciente**. Elle s'intéresse à l'enseignement du premier degré. Dans les classes primaires, le petit enfant n'a pas de

structures grammaticales et fondamentales (par. exemple la relation sujet-verbe). Selon eux (1970, p. 141), « ce qu'il connaît de la morphologie du français reste très sommaire. Par ailleurs, il faut distinguer ce qu'il est capable de comprendre de ce qu'il est capable d'écrire ou de dire... ». Ce type de la grammaire aide l'enfant à acquérir les éléments nécessaires à une compétence linguistique la plus large possible. Il faut composer des exercices tels que leur pratique amène le jeune enfant à utiliser des mécanismes grammaticaux de base qu'il ignore ou connaît mal.

La grammaire : Elle est aussi appelée une grammaire consciente. La deuxième concerne principalement l'enseignement du second degré. Selon ces deux personnes ci-dessus (1970, p. 141), « cette grammaire « immanente » à la compétence de tout locuteur reste évidemment orale. Nous pourrions caractériser le code oral à la fois par le haut degré d'automatisation des structures ». Le code écrit est beaucoup plus complexe du point de vue de la syntaxe que de la morphologie. Il bénéficie de toutes les possibilités de la subordination et de la juxtaposition de phrases (par exemple les séquences pronominales : *Elle le lui raconte*).

L'au-delà de la grammaire : Il s'agit de l'initiation à la linguistique. L'exercice conscient de la grammaire de la langue maternelle montre pour l'élève un commencement à la linguistique.

Quant aux livres de grammaire en FLE, chaque chapitre concerne une unité grammaticale précise selon un découpage morphosyntaxique classique au niveau de la phrase (le nom, l'article, l'adjectif, etc.), et il n'y a presque pas de similarité entre les différents chapitres. Chacun d'eux débute par certaines phrases courtes illustrant le point traité. Quelques exercices grammaticaux sont donnés à la suite. La façon la plus générale dont se passe le cours de grammaire en classe est la suivante : l'enseignant suit ce qui est présenté dans le manuel choisi. Il lit la traduction en turc des phrases de présentation à l'entrée. Il présente ensuite les points grammaticaux correspondants en précisant la règle grammaticale. Ici, la méthode inductive se voit (des exemples aux règles) adaptée avec la méthode transmissive (l'enseignant transmet son savoir aux apprenants). L'enseignant fait écrire au tableau les réponses transmises par les apprenants ou bien ils répondent oralement aux questions.

Il n'est pas seulement important d'enseigner la grammaire, mais aussi de savoir comment l'enseigner. Pour que la grammaire devienne un appareil efficace dans la

communication, il est nécessaire d'établir une relation étroite entre la grammaire et les autres domaines d'enseignement/apprentissage. Pour cette raison, il faut combiner les méthodes et les exercices les plus différents. Par exemple, l'enseignant peut adopter la méthode active en faisant participer les apprenants aux cours à partir des exemples. Les règles apprises par les apprenants peuvent être utilisées dans des exercices variés, surtout ceux qui correspondent à une position de communication, par exemple, dans les jeux de rôles et le travail en groupe.

Enseigner la grammaire en FLE ne peut pas être uniquement envisagé comme une composante linguistique sur laquelle seul l'enseignant possède un savoir qu'il doit transmettre. Cela concerne la formulation d'une connaissance conformée aux besoins et aux capacités de l'apprenant. La communication a une place privilégiée dans le processus de l'apprentissage de la grammaire. En classe, les enseignants mettent l'accent sur la présence de la règle et des exercices. L'objectif des exercices est de mettre en application la règle pour organiser les formes et déterminer la compréhension. Fougerouse (2001, p.171) dit ceci sur ce sujet:

« En FLE les enseignants avancent de manière très progressive. En effet, plus des deux tiers donnent la règle approximative rectifiable par la suite, ou une partie de la règle uniquement. Seul un quart n'hésite pas à donner la règle complète. Il convient de nuancer ces données en fonction du niveau des apprenants et de la complexité du point étudié. Aux niveaux avancé et supérieur, les apprenants ont besoin de précision et apprécient de faire le point complet sur une question grammaticale, alors que des débutants ou des faux-débutants n'ont pas toujours les moyens d'assimiler l'explication complète. Dans ce cas, l'enseignant préfère y revenir à d'autres moments de l'apprentissage, ce qui explique les choix majoritaires en faveur d'une règle incomplète.»

L'expression, c'est un acte réalisé entre un émetteur et un destinataire. L'émetteur veut faire un effet sur le destinataire par la langue. L'objectif de l'expression écrite est de placer l'apprenant dans une position de communication précise à laquelle il doit adapter son allocution selon les règles correctes de la langue.

L'écriture constitue une circonstance de communication spéciale en exposant des structures linguistiques. Selon la définition de Desmons et les autres théoriciens (2005, p.45) :

« L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnels, la norme souveraine du langage, ni, comme dans les méthodologies audio-visuelles, subordonné à l'oral. Écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, les signes graphiques ».

Peytard et Genouvrier expliquent que (1970, p. 10), la langue, qui n'était que succession de sons, prend forme sous l'effet de la transcription graphique. Par son apparence écrite, la langue se « matérialise » aux yeux de l'enfant: elle devient objet de son regard.

Au cours de la communication écrite, il existe un manque entre l'émetteur du message et le récepteur. A cause de cela, l'émetteur du message ne peut voir l'impression de son message sur le récepteur. Ainsi, il n'est pas en situation de dialogue et en contact direct en composant une expression sans être interrompu. Alors, le texte écrit doit être lisible et net pour une meilleure réception possible. La formation et l'introduction logique sont des données plus importantes qu'à l'oral. Desmons et les autres théoriciens considèrent que (2005, p. 47) « ...la situation d'écriture demeure très « anxieuse » (l'anxiété de la page blanche) car les apprenants ont généralement une représentation normative de l'écrit ».

On peut expliquer une différence primordiale entre la communication orale et la communication écrite de la façon suivante: l'expression et la compréhension ne sont pas simultanées à l'écrit. La difficulté à l'écrit pour les apprenants est d'adapter leurs discours puis qu'on parle de la même position à l'écrit et à l'oral. Des textes authentiques dans le FLE, aussi variés que ceux qu'on rencontre dans la vie quotidienne, sont le meilleur moyen pour attirer l'attention des apprenants et pour leur simplifier l'acquisition de la culture de cette langue.

Le pouvoir de production écrite dépend des textes lus et compris précédemment par les apprenants. L'évolution mentale dans la production écrite est très compliquée. Desmons et les autres théoriciens affirment que (2005, p. 54) « l'acte d'écrire se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte, et une phase de révision ». Il convient de faire pratiquer des exercices contenant les trois phases surtout la dernière négligée en classe. Le manque de compétence linguistique

empêche l'apprenant de se concentrer sur les contextes plus complexes. Pour cela, il est convenable de faire acquérir une compétence orthographique, morphologique et lexicale. Pour apprendre à écrire en langue étrangère, il est conseillé de faire l'attention aux quelques points suivants :

La longueur et la difficulté des phrases s'accroissent selon un système progressif. D'abord, pour les débutants, il est pertinent de produire de courts messages, abrégés en une phrase simple. On peut choisir des poèmes simples, des extraits de romans, des courtes critiques de films, des cinémas ou sélectionner des faits actuels, des cartes postales, des lettres d'invitation, des messages, des brochures, des extraits de reportages, des catalogues. A partir de ces échantillons, il faut essayer d'écrire quelques opinions. Ensuite, faire produire des textes courts peu à peu plus longs en tenant en compte de la longueur de l'écrit. (Par exemple, d'abord quelques mots pour rédiger une adresse, ensuite raconter un souvenir). Puis, l'apprenant sera plus stimulé en écrivant à partir de modèles authentiques, d'écrits utilitaires ayant du sens pour lui comme le sens affectif, relationnel, amical et amoureux. Ensuite, analyser les écrits littéraires, cette activité est gratifiante pour lui, surtout l'imitation des structures narratives ou descriptives. Enfin, il faut ne pas oublier : pour produire des textes, il faut en avoir lus.

2.6. Didactique des Langues Etrangères en Turquie

Akdoğan pense (2011, p.12) que, « la langue étrangère gagne de l'importance en Turquie, lorsqu'on commence à la voir comme un outil permettant d'aboutir à la technique et de communiquer avec différentes nations. C'est ainsi qu'augmente la dépendance aux langues indo-européennes ». À travers la candidature de la Turquie à l'entrée dans l'Union Européenne, parler une langue étrangère a été une nécessité plutôt qu'un choix des personnes.

Malgré tous les efforts pour apprendre une langue étrangère, l'enseignement des langues étrangères dans les établissements scolaires n'est pas effectif en Turquie. La plupart des étudiants diplômés d'un lycée ne peuvent s'exprimer en langue étrangère. Les causes de cette situation comme Akdoğan le souligne (2011, p.13) sont : « ...la politique d'enseignement-apprentissage des langues étrangères du ministère de l'éducation, l'insuffisance des heures de cours de langues étrangères, les qualités des enseignants, les mauvaises méthodes de l'apprentissage.... ». En 2004, le Ministre de

l'enseignement national de la Turquie déclare qu'à part de l'anglais, la première langue dispensable, les apprenants devraient désormais choisir le français et l'allemand comme seconde langue. L'enseignement du français recule devant celui de l'anglais. Dumont raconte la grande menace que l'anglais représente sur le français (1999, p. 50):

« En trois ans, de 1995 à 1998, le lycée de Buca, dans la banlieue d'Izmir, a perdu presque tous ses élèves francophones et c'est l'anglais qui est installé à la place du français. Le « super lycée » d'Izmir, également qui accueillait au niveau de la seconde des débutants en français, triés sur le volet, n'en accueille aujourd'hui pratiquement plus, le français ne faisant pas partie des disciplines prises en compte lors du concours d'entrée à l'université ».

Les méthodes de l'apprentissage des langues étrangères ne sont pas suffisantes pour les besoins exigeants d'aujourd'hui. Par ailleurs, les heures des cours de LE ne sont pas adéquates. Une autre valeur réforme de l'éducation, c'est l'avancement de 2 ans de l'apprentissage de la langue étrangère. En 1997, le Ministère de l'Éducation prend une nouvelle décision sur le fait de commencer l'apprentissage des langues étrangères par semaine à quatrième année de l'école primaire, 2 heures par semaine. Les premières années de la vie d'un enfant sont les plus importantes pour apprendre une autre langue. Un enfant de 8-9 ans comme Allès Jardel le définit:

« ... devient capable de représentation au plan cognitif et de décentration (mais aussi au plan affectif et social). Il acquiert peu à peu la capacité d'effectuer des opérations d'abstraction de plus en plus complexes. Au plan du langage, il devient capable de décontextualiser. A ce stade l'enfant serait en particulier plus rapide pour acquérir la morphologie et la syntaxe, meilleur en compréhension auditive. L'enfant d'âge scolaire acquiert des habiletés métacognitives, et la capacité de traiter les événements en contexte, il a donc de meilleures stratégies de l'apprentissage, des capacités d'attention plus importantes, et un meilleur contrôle de son activité mentale... (1997, p. 17-18). »

En Turquie, l'apprentissage des langues étrangères se concentre sur l'anglais comme dans le monde entier. Autrefois, l'apprentissage des langues étrangères comme l'allemand et le français se faisait dès le lycée. Quant aux réformes de la didactique des langues étrangères, le Ministère de l'Éducation a décidé d'accorder deux heures pour une deuxième langue étrangère dans les programmes des écoles primaires publiques en quatrième ou sixième classe. Ces leçons sont optionnelles. C'est dès la 6^{ème} année que

l'horaire hebdomadaire passe à 4 heures. Mais, ces heures de cours de la deuxième langue étrangère sont indispensables pas sélectives dès la première année dans les lycées. Dans les écoles privées, cette position change. On enseigne la deuxième langue étrangère à partir de l'école maternelle ou bien dès la première année de l'école primaire. Ces écoles sont payantes. Elles se trouvent dans les quartiers où les familles riches vivent. Leur enseignement est fait dans une langue européenne (en anglais, en allemand, en français et plus rarement en italien). L'enseignement privé est aussi organisé selon les programmes et sous l'inspection du Ministère de l'éducation nationale. Pourtant, elles profitent d'une considérable autonomie pédagogique. Beaucoup de familles dont les attentes éducatives ne sont respectées par les écoles publiques choisissent de mettre leurs enfants dans ces établissements privés.

Selon Yücelsin qui a fait un travail sur le récapitulatif de cursus actuel en Turquie (2008, p.99):

« Pour l'ensemble du cursus, les futurs professeurs de français suivent 1416 h de cours en français. Avec ce nombre d'heures considérable, selon l'échelle globale des niveaux du *Cadre européen commun de référence*, ils devraient avoir le niveau C1 :ce qui n'est pas le cas. Selon le Cadre, les apprenants ayant le niveau C1 devraient avoir les compétences d'un locuteur natif. Autrement dit, ils devraient pouvoir s'exprimer facilement et spontanément dans diverses situations de communication. Or, dans notre contexte, les futurs professeurs de français ne possèdent pas ces compétences. Donc, il s'agit d'un dysfonctionnement dans le cursus actuel. C'est pour cette raison qu'il faut s'interroger sur ces problèmes afin de trouver des solutions convenables ».

Quant à la répartition des cours de langues étrangères dans les établissements publics en Turquie, l'enseignement des langues étrangères est indispensable dans tous les établissements scolaires. La planification des écoles primaires inclut 3 heures de cours de langues étrangères par semaine, en quatrième et cinquième année. Au collège, les heures de cours passent à 4 heures par semaine. Pour le lycée qui dure 4 ans, il y a deux heures de cours de langues étrangères par semaine. En effet, les heures changent selon le type de lycée. Comme le dit Akdoğan (2011, p.17), « parmi ces types de lycées, les plus importants sont les lycées bilingues d'État appelés « lycées anatoliens » (généraux, professionnels ou techniques) dans lesquels l'enseignement des langues étrangères a une place primordiale ».

Il faut expliquer que le système éducatif et universitaire est considérablement centralisé par le Conseil de l'Enseignement Supérieur (YÖK) qui administre les programmes d'enseignement et possède de vastes pouvoirs disciplinaires. Dans les universités pour les classes préparatoires, il faut au minimum 20 heures et au maximum 30 heures selon YÖK pour un bon apprentissage. Et dès ces heures déterminées, chaque département de chaque université prépare lui-même son programme. Hors des classes préparatoires, dans chaque département il y a deux heures de cours de langues étrangères pendant deux semestres en première année.

En réalité, le français se situe au troisième rang dans les établissements publics en Turquie. Dans l'enseignement supérieur, le meilleur exemple est l'Université Galatasaray qui est la seule université francophone de Turquie. Ici, il s'agit de 24 heures de cours de FLE pendant le premier semestre et 22 heures le deuxième. Après l'année préparatoire, tous les départements de toutes les facultés assurent 80 % de leurs cours en français durant quatre ans. Il existe un grand nombre de départements de 'Littérature de la langue française', de 'Pédagogie de la langue française' et de 'Littérature comparée' et de 'Traduction simultanée' dans les universités, telles que 19 Mayıs, Atatürk, Erzincan, Dokuz Eylül, Dicle, Gazi, Ankara, İstanbul, Anadolu.... En revanche, la plupart des diplômés préparent à un métier très différent. Le chômage se voit malheureusement comme une image négative pour les étudiants au manque de la désignation comme enseignant de français. Comme nous le précise Dumont (1999, p. 46/47), « c'est là que le bât blesse. La formation initiale, du type le plus traditionnel, que reçoivent les professeurs turcs de français... dans les départements de didactique des grandes universités turques, est parfaitement inadéquate ».

Le département de 'L'enseignement de la langue française' vise à former les futurs enseignants de français. Les méthodes de l'apprentissage y sont considérablement concentrées par les stages dans différents établissements scolaires.

En première année de licence, les leçons sur le français sont la grammaire, la lecture, l'expression écrite, l'expression orale et la phonétique. Selon cette thèse, celle qui nous concerne la plus c'est la discipline de l'expression orale qui vise à faire développer les compétences langagières. En deuxième année, ce sont la littérature française, l'introduction à la linguistique, les approches dans l'enseignement du français, la grammaire, la lexicologie. La lexicologie est une discipline linguistique

consacrée à l'étude des mots. Elle se penche sur leur nature, leur étymologie et les relations systémiques qui les forment.

En troisième année, la traduction du français en turc, l'essai, la critique et l'analyse et l'apprentissage de la langue étrangère aux enfants composent les cours en rapport avec le français. La traduction constitue à traduire du français vers le turc surtout les textes authentiques de chaque niveau. En deuxième semestre, les disciplines sont la culture française, la traduction du français en turc et l'analyse de nouvelles et de romans. Le but de cours appelés 'La culture française' est de donner les renseignements principaux sur la culture française. Le dernier, en quatrième année, existe seulement en français spécifique qui vise à mettre en œuvre l'importance de l'apprentissage du français spécifique.

Pour Dumont (1999, p. 47),

« Ce sont généralement des « mandarins » littéraires qui dirigent encore ces départements. L'enseignement de la langue y est minoré et s'y pratique de façon traditionnelle, ce qui est très lourd de conséquence quand on connaît l'importance et la prégnance du « modèle du maître en Turquie ». Il évoque pour la plupart des enseignants, « l'adoption d'un modèle, d'une « posture » d'enseignement, d'un « comportement » didactique, extrêmement rigide, imité de celui des « mandarins » qui les ont formés(?). A cette attitude arrogante de l'enseignant turc en situation d'insécurité face à ses élèves, s'oppose celle du même enseignant face à ses collègues français... : le mutisme » (1999, p. 49) ».

Des professeurs qui connaissent bien le domaine peuvent corriger les manques du cursus d'éducation des apprenants. Au contraire, un cursus bien organisé ne sera pas effectif si les professeurs ne sont pas façonnés selon les règles du cursus. Comme le dit Yücelsin (2008, p. 102), « pour le succès du curriculum élaboré, il faut réfléchir en même temps à la formation des formateurs et celle des enseignants qui sont déjà en poste ». La manière d'enseigner est plus vitale que le contenu du cours. Les apprenants doivent aussi donner de l'importance aux cours et aux stages pour acquérir les compétences principales. L'apprentissage d'une langue étrangère doit débiter à l'école primaire et le plus tôt possible. Les méthodes d'enseignement doivent être changées, l'approche communicative doit remplacer la méthode grammaire-traduction. Les nouvelles technologies doivent être privilégiées.

2.7. Les Particularités Syntaxiques du Turc et du Français

Ce travail donne les informations syntaxiques de la langue turque et de la langue française qui appartiennent à des familles de langues différentes. Aydın (2008, p.25), avant que se ressemblent au niveau des structures profondes, mais différent au niveau de la syntaxe, car dans le turc, le complément précède le verbe, la proposition principale suit généralement la proposition subordonnée, etc.

Outre la classification morphologique, le turc est une langue agglutinante. Dans ce type de langue, il s'agit d'un rassemblement d'affixes autour du radical qui signifient les relations grammaticaux pointés par l'accumulation des éléments essentiels ou morphologiques. L'affixe ne change pas le radical. Toutes les précisions grammaticales sont accumulées en un seul mot : le radical. Par exemple, à partir de « *okul* » (école) on fait : *okullar* (les écoles), *okullarım* (mes écoles), *okullarımda* (dans mes écoles) ou bien *okullarımdakiler* (ceux qui sont dans mes écoles).

Le français est une langue à flexion. Le rôle du mot est marqué par des morphèmes (flexionnels) non segmentaux dans une forme changeable. Ce type de langue a souvent des règles complexes ou des accords. Pendant la conjugaison, le radical change (je bois, nous buvons, nous avons bu).

La grande différence entre deux langues se voit dans la syntaxe. En turc, l'ordre des éléments est « sujet + verbe + objet » tandis que le système « sujet + verbe + objet » est valide en français. En turc, le mot sur lequel l'homme veut mettre l'accent est écrit avant le verbe. Donc, l'objet lié au verbe précède en turc le verbe, celui se place après le verbe en français. Par exemple : « **O bir dergi** okuyor : Il lit **une revue** ».

Une qualité du turc est de pouvoir librement mettre l'ordre des éléments d'une phrase : « Eylem gülü sever / Eylem sever gülü / Gülü Eylem sever / Gülü sever Eylem / Sever gülü Eylem / Sever Eylem gülü. Au contraire, il est indispensable d'écrire l'objet après le verbe : « Eylem aime la rose » pas « Eylem la rose aime » ou bien « la rose aime Eylem ».

L'une des possibilités fortes de l'expression particulière de la langue turque, c'est le fait que le sujet de la phrase soit absent, mais on comprend le réalisateur de l'action dans le contexte où il se trouve. On appelle ces phrases « sujet caché / gizli özne » : Aldım. Mais, il est obligatoire de préciser le sujet au début de la phrase : « Je prends » pas « prends ». Un autre exemple de ce manque se voit en turc dans les compléments de

nom : *oyuncağım* (benim). Mais, c'est le contraire en français sur la nécessité de l'emploi : « mon jouet » non pas « jouet ».

Une autre différence qu'Ünsal explicite (2010, p. 274), « ... les verbes comme *regarder qqn, adorer qnn, respecter qqn remercier qqn...* sont donnés en turc aux leurs noms par le datif, ainsi la situation de tourne alors qu'un certain nombre de verbes en français comme *regarder qqn, adorer qnn, respecter qqn remercier qqn...* sont nécessités par le nominatif du nom ». Ceci cause des problèmes pour les étudiants turcs.

Dans la langue quotidienne, on voit en turc le manque de suffixe « dir » de la troisième personne singulière dans le présent qui renvoie à « être » en français : « Bu bir takvim (dir) C'est un calendrier ». Il est obligatoire d'utiliser ce verbe en français.

Tandis que le rapport entre le complément et le sujet se réalise en turc par « suffixes de cas », ce lien se réalise par les prépositions en français : « Elif fakülte**den** geliyor / Elif vient **de** la faculté » Il n'existe pas de morphème dans la syntaxe du français qui renvoie à l'accusatif en turc. L'article défini constitue le nominatif et l'accusatif en français : « Hırsızı gördüm / J'ai vu le voleur ».

Le mot principal est en droit dans un tas du syntagme adjectif, mais en français en gauche : « hayatından memnun / content de sa vie ». Dans la même manière, le mot principal se trouve en droit, au contraire en français en gauche dans le complément de nom : « çocuk oyunu**u** / le jeu d'enfant. Comme une autre expression, le génitif se place en turc avant le déterminé. Cette règle concerne aussi les groupes de mots, les phrases complexes. Quant aux phrases complexes, on explicite que les phrases principales se mettent après les phrases subordonnées : Oğlum beğendiği gömleği **satın aldı**. Par contre, les phrases principales se trouvent avant les phrases subordonnées : Mon fils **a acheté** la chemise qu'il **a aimée**.

Une autre différence, c'est le déterminé, c'est-à-dire l'unité principale qui se trouve après le génitif en faisant le complément du nom dans la langue turque. D'après la structure de la phrase turque, le verbe principal se place souvent après la proposition subordonnée d'une phrase complexe. Quant à la phrase complexe du français, au contraire, l'ordre du complément du nom est « le génitif-le déterminé » comme « le jour de rencontre ». Ce n'est pas de la façon suivante : rencontre jour (*buluşma günü*). Alors,

on peut faire cette définition : Le turc est la langue circulaire vers la gauche alors que le français est la langue circulaire vers le droit.

Comme toutes les langues agglutinantes, la préposition en turc se place après le nom, néanmoins elle se précède devant le nom en français : « Cumhuriyetten **önce** / **avant** la République ». Tous les adjectifs se mettent avant les noms en turc cependant qu'ils se placent après les noms sauf quelques exceptions : « **esrarengiz** hikaye / histoire **mystérieuse** ».

Une autre différence qui sépare le turc des particularités des langues indo-européennes, c'est le fait que le turc soit une langue agglutinante. Les suffixes possessifs du turc désignent les pronoms personnels à la fin des verbes conjugués. L'apprenant peut comprendre à quelle personne le sujet de l'appartient par ces suffixes qui prennent place à la fin des verbes conjugués. Autrement dit, le turc a « les suffixes possessifs » alors que le verbe « avoir » se réfère à ce sens. La phrase turque comme « benim bir arabam var » se traduit en français de la façon suivante « J'ai une voiture - ben bir araba sahibiyim ». En turc, si le sujet compose un pronom personnel, le verbe se conjugue avec un suffixe conforme à ce pronom personnel. Comme une autre différence, on peut dire en turc la phrase suivante de cette façon « Müşteriler gitti » au lieu de dire la phrase en turc « Müşteriler gittiler ». On ne peut utiliser le suffixe troisième personne du pluriel « ler » d'après la forme de la phrase turque. Au contraire, on ne peut dire « Les clients sont parti » au lieu de dire « Les clients sont partis ».

Les propositions subordonnées se lient en turc aux propositions principales par les participes et les gérondifs grâce à l'opération de la nominalisation, de l'adjectivisation, de l'adverbialisation. Mais, ce n'est possible de faire cela en français comme on le fait en turc. Dans la langue française, la proposition subordonnée se fait par l'utilisation des pronoms relatifs.

Pendant que les propositions subordonnées se font par les verbes conjugués selon le sujet et le temps en français, elles se réalisent en turc souvent par les verbes, non pas conjugués selon le sujet et le temps. « Çocuk, annesini **göremeyince** ağladı / l'enfant a plu quand il **n'a pas pu voir** sa mère ». En français, les propositions subordonnées se composent avec les pronoms relatives (qui, que, dont, où, auquel etc.)

et les conjonctions (pour que, jusqu'à ce que), elles se font par les suffixes de nominalisation (-ış, -me, -mek, -en, -dik, -ecek, -ip, -erek etc.) ajoutés aux verbes.

CHAPITRE 3

3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre détermine l'objectif de notre travail, puis décrit l'échantillon, puis les caractéristiques des participants, avant d'expliquer les matériaux, l'instrument d'enquête et la procédure finalement préparée sur le recueil des données et le traitement des données.

3.1. Objectif

Dans le cadre de cette recherche, le but principal est d'examiner les erreurs commises au cours de la production écrite par les étudiants turcs et d'expliquer ces erreurs en vue de la relation entre la LE et la LM. On catégorise les erreurs les plus fréquentes dans les énoncés des apprenants. De plus, on y fera des propositions didactiques afin de favoriser à diminuer les erreurs. Ainsi, il faut attirer l'attention sur le fait d'enseigner les règles de grammaire par les méthodes nouvelles et différentes, d'une manière plus sensible et consciente.

Ce travail est composé de deux sortes de données séparées en deux parties. La première concerne l'analyse de 180 devoirs dans le cours de production écrite entre les années 2000 et 2010. Le but est de cerner les erreurs faites pendant la production écrite. La deuxième partie de l'étude vise à développer un instrument d'enquête mettant en lumière les opinions des étudiants sur l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la langue française et les raisons des difficultés rencontrées.

3.2. Échantillon

L'échantillon utilisé pour l'analyse des devoirs est composé des phrases sélectionnées de cours de production écrite de 180 étudiants apprenant le français au cours des années 2000-2010. Dans ce cours, l'enseignant fait s'exprimer les étudiants sur la guerre et la paix, un souvenir qu'ils ont vécu, leurs villages etc. Les étudiants participant à la recherche sont tous du département de FLE de l'UA en Turquie.

L'échantillon utilisé dans notre enquête est composé de 75 étudiants à la fin du deuxième semestre de l'année académique 2011-2012. Les étudiants participant à la recherche sont tous en toutes les classes du département de FLE de la même université. Cette université est choisie parce qu'elle est accessible au chercheur qui est étudiant de la maîtrise dans le cadre de l'Institut des Sciences de l'Éducation. Il y a au total presque 100 étudiants qui travaillent sur le FLE à l'université Atatürk dans le cadre qu'il y a 1 professeur agrégé, 2 assistants professeurs, 1 enseignant, 3 assistants de recherche. Les étudiants sont diplômés du département en 5 ans, s'ils font une année de classe préparatoire. Après l'obtention du diplôme, ils travaillent comme le professeur dans des écoles primaires ou secondaires ou bien dans d'autres métiers concernés par la langue française.

3.3. Caractéristiques des Participants

L'enquête comporte une partie concernant les informations démographiques sur les participants. Il y a 58 femmes (77.3 %) et 17 hommes (22.7 %). Tous les participants sont étudiants au département de FLE dans l'UA. Le nombre des étudiants selon les classes est comme suit: Première classe : 11 étudiants (14.6 %), deuxième classe : 14 étudiants (18.7 %), troisième classe : 30 étudiants (40 %) et la quatrième classe : 20 étudiants (26.7 %). L'intervalle de l'âge des participants varie de 19 à 26 ans avec une moyenne de 23.6. Les données démographiques sur les étudiants sont indiquées dans le tableau de l'annexe A.

3.4. Matériaux

Une enquête a été utilisée pour cette thèse. La technique *Likert* est privilégiée dans la construction de l'instrument, parce qu'elle fournit le niveau de mesure et elle est également considérée comme une technique plus fiable que l'entrevue. La technique Likert a été mise au point par Rensis Likert en 1932. Quand on l'utilise pour mesurer les opinions des gens sur la recherche scientifique, on leur présente quelques énoncés explicités positivement et d'autres formulés négativement concernant la recherche scientifique. On place les réponses possibles pour chaque énoncé sous forme de choix multiple. Le plus souvent, l'enquêteur donne l'alternative entre cinq réponses: « tout à fait d'accord », « d'accord », « indécis/neutre », « pas d'accord », « pas du tout

d'accord ». Par cette technique, on peut demander aux sujets de montrer leur degré d'accord ou de désaccord avec chacune des affirmations.

Ici, il s'agit de 9 questions pour mesurer l'avis des étudiants. L'enquête vise à explorer les difficultés de l'apprentissage du français des étudiants sur une échelle en cinq points. (1=pas du tout d'accord, 2=pas d'accord, 3=pas sur, 4=d'accord, 5=tout à fait d'accord)

Les erreurs écrites sont analysées une par une, et ainsi que les erreurs commises par les étudiants, catégorisées par le chercheur selon leur type.

Comme on a déjà expliqué, ce travail se compose de deux parties. La première consiste des 180 devoirs des étudiants dans le cours de la production écrite, nous permettant d'analyser les erreurs. Le but est de les faire écrire le plus possible, pour cela on leur demande de raconter leurs souvenirs. Et le deuxième, on a demandé aux apprenants de ranger les sujets selon leur difficulté. Les questions posées lors d'enquête sont les suivantes :

1. La conjugaison des verbes irréguliers est difficile.
2. L'application des accords est difficile (adjectifs, participes passés, participe passés avec le COD et le COI)
3. Puisqu'il y a un grand nombre de règles grammaticales, les apprenants ont du mal à s'en rappeler et à les appliquer.
4. La détermination du genre des mots (masculin-féminin) est difficile.
5. L'utilisation des modes, surtout comme le conditionnel et le subjonctif sont difficiles.
6. La conjugaison des verbes pronominaux est difficile.
7. Le placement correct des adjectifs est difficile.
8. La composition des phrases négatives est difficile.
9. La détermination des mots singulier/pluriel est difficile.

3.5. Instruments d'enquête

L'exemple de cette enquête est pris dans l'article « Des difficultés rencontrées par les étudiants turcs dans l'apprentissage de la grammaire française », écrit par Nazmiye TOPÇU TECELLİ et Nurten ÖZÇELİK. Cet article est publié dans la revue de la Faculté de Pédagogie de l'université Hacettepe.

Deux enquêtes sont déjà appliquées à l'université Gazi, à l'université Hacettepe et à l'université Ankara. L'une est pour les étudiants alors que l'autre est pour le personnel enseignant dans ces trois universités pour déterminer les difficultés rencontrées par les étudiants turcs apprenant le français lors du développement de l'apprentissage de la grammaire et des compétences de l'écriture.

Comme le précisent Tecelli et Özcelik (2007, p. 283) :

« Pour la validité et la fiabilité de l'enquête, un test préalable est appliqué à 40 étudiants choisis au hasard dans les classes préparatoires françaises à l'université Gazi. A la suite de cette application, les questions dont le multiple de la fiabilité est bas, ou non compris par les étudiants sont omises dehors de l'enquête. En outre, dans le but d'augmenter la fiabilité de l'enquête, on prend des idées et des opinions des deux enseignants spécialistes dans leur domaine qui sont chargés du département de FLE à la faculté d'Education Gazi à l'université Gazi. L'enquête d'étudiants est préparée en turc en tenant compte du niveau de langue française des étudiants tandis que l'enquête du personnel enseignant est préparée en français. »

Lors de la préparation de celle-ci, on tient en compte des erreurs les plus courantes dans les examens de grammaire des étudiants en classes préparatoires françaises entre 2002-2004 à l'université Gazi. On utilise aussi les questions souvent posées par les étudiants pendant le processus de l'apprentissage et aussi les observations à l'intérieur de la classe.

3.6. Recueil des Données

Comme on l'a déjà explicité, les données sont prises dans les phrases de 180 devoirs dans le cours de la production écrite au cours des années 2000-2010. Dans ces devoirs, il n'y a pas à distinguer ceux avec les erreurs les plus produites ou bien les moins produites. On rassemble tous ces devoirs. Alors que certains étudiants font 3-4 erreurs, certains font 15-16 erreurs.

3.7. Traitement des Données

Dans l'étape de l'analyse et la démonstration des résultats des données de l'enquête par les graphiques, on utilise SPSS 17.0, un software statistique, qui est choisi par le chercheur qui travaille dans le domaine des sciences de l'éducation. La technique

de l'échelle *Likert* est utilisée dans la composition de l'instrument. On utilise généralement une échelle à cinq points, une valeur de 1 à 5. La valeur scalaire moyenne est fréquemment calculée par chaque objectif, puis les objectifs sont placés en ordre décroissant d'importance. Après avoir évalué l'enquête, les sujets les plus difficiles sont explicités selon l'ordre de l'importance.

Il sera utile de parler des statistiques descriptives des réponses des élèves au questionnaire. L'index de fiabilité (Cronbach Alpha) pour l'instrument de l'enquête est 0,79. D'ailleurs, la section ayant la valeur Cronbach Alpha plus de 0,5 est acceptée comme la section fiable.

Comme on l'a déjà précisé, on utilise SPSS 17.0 dans l'analyse des données. On obtient des analyses descriptives. Dans l'interprétation des données, on obtient le classement en ci-dessous :

Tableau 4.1
Valeurs Utilisées Dans L'interprétation Des Moyennes

Echelle des notes	Classement	Commentaire
1.00 – 1.80	Pas du tout d'accord	Très bas
1.81 – 2.60	Pas d'accord	Bas
2.61 – 3.40	Pas sur	Moyen/partiellement
3.41 – 4.20	D'accord	Elevé
4.21 – 5.00	Du tout d'accord	Très élevé

Maintenant, nous allons procéder à l'interprétation des données.

Dans le questionnaire, les étudiants sont invités à évaluer les difficultés de l'apprentissage du français selon l'ordre de l'échelle *Likert* à 5 points (1 =pas du tout d'accord, 5=du tout d'accord). Des informations plus détaillées sur les statistiques descriptives de l'enquête se trouvent à l'annexe C.

Dans la phase des devoirs, on utilise l'analyse d'erreurs et la méthode appelée linguistique contrastive considérée comme une branche de la linguistique appliquée. L'analyse d'erreurs est un sujet de la linguistique contrastive aussi dite analyse contrastive qui s'intéresse à la comparaison des systèmes linguistiques de deux (plusieurs) langues pour favoriser leur enseignement et leur apprentissage. Ces

comparaisons aident à trouver les difficultés entre la langue maternelle et la langue cible. Dans le cadre des principes de l'analyse contrastive, on désigne d'abord les particularités morphologiques et syntaxiques du français et du turc, ensuite, on fait des descriptions contrastées de ces langues. Puis, les données sont analysées et enfin on recherche les raisons de ces erreurs.

L'analyse des erreurs se réalise en quatre étapes comme ci-dessous :

Détermination des erreurs : Puisque les données de ce travail composent le fondement de ce travail, on examine toutes les phrases faites par les étudiants, on analyse ces phrases. On examine ces phrases si elles sont dans une composition correcte en français. Après avoir déterminé les erreurs, on recherche s'il y a une influence de la LM dans ces erreurs. Les phrases erronées à cause de l'influence de LM sont transcrites par un programme de traitement de texte.

Classification des erreurs : En premier lieu, les erreurs sont classées séparément selon leur type d'erreur. Puis, ces erreurs sont mises en sous-groupes dans cette classification. Il s'agit de plus d'une erreur qui représente certaines difficultés dans quelques phrases. Par exemple, outre les erreurs sur l'article, on parle des erreurs qui résultent de la place de l'adjectif dans une phrase. Dans ce cas, la même phrase se trouve dans deux différents sous-groupes selon le type d'erreur. L'analyse montre que ces erreurs ont différentes raisons. Pour cela, les erreurs sont catégorisées une à une selon leur type.

Pour la classification, les erreurs sont classées comme erreurs de syntaxe, d'article, de préposition, d'adjectif, d'accords, de nom, de pronom, de conjugaisons, d'accents. Lors de la définition des erreurs, on classe beaucoup d'erreurs sémantiques, orthographiques et grammaticales. Mais le contenu de ce travail ne contient pas ces sujets, on ne tient pas compte de ce type d'erreurs dans cette recherche.

Précisions sur le nombre d'erreurs selon le type: On compte les erreurs dans tous les types. Puis, on utilise le programme Excel pour écrire séparément les données selon le type d'erreurs. Ainsi, on obtient le nombre au total des erreurs. Finalement, on peut calculer le taux de pourcentage des erreurs selon leur type.

Recherche des raisons des erreurs: On essaie de trouver les raisons de ces erreurs. Mais, cette étape est le processus le plus difficile de ce travail. L'enseignant ne sait pas pourquoi l'étudiant fait cette erreur, ce qu'il pense en l'écrivant et quels sujets il ne comprend pas bien.

CHAPITRE 4

4. ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION

Dans le chapitre de cette étude, on va présenter les données issues des devoirs des étudiants qu'on a pris en considération et on va essayer de les analyser. On catégorise les erreurs produites dans les phrases des participants. Les erreurs produites dans cette thèse sont surtout dans les sujets suivant: les erreurs socio-culturelles, les erreurs de syntaxe, les erreurs d'article, les erreurs de préposition, les erreurs d'adjectifs, les erreurs d'accords, les erreurs de substantifs, les erreurs de pronoms, les erreurs de conjugaisons et les erreurs d'accents. A la lumière ces données, on va essayer de les interpréter. On peut dire que les erreurs faites par les étudiants composent le fondement de ce travail. En analysant la raison de ces erreurs, on va comparer la différence entre la langue turque et la langue française.

Saussure définit la langue comme «un système de signes exprimant des idées et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets.... Elle est seulement le plus important de ces systèmes (1916, p. 33)». Chaque langue possède la particularité propre à elle-même. L'apprenant rencontre des difficultés durant l'apprentissage d'une langue étrangère à cause de la différence entre la LM et la LE.

4.1. Erreurs Socio-Culturelles

Un point important considéré est que lors de la constitution d'une phrase, les étudiants pensent d'abord en turc qui est la langue de départ, traduisent dans leur tête et écrivent la phrase. Il s'agit de l'interférence des phrases turques. Les erreurs qu'on rencontre :

- Banyo yapıyorum = « Je fais salle de bain » au lieu de « Je prends un bain ».
- Kahvaltı yapıyor = « Il fait son petit déjeuner » au lieu de « Il prend son petit déjeuner ».

Dans les exemples qu'on a mis ci-dessus, le verbe « faire » veut dire en turc « yapmak » et ce verbe en turc peut être utilisé pour le repas, le sport, le pique-nique

etc... Dans les deux phrases, l'étudiant utilise « faire salle de bain » et « faire son petit déjeuner » sans faire attention à la nuance de leur utilisation en français. En français, ces formes peuvent être utilisées différemment, ainsi le verbe « prendre » peut remplacer le verbe « faire ». Mais, cette forme n'est jamais utilisée en turc.

- Nous avons marché **jusqu'à** 15-20 minutes.

La préposition « jusqu'à » se dit en turc « kadar ». Ici, il s'agit de l'approximation du temps. Mais « jusque » définit en français « en parcourant toute la distance qui sépare d'un lieu ». L'enseignant utilise « jusqu'à » au lieu de « à peu près/presque » sans faire attention à la nuance de leur utilisation en français.

- Cumartesi günleri sinemaya gidiyorduk = « Nous allions au cinéma **samedi des jours** » au lieu de « Nous allions au cinéma **les samedis** ».

Dans cette phrase, l'étudiant traduit « cumartesi günleri » comme « samedi des jours ». Cependant, si cet adverbe de temps « samedi » est écrit par l'article défini-pluriel, « les samedis » signifie « cumartesi günleri ».

- « Les Oies Montaignes, Troie et Assos protègent leur magie sur **le fils de l'homme** »

L'apprenant essaie de dire « insanoğlu » en français comme « le fils de l'homme ». En réalité, le mot « l'être humain » est nécessaire pour cette traduction.

- Öğlen hiçbir şey yemiyorum = « Je ne mange **pas** rien à midi » au lieu de « Je ne mange rien à midi »

L'apprenant emploie « ne pas » pour référer la négation en utilisant deux adverbes de négation. Dans le but de souligner « hiç bir şey », il faut employer « rien ». Néanmoins, il s'agit de plus qu'une négation, ce qui rend la phrase erronée.

- Gözlerime inanmadım = « Je n'ai pas cru mes yeux » au lieu de « Je n'**en** ai pas cru mes yeux ».

En français on ajoute le pronom « -en » signifiant une action alors qu'il n'est pas nécessaire d'ajouter un pronom en turc.

- J'allais au village du plateau avec **mes** quelques amis »

En traduisant « benim birkaç arkadaşım », l'utilisation de l'adjectif possessif n'est pas nécessaire. D'ailleurs, le sujet « Je » de la phrase indique cette appartenance. On peut utiliser « quelques-uns de mes amis/certains de mes amis » pour la meilleure expression.

- Je n'oublie pas mon **unsouvenir**.

Dans une phrase française, on ne peut pas utiliser plus qu'un article pour définir un mot. L'apprenant souligne « benim bir hatıram » alors qu'on doit omettre l'article indéfini.

- Ellerimi ve yüzümü yıkadım = « Je me suis lavé **mes mains et visages** » au lieu de « Je me suis lavé **les mains et le visage** ».

Comme le Grevisse explique sur ce sujet (1969, p. 99-100), « en général, on remplace l'adjectif possessif par l'article défini quand le rapport de possession est assez nettement indiqué par le sens général de la phrase, notamment devant les noms désignant des parties du corps ou du vêtement, les facultés de l'âme ». Puisque la langue de départ est turque, il veut mettre l'accent turc « ellerimi ve yüzümü ».

- Il m'a invité pour pêcher **du poisson** dans la rivière Murat.

Le verbe « pêcher » signifie d'ailleurs « prendre du poisson ». Pour cela, l'utilisation « du poisson » est inutile. En turc, on bénéficie deux mots « balık tutmak » pour dire « pêcher ».

- A midi je me suis habillé **mes vêtements**.

Le verbe « s'habiller » indique « mettre des vêtements ». Alors, il n'est pas utile d'utiliser « les vêtements » dans la même phrase. C'est très révélateur de l'influence du turc en français.

- Yazı yazıyor = « J'écris de l'écriture » à la place de « J'écris ».

« Écrire », c'est d'ailleurs « tracer des signes de l'écriture ». Pour cette raison, le mot « de l'écriture » n'est pas essentiel. En turc, « yazı yazmak » signifie « écrire » en français.

- Son voisin a volé **les argents**.

Certains mots qui ont l'air dénombrable en turc ne le sont pas en français. Par exemple, on peut utiliser « les argents » dans une façon plurielle en turc, pourtant ce mot en français est un mot indénombrable au singulier.

- Quand les possibilités de communication de nos jours **ont été devant les yeux**, on considère plus intense aussi que les périodes du passé.

En effet, l'expression « göz önünde olmak / göz önüne almak » peut être utilisée. Néanmoins, en traduisant cette phrase en français, l'expression « prendre en considération » peut être choisie.

- Le fait interactif **se couche** dans la fondation de l'art.

« İletişim gerçeği sanatın temelinde yatar ».

Alors que « se coucher » signifie se mettre au lit, l'apprenant l'utilise dans le sens de « exister ». On peut utiliser le verbe « se trouver » pour la modification de cette phrase.

- Avec **d'être comme ça**, l'interaction est dispensable entre les cultures différentes, les individus et toute sorte d'œuvre d'art.

Il traduit « bununla birlikte » en français comme « avec d'être comme ça » au lieu de « toutefois / néanmoins »

- Avec **le dire autrement**, la littérature est le produit de la culture et de la langue.

L'apprenant traduit « başka bir deyişle » comme « avec le dire autrement » au lieu de « autrement dit. »

- Quand les facilités de communication **de notre jour** sont tenues en compte, ce phénomène est plus permanent que les anciennes périodes.

« Günümüz » est traduit par **de notre jour** à la place de « **de nos jours** ».

- La ville antique qui a été brûlée, ruinée a été **fondé répétition** dans le même lieu.

« Tekrar kurulmak » est traduit comme « fonder répétition » à la place de « refonder ».

- Assos est une ville historique, **fidèle** à Ayvacık de Çanakkale.

Pour traduire « bağlı », on emploie « fidèle » au lieu de « dépend ».

- Toute de suite, mon frère avait téléphoné **à police**.

En turc, tandis que « police » est utilisé pour l'agent de police, c'est pour l'ensemble des personnes chargés d'assurer la sécurité en français. Ici, les noms de groupe « **l'agent de police** » est plus approprié.

- Après être resté longtemps dans l'hôpital, est sortie de l'hôpital. (... elle est sortie...)

Le sujet est absent dans cette phrase. En turc, il s'agit d'un sujet caché (gizli özne). Même si on n'utilise pas le réalisateur dans la phrase, on comprend ce qui fait (il/elle) l'action. A l'inverse, il faut employer le sujet dans la phrase en français.

4.2. Erreurs de syntaxe

- **Entre nous un ami** a changé **son faculté**.

Dans cette erreur, les composantes du sujet et leur syntaxe ressemblent au turc. En réalité, c'est un exemple de déviation de la particularité structurale de la langue étrangère. Selon la règle grammaticale française, on place d'abord « un ami », ensuite « de » et puis « entre nous » comme « un ami d'entre nous ». Alors que l'élément principal se place souvent le dernier selon la structure turque, on le place au début en français.

- Nous pouvons travailler **sans la guerre dans une monde**.

La même erreur est issue encore de l'influence de la LM. « Savaşsız bir dünyada » se traduit « dans un monde sans la guerre », en plaçant d'abord l'élément principal.

- Il **toujours** dit quelque chose qui est contre les autres.
- Si on **vraiment** étudie le français, on peut déterminer ses buts.

Dans deux phrases ci-dessus, on voit des erreurs sur la place des adverbes. La place de l'adverbe est stable en turc. Comme Ergin (2005, p.280) l'écrit, « les adverbes sont les noms qui se placent devant les adjectifs, les adverbes et les verbes en changeant leurs sens ». Au contraire, l'emploi de l'adverbe est assez variable. Goosse et Grevisse (2008, p. 1211) le précisent, « si le verbe est à un temps simple, l'adverbe qui s'y rapporte se place généralement après ». Les deux phrases doivent être ainsi: « Il dit **toujours**... / Si on étudie **vraiment**... »

- Je **attentivement**ai regardé les gens marchant dans la rue.
- Il **un peu** avait parlé avec moi et ils étaient partis.

Les apprenants font ces deux erreurs puisque la place des adverbes est en turc devant le verbe dans ces phrases. Mais en français, Grevisse, (1969, p. 216) précise, « Si le verbe est à un temps composé, l'adverbe se place à peu près indifféremment après le participe ou entre l'auxiliaire et le participe : J'ai travaillé **assidûment**, j'ai **assidûment** travaillé. Il a **beaucoup** souffert, il a **souffert** beaucoup. » On peut les corriger, « J'ai **attentivement** regardé/J'ai regardé **attentivement**- Il avait **un peu** parlé/Il avait parlé **un peu** ». En partant de la langue maternelle, l'apprenant réalise cette erreur sur la place des adverbes.

4.3. Erreurs d'article

4.3.1. Erreurs de genre

On ne peut parler du terme de genre en turc comme de l'article, donc les apprenants sont face à un nouveau sujet. Il est difficile pour eux d'apprendre les mots avec leur article. L'article est un mot que l'on met devant le nom au but de déterminer que ce nom est pris dans un sens complètement ou incomplètement déterminé ; il indique également le genre et le nombre du nom qu'il précède. Tous les mots ont un article et l'article devient singulier ou pluriel conformément au nombre du nom. Si l'on ne sait pas l'article du nom, cette situation entraîne des erreurs dans la composition des phrases, sur l'adjectif possessif, le pronom possessif, le pronom utilisé à la place d'un nom. C'est pour cela qu'il faut connaître le genre des mots. C'est plus tard dans le processus de l'apprentissage que les apprenants comprennent la nécessité d'apprendre le genre des mots.

Quant à la langue maternelle, l'article défini du français se réfère en turc au nominatif et à l'accusatif. Comme vous voyez dans la phrase suivante « Je travaille **la** leçon (Ders-i- çalışırım) », le mot « la leçon » se trouve au nominatif et à l'accusatif.

On distingue deux sortes d'articles : l'article défini et l'article indéfini. **L'article défini** est celui qui se met devant un nom dont le sens est complètement déterminé : **Le** livre de Paul.- **La** race noire (Grevisse, 1969, p. 74).

L'article défini est :

le pour le masculin singulier : le pain, le stylo, le frère, le produit

la pour le féminin singulier : la campagne, la production, la table, la réputation

les pour le pluriel des deux genres : les personnes, les villes, les oiseaux, les chaises

La langue turque qui est la langue de départ à laquelle se réfèrent aux apprenants ne contient pas une telle règle. Les étudiants ne peuvent décider quel article ils doivent employer puisque le français n'inclut pas les règles précises sur leur utilisation sauf quelques suffixes à la fin du nom. Voici quelques erreurs :

« **la** futur », « **le** route », « **la** fondement », « **la** lieu », « **la** produit », « **le** méthode », « **la** bas », « **le** terreur », « **la** monde », « **le** culture », « **le** peur », « **le** pédagogie », « **le** glace », « **le** violence », « **le** paix », « **la** lac », « **la** matériel », « **le** vacances », « **le** photos ».

Pour Grevisse (1969, p. 76), **l'article indéfini** indique que l'être ou l'objet nommé est présenté comme non précisé, non déterminé, non encore connu : **Un** agneau se désaltérerait. Donnez-moi **une** plume, **des** crayons. **Une** personne demande à te voir.

L'article indéfini est :

Un pour le masculin singulier : un gardien, un dialogue, un jour, un rêve

Une pour le féminin singulier : une classe, une fille, une maison, une partie

Des pour le pluriel des deux genres : des amis, des raisons, des obstacles, des choix

Quelques erreurs sur l'article indéfini : « **un** fois », « **un** catastrophe », « **un** branche », « **une** événement », « **une** Empire », « **une** passé », « **un** place », « **une** désastre », « **une** programme », « **une** monde », « **une** restaurant », « **une** jour », « **un** partie », « **un** vie », « **un** vallée », « **un** fois », « **un** plaine », « **un** expression », « **un** œuvre », « **un** part », « **un** vue », « **un** voix », « **un** heure ».

Les erreurs de genre sont aussi faites avec les adjectifs possessifs qui s'accordent en genre et en nombre avec le nom comme tous les adjectifs. En turc, il s'agit du terme « suffixe possessif » au lieu de « adjectif possessif ». D'abord, l'apprenant du français doit savoir la personne à qui le sujet parlé appartient. Puis, il doit faire l'accord selon le genre et le nombre du nom. Voici les erreurs sur la méconnaissance du genre du nom et de leur appartenance :

« **leur** enfants », « **son** faculté », « **ma** souvenir », « **sa** histoire », « **ses** travail », « **son** sœur », « **notre** parents », « **sa** attraction ».

L'article partitif est celui qui se place devant le nom des choses qui ne peuvent se compter, pour indiquer qu'il s'agit d'une partie seulement ou d'une certaine quantité de ce qui est désigné par le nom : prendre du sel, de la farine, de l'eau ; manger des épinards. (Grevisse, 1969, p. 77) L'article partitif résulte de la combinaison ou de la fusion de la préposition « de » avec **l'article défini le, la, l', les**. Sur ce sujet, l'apprenant doit savoir d'abord le genre du nom et après, combiner de la préposition avec l'article défini. L'article partitif est :

Du (de l') pour le masculin singulier : faire du jogging, gagner de l'argent, boire du vin

De la (de l') pour le féminin singulier : écouter de la musique, vouloir de la tarte aux pommes

Des pour le pluriel : manger des gâteaux.

L'absence de l'article partitif constitue aussi une interférence de la LM, car en turc le partitif n'existe pas. Les erreurs :

-Elle aime écouter la musique.

Cette erreur est entièrement due à l'interférence du turc dans lequel on n'ajoute aucune préposition à la phrase pour désigner l'appartenance.

-Je veux manger **du tarte** aux pommes, s'il vous plaît.

Comme les autres exemples, l'apprenant ne comprend pas l'article du nom à cause de l'inutilisation de genre en turc.

L'article contracté est le résultat de la fusion des prépositions *à, de*, avec les articles *le, les* :

« À le se contracte en **au** ; à les se contracte en **aux** ;

De le se contracte en **du** ; de les se contracte en **des** (Grevisse, 1969, p. 74) ».

Le turc ne contient pas une telle règle, c'est la principale raison des erreurs. D'abord, il faut connaître l'article correct du nom et faire la fusion des prépositions *à/de* avec l'article et nom. Voilà les erreurs:

« on ne réplique pas **au plume** », « nous sommes allés **au pâtisserie** », « le premier groupe sont allés **à la campus** », « quant **au égard** aux possibilités de communication », « parvenir **à les** lecteurs », « des produits **du langue** », « des produits culturels **de les** autres pays », « la fondation **du art** », « les produits culturels **de l'autres pays** », « les portes d'intervalle **de les** murailles », « l'Etats-Unis se sert **de le première bombe** atomique », « le cheval de bois fait conforme **à le** mythe », « au-dessus **du humain** », « la cité antique est objet **du première guerre** », « la première école **du philosophie** », « **jusqu'à les** milles ans ».

Les erreurs ci-dessus sont causées par la méconnaissance du genre du nom. Même si l'apprenant utilise l'article correct, il fait des erreurs pendant la fusion des prépositions *à, de*, avec les articles *le, les*. Il semble que l'apprenant ne comprenne pas la fusion des prépositions *à/de* avec l'article et nom.

4.3.2. Erreurs d'élision

L'élision est la suppression, dans la prononciation, d'une des voyelles finales *a, e, i*, devant un mot commençant par une *voyelle* ou un *h muet*....Quand elles le sont, la

voyelle élidée est remplacée par une apostrophe : *L'or, d'abord, l'heure, s'il t'aperçoit* (Grevisse, 1969, p. 15). L'élision est précisée par l'apostrophe :

- Dans l'article : *l'habit, l'ouvrier, l'or, l'âme*.
- Dans les pronoms *je, me, te, se, le*, devant les pronoms *en, y*, ou devant un verbe : *J'ai, il t'invite, il n'en pas cru*.
- Dans *de, ne, que, jusque, lorsque, puisque, quoique*, et dans les locutions conjonctives associées avec *que* : *je veux qu'il vienne, jusqu'ici*.
- Dans le pronom *ce* avant *en* et avant l'e ou l'a initial d'une composition simple ou composée du verbe *être* : *c'était, ç'a été...*

En turc, il n'y a pas de règle comme les informations au-dessus. Pour ces motifs, on trouve ces erreurs :

« mais ce **que on vit** donne la douleur », « elle **se appuie** sur la langue », « il est au sujet **de une relation** », « la sous-préfecture **de Ayvacık** », « le temple **de Athéna** », « **Parce que on** ne réplique pas », « il est possible **que il y a** une interaction », « on peut dire **que elle** est unique méthode », « le fait **que arriver** les produits », « **la influence** », « **la interaction** », « il est inévitable **que il y a** une interprétation », « sa majesté en qualité **de une** cité historique », « on a la possibilité **de atteindre** les œuvres », « **toute la attraction** ».

4.3.3. Manque d'article

Puisque l'article n'existe pas en turc, cette situation influence négativement l'apprentissage de l'article. Les apprenants ne peuvent comprendre son importance, cette situation empêche aussi la compréhension de son utilisation. Comme on a déjà parlé, la langue se compose des signes. Chaque langue possède les particularités qui diffèrent d'une autre langue. C'est la raison de faire des erreurs pour l'apprenant d'une langue étrangère.

Quand l'article est utilisé devant le premier nom d'une série, il est obligatoire de l'utiliser aussi devant chacun des autres. C'est l'explication de la première erreur et les autres exemples portent également sur le manque d'article. La correction des phrases est indiquée (...). L'apprenant oublie de mettre l'article avant les noms puisqu'il ne voit pas une telle règle dans la langue maternelle. Si l'on regarde les erreurs:

-Le bonheur est émotion, un sens, un amour. (...**une** émotion...)

- Je me souviens **de** mots de la guerre. (...**des** mots...)
- Je ne croyais pas que Je me suis cassé la jambe à cause **de** lapin. (...**d'un** lapin)
- Une voiture passait sur l'autoroute vers sous-préfecture. (...vers **la** sous-préfecture)
- L'interaction est les individus et l'art dans même culture. (...dans **la** même culture)
- J'aime Balıkesir et Turquie, J'ai nostalgie de Balıkesir. (...**la** Turquie...**la** nostalgie...)
- J'ai vécu joie et crainte ensemble le même jour. (...**la** joie et **la** crainte...)
- Avant tout nous sommes allés à pâtisserie. (...à **la** pâtisserie)
- Nous pouvons vivre fraternité du monde. (...**la** fraternité ...)
- La littérature est une branche d'art dont le matériel est langue. (...**la** langue)
- La pluie a commencé, il faisait tonnerre et éclairs. (...**du** tonnerre et **des** éclairs)
- Le cheval en bois a été formé convenable à légende de Troie. (...à **la** légende...)
- Assos est une ville historique dans village de Behramkale. (...dans **le** village...)
- Le temps n'a pu détériorer ce paradis depuis milliers d'années. (...depuis **des** milliers)
- Dans la Bosnie, on fait génocide aux serbes. (...**la** génocide ...)

4.4. Erreurs de préposition

Alors que le lien entre le complément et le sujet se réalise par les « suffixes de cas » en turc, ce lien se fait par les prépositions en français. Selon la définition de Dubois (1969, p. 368), « en linguistique descriptive les prépositions forment une classe de morphèmes-racines, comme *à, de, par, avant, après, sans, avec*, etc. ». Il n'y a pas de morphème dans la syntaxe du français qui renvoie à l'accusatif en turc. L'article défini se réfère au nominatif et à l'accusatif en français. Ünsal (2010, p.274) explicite ce sujet en donnant ces exemples :

“J'aime le chocolat / le thé. J'adore le chat.

Çikolata(yı) /çay(ı) severim. Kedi(yi) çok severim”.

-Il regarde **aux** enfants jouant dans la rue.

Le verbe « regarder », c'est la composition en turc « -e bakmak » au contraire de « -i bakmak » en français. En réalité, il faut n'ajouter aucune préposition après ce verbe en français, l'apprenant ajoute la préposition « à » en partant de la langue turque. Il faut corriger cette phrase de la façon suivante : « Il regarde les enfants jouant dans la rue ».

Les suffixes de cas s'ajoutent directement aux noms en turc. Au contraire, les prépositions qui remplacent les suffixes de cas du turc se trouvent en français après les

verbes. Les prépositions que les verbes nécessitent sont souvent les mêmes ou bien différents dans ces deux langues. Voici les erreurs à cause de cette diversité :

- Les enfants ont joué **au** jardin. (... **dans** le jardin)
- **Dans peu de temps** j'ai pensé mon naissance. (**En** peu de temps...)
- La ville est le foyer d'intérêt des personnes curieux **à** l'histoire. (...**de** l'histoire)
- Antérieurement, il s'appuie **à** la langue maternelle et la culture. (...s'appuie **sur**...)
- Ensuite, ils sont venus **à** nous. ... (...**venus** chez nous)
- Il aide **aux** hommes pauvres. (...**les** hommes pauvres ...)

La méconnaissance des prépositions que les verbes nécessitent et le fait que ces verbes en turc ne prennent pas de « suffixes de cas » entraînent des difficultés pour les étudiants, telles ces erreurs :

- La guerre est massacrer pour tous les vifs. (...**de** massacrer...)
- Les hommes sont obligés de donner l'importance à la santé. (...donner **de** l'importance...)
- Il est possible la vue des murailles en désordre avec la déclivité. (...**de** la vue...)
- Je joue la guitare. (...**de** la guitare)
- Certains mes amis avaient offert ces cadeaux. (Certains **de** mes amis...)

Le déterminant indéfini « beaucoup de + nom indénombrable au singulier/ nom dénombrable au pluriel » joue la fonction d'un déterminant. Par l'absence d'une telle règle dans la langue turque, les apprenants font les erreurs suivantes:

Il y avait beaucoup morts. (...beaucoup **de** morts...)

Beaucoup touristes viennent pour visiter les places historiques. (Beaucoup **de** touristes)

4.5. Erreurs d'adjectifs

4.5.1. Adjectifs démonstratifs

Les adjectifs **démonstratifs** sont ceux qui marquent, en général, que l'on montre (réellement ou par figure) les êtres ou les objets désignés par les noms auxquels ils sont joints : Donnez-moi ce livre (Grevisse, 1969, p. 102). Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte comme le déterminant. Ainsi, il se présente sous les formes au-dessus:

Masculin singulier : ce, cet: ce cheval, cet arbre **féminin singulier** : cette : cette école

Masculin/féminin pluriel : ces : ces enfants : ces fleurs

Ce cas n'est pas valable en turc parce que les adjectifs n'ont qu'une forme et ne changent jamais. Par exemple, quand on traduit ces phrases « Bu güzel ve büyük ev çok pahalı » et « Bu güzel ve büyük şato çok pahalı » en français, la première phrase devient comme « Cette belle et grande maison est trop chère », le deuxième est « Ce beau et grand château est trop cher ». Comme on peut le voir, tous les mots sont identiques en turc sauf les noms. Contrairement à ce qui précède, presque tous les éléments de la phrase française changent absolument. C'est dû au fait que la maison est féminine et le château est masculin.

Si on veut mettre ces phrases au pluriel, les phrases en turc deviennent comme « Bu güzel ve büyük evler çok güzel », « Bu güzel ve büyük şatolar çok pahalı ». Ainsi, les noms seulement deviennent pluriels. A l'opposé de ce qui précède, avec « Ces belles et grandes maisons sont trop chères », « Ces beaux et grands château sont trop chers », quasi la totalité des éléments sont pluriels dans les phrases en français.

En bref, connaître toutes les variations et les appliquer correctement, cela devient plus difficile pour les apprenants turcs. Pour cela l'apprenant commet ce type d'erreur:

« **cette** années »

Cette erreur est due à l'interférence du turc. En turc, on utilise toujours l'adjectif démonstratif singulier devant les noms pluriels comme « bu yıllar ». Ce n'est pas de la façon suivante : « bunlar yıllar ». Ergin (2005, p. 275) affirme que « les adjectifs ne sont pas faits pluriels ». Mais en français, l'adjectif démonstratif varie en genre et en nombre en fonction du nom. Ces erreurs sont dues au manque d'accord entre l'adjectif démonstratif et le nom au point de vue du genre et la méconnaissance du genre des noms. Il se peut encore que l'utilisation des pronoms démonstratifs soit erronée et influencée par turc qui fait référence à la distance:

« **cette** autobus », « **cet** paradis », « **cette** ensemble », « **cette** sol », « **ce** aspect », « **cet** fait », « **cet** côté », « **cet** interaction », « **cet** face », « **cette** rapport », « **ce** région », « **cet** action ».

« ... Tandis qu'en français on parle des formes masculines et féminines. Premièrement, le participant peut faire des erreurs à cause de cette différence d'utilisation. Deuxièmement parce qu'il ne connaît pas assez bien la règle d'utilisation et troisièmement parce qu'il ne sait pas le masculin et féminin des mots qu'il utilise (Akdoğan, 2011, p. 61) ».

Comme l'a dit Akdoğan au dessus, le manque de l'utilisation de l'article dans la langue turque influence négativement tout le processus de l'apprentissage du français.

4.5.2. Place de l'adjectif

Une autre erreur concerne la place de l'adjectif. Généralement, les apprenants mettent tous les adjectifs devant le nom. En français la majorité des adjectifs est mise après le nom. Certains adjectifs sont toujours mis devant le nom. Les autres dont leur sens change selon la place n'ont pas de place fixe. Delatour, Jennepin, Léon-Dufour et Teyssier (2004, p. 31) pensent que généralement les adjectifs courts tels que beau, joli, double, jeune, vieux, petit, grand, gros, mauvais, demi, bon, nouveau sont placés avant le nom: un **beau** paysage, un **gros** problème.... Grevisse donne la définition suivante (1969, p. 95): «en principe, on place en dernier lieu les mots ou les groupes de mots les plus longs ».

Il s'agit de l'interférence dans les erreurs commises avec les adjectifs qualificatifs, parce que les adjectifs qualificatifs ne sont pas mis souvent en turc après le nom. Alors, l'apprenant, même s'il se réfère à sa langue maternelle, il commet la même erreur. Ergin explique ce problème (2007, p. 244): «les adjectifs en turc se placent avant les noms qu'ils précisent et qualifient. C'est-à-dire, l'adjectif est un mot mis avant le nom qu'il qualifie et précise ». Quand on l'utilise sans le nom, l'adjectif devient nom.

Selon Delatour et les autres (2004, p. 31-32), quelques adjectifs changent de sens selon leur place :

«... **cher** mon cher ami : que j'aime / un livre cher = dont le prix est élevé...

... **grand** un homme grand : de haute taille / un grand homme = célèbre, important dans l'histoire

... **propre** mon propre frère : le mien / une chemise propre = qui n'est pas sale...».

Pour cela, puisque les étudiants se réfèrent à sa LM, ils commentent ces erreurs: « des blessés hommes », « très long et fatigant un voyage », « un magnifique vue », « les antécédentes périodes », « son apparence grande », « heureux un jour », « la précédente période », « des différents gens », « la première mondiale guerre et la deuxième mondiale guerre », « son tous attirance », « antique ville », « son tout éclat », « son tout attraction », « avec ses historiques et naturelles beautés », « historique ville ».

4.6. Erreurs d'accords

Goosse et Grevisse (2008, p. 529) définissent l'accord comme « ...le fait qu'un mot variable (que nous appelons **receveur**) reçoit d'un autre mot de la phrase (mot que nous appelons **donneur**) ses particularités morphologiques : son genre, son nombre et sa personne : la terre EST RONDE ».

Comme on l'a déjà rappelé, l'adjectif en français se met souvent après le nom qui s'accorde en genre et en nombre avec l'adjectif sauf quelques exceptions. L'adjectif ne s'accorde pas seulement avec le nom mais aussi le pronom ou bien le nom en fonction sujet. Le pronom en fonction du sujet s'accorde aussi avec l'adjectif.

Le nombre des adjectifs avant les noms est limité. Certains adjectifs qui se mettent après l'activité s'accordent avec le sujet. On nomme ces adjectifs « attribut du sujet ». L'adjectif numéral s'accorde aussi avec le nom. On a réalisé que les étudiants font beaucoup d'erreurs à ce sujet et on a analysé ce sujet en quelques sous-groupes.

4.6.1. Niveau de sujet-adjectif

Pour Goosse et Grevisse (2008, p.730), « n'ayant ni genre ni nombre, l'adjectif reçoit ses marques du nom ou du pronom auxquels il sert d'épithète, - ou du sujet ou du complément d'objet auxquels il sert d'attribut. Une affaire SÉRIEUSE.- l'affaire est SÉRIEUSE ».

Dans cette partie, on comprend que les apprenants ne comprennent bien l'accord des adjectifs avec le nom (le pronom) dans la fonction du sujet. La règle de l'accord des adjectifs avec le sujet ne se trouve pas en turc. Ces erreurs sont liées à l'interférence du turc, car en turc il n'y pas d'accord pour l'adjectif qualificatif. Les apprenants qui sont confrontés à cette règle pour la première fois commettent ces erreurs :

« la situation de la Turquie est très **inquiétant** », « les gens de ce pays sont **prisonnière** de guerre », « tous les amis qui se trouvaient là étaient très **gai** », « la campagne est tout à fait **vert** », « ce fait est vu plus **intensive** que les périodes antérieures », « mon avenir n'est pas **garantie** », « Salih et moi étions **malade** », « toutes les choses m'ont semblé très **drôle** », « la Bosnie est **musulman** », « l'existence de l'influence est **réel** dans la fondation de l'art », « les mois de l'hiver passaient très **froid** », « la mer de Marmara était très **bruyant** », « son corps est noir-**blanche** », « l'eau de la rivière est **froid** ».

comme la glace », « l'amitié est très **parfait** », « une vie était très **mouvementé** », « la femme ou l'homme est **égale** ».

Il paraît que les apprenants ne conçoivent pas bien l'accord entre le sujet et l'adjectif. Les adjectifs en français s'accordent en genre et en nombre avec le nom (ou le pronom), auquel ils sont joints dans le cas des épithètes, avec le nom (le pronom) sujet, dans la situation des attributs du sujet ; avec le nom (pronom) complément d'objet, dans le cas des attributs des compléments d'objet.

4.6.2. Niveau de construction adjective

On a analysé séparément la discordance entre l'adjectif-le nom et le nom-l'adjectif. En réalité, il s'agit des adjectifs qui n'accordent pas avec les noms. Comme niveau de sujet-adjectif, ces erreurs dérivent des problèmes de compréhension des accords. L'une des causes principales des erreurs des apprenants turcs est le fait que les adjectifs ne fassent pas l'accord en turc. Pour l'accord correct en genre et en nombre entre le nom et l'adjectif, il faut savoir le genre du nom et faire l'accord selon le nombre. Voici les erreurs portant sur la discordance entre les noms et les adjectifs :

« la richesse naturel », « une heure et demi », « les beautés naturels et historique », « l'espèce humain », « les vacances scolaires », « les murailles déclive », « les œuvres littéraire », « une langue commun », « les langues divers », « l'eau chaud », « pluie fort », « gens étranger », « notre affaire ancien », « les cultures différent », « les périodes précédent », « une langue collectif », « la langue maternel », « la ville antique la plus important », « la couleur vert », « mon anniversaire très différente », « le paradis mondiale ».

Il faut regarder ces erreurs portant sur la discordance entre les adjectifs et les noms :

« tout le tons », « la seul méthode », « une belle restaurant », « une grand cloche », « un grand partie », « tout chose », « tout son attraction », « toutes les problèmes », « toutes la tristesse », « tous les nouvelles choses », « tout les vifs », « toute le monde », « le belle paysage », « toutes mes amis », « langue étranger », « une seule chemin », « les anciens périodes », « une seul voie », « les possibilités actuelle », « la premier école », « tout les hommes », « tout sa grandeur », « tout sa magnificence », « toute le pays », « tout l'apparence », « une petite chat », « un grand peur ».

4.6.3. Niveau de sujet-participe passé

Il s'agit ici d'analyser les erreurs sur les participes passés. Goosse et Grevisse définissent cette question ainsi : « le participe passé s'accorde comme un adjectif, s'il est employé sans auxiliaire ou avec l'auxiliaire *être* : Une voiture **CONDUITE** avec prudence. La voiture était **CONDUITE** avec prudence (2008, p. 530) .»

Pour Grevisse, le participe passé employé sans auxiliaire s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte : Que l'on recueille les enfants **abandonnés**. Le participe passé conjugué avec *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe : Vos raisons seront **admises** (1969, p. 199).

Les étudiants ont trouvé le verbe correct auxiliaire que les verbes exigent et ils ont aussi écrit le participe passé des verbes. Mais, ils ne font pas l'accord entre le sujet et le participe passé parce qu'une telle règle ne trouve pas en turc. Cela devient plus difficile de faire correctement l'accord selon les règles de la grammaire française.

« Elle est **entré** dans la classe », « Nous nous sommes **amusé** comme les fous », « La langue et les produits de l'art sont bien **loti** », « La traduction peut être **défini** comme la langue commune », « La guerre est un événement qui dure depuis que l'humanité a été **créé** », « Les gens sont **blessé** dans la guerre », « La cité antique a été **brûlé**, a été **détruit** neuf fois et a été **construit** », « La première guerre est **fait** entre l'ouest et l'est », « Ma tante est **allé** chez elle », « Cette notion est **vu** plus filante que les autres périodes », « La première école de philosophie est **fondé** dans l'histoire à Assos », « Ayşe est longtemps **resté** à l'hôpital », « Pourquoi les maisons sont **démoli** et les enfants sont **resté** sans mère? », « Les possibilités de communication **sont envisagé** », « Il y a la possibilité de voir les remparts **passé** l'un à l'autre », « La ville antique est le point de relation des personnes **passionné** de l'histoire », « Les familles mènent une vie **débouché** ».

Comme nous le précisent Goosse et Grevisse, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde en genre et en nom avec le nom ou le pronom complément d'objet direct du verbe si ce complément précède ce participe : la personne que j'ai **RENCONTRÉE** (2008, p. 530).

Une autre explication de Grevisse, sur le même sujet, « le participe passé conjugué avec **avoir** s'accorde en genre et en nombre avec son complément d'objet direct s'il en est précédé ; il reste invariable s'il en est suivi ou s'il n'a pas de

complément d'objet direct : les efforts que nous avons faits....(1969, p. 199). Ces erreurs sont aussi issues de l'influence du turc et les erreurs sont corrigées entre les parenthèses.

La branche que j'ai **écrasé** en vue de descendre est cassé. (...que j'ai **écrasée**...)

A cause des exemples que nous **avons donné** en haut, il n'est pas possible d'être heureux. (...exemples que nous **avons donnés**...)

Nous avons mangé d'abord les repas que nous avons **apporté**. (...repas que nous avons **apportés**)

4.7. Erreurs substantives

4.7.1. Structure de noms pluriels

« En turc, la terminaison plurielle d'un mot est «-ler ». Cette terminaison se lie aux mots selon l'harmonie vocalique. » (Ediskun, 2007, p. 107). Mais, en français, Grevisse le précise (1969, p. 66), « on forme le pluriel des noms en écrivant à la fin de la forme du singulier un s.... ». Mais, cette règle connaît certaines exceptions. Sans faire l'attention aux exceptions, l'apprenant ajoute -s au mot pour mettre au pluriel comme l'exemple : L'un **des animals**. En réalité, les noms en -al changent -al en -aux au pluriel : un animal : des animaux.

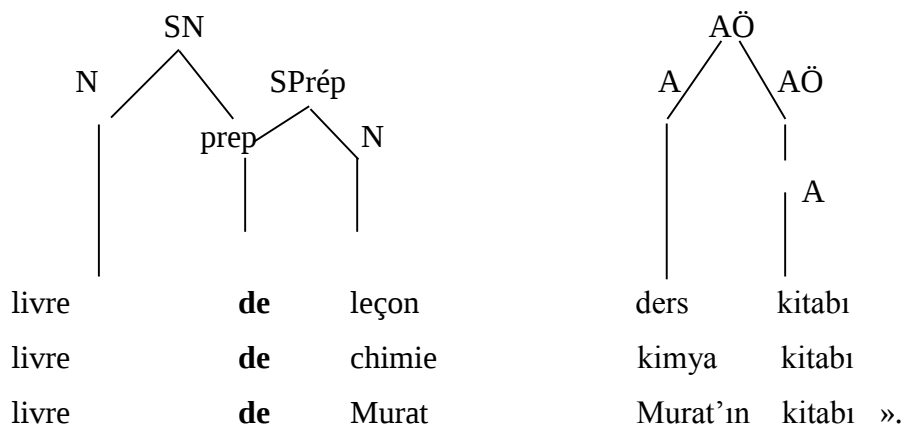
4.7.2. Discordance entre adjectif numéral-nom

Les adjectifs numéraux sont ceux qui marquent le nombre des êtres ou des objets cités par le nom : deux garçons, trente arbres. Ergin explique ce sujet en turc, « puisque tous les adjectifs numéraux sauf « un » signifient la pluralité, on ne voit pas qu'il est nécessaire de mettre au pluriel du deuxième nom faisant ces constructions adjectifs : « beş elma, on çocuk, yüz kuruş ». Mais, on peut voir aussi quelques exceptions à cette règle principale : Kırk yiğitler, kırk harâmler, dört büyükler, üç silâhşörler, üç ahbap çavuşlar etc ». (2005, p. 276) Au contraire, en français on doit mettre au pluriel le nom qualifié par l'adjectif numéral comme cinq personnes, alors qu'en turc on utilise le nom singulier après l'adjectif numéral, comme « beş insan ». On ne dit pas en turc « beş insanlar ». On voit ces erreurs sur les noms singuliers après les adjectifs numéraux : « quatre personne », « six heure », « 15-20 minute », « deux jour », « quinze million d'enfants ».

4.7.3. Complément de nom

Le complément de nom est un groupe de mots qui s'attache au nom, la plupart du temps avec une préposition pour le compléter ou bien le préciser. En général, les compléments de noms en français sont diversifiés et les nombreuses prépositions les plus fréquents sont « *de* » et « *à* » : le résultat du succès, un chien de garde. Tandis qu'on fait le complément de nom selon l'ordre « le déterminé-le génitif » (l'importance de l'éducation / *önemi eğitimin*) en français, l'ordre du complément de nom est « le génitif-le déterminé » (*sınıf-ın kapı-sı*) en turc. Le complément de nom se fait en turc par les suffixes génitifs et possessifs.

Aydın (2008, p.28) explique ce sujet en utilisant un schéma, « alors que l'élément principal se trouve à gauche en français, il se trouve en turc à droit. »



(Aydın 2008, p.28).

Figure 3 Complement du nom en turc et en francais

Les erreurs :

« etkileşim olayı » = « l'interaction fait » au lieu de « le fait d'interaction ». Cette erreur commise dépend de la différence des compléments de nom en turc et en français. À la place de lire « le fait d'interaction », l'étudiant dit « l'interaction fait ». On constate qu'il a pensé en turc et a traduit la phrase « etkileşim olayı ». Ainsi, il s'agit ici d'interférence.

« iletişim olanakları » = « la communication possibilités » à la place de « les possibilités de communication ».

« kültür ürünleri » = « la culture produits » au lieu de « les produits de culture ».

« Athena tapınağı » = « Athéna temple » à la place de « le temple d'Athéna ».

« toprak cenneti » = « ce sol paradis » au lieu de « paradis de sol ».

« tarih meraklıları » = « histoire curieuses » à la place de « des curieux de l'histoire ».

« ilgi noktası » = « l'intérêt point » au lieu de « le point d'intérêt »

4.8. Niveau de pronoms

4.8.1. Les erreurs de pronoms

Selon la définition de Goosse et Grevisse, le pronom est un mot qui varie en genre et en nombre ; en outre les pronoms personnels et possessifs varient en personne ; les pronoms personnels, les relatifs et les interrogatifs varient d'après leur fonction (2008, p. 830). Ergin (2007, p.262) le définit, les pronoms sont des mots qui se réfèrent aux compléments par la forme de la représentation et du signe.

On l'emploie pour le nom masculin-singulier : il, le nom féminin-singulier : elle en français. Néanmoins, il suffit seulement de dire « o » en turc pour le nom singulier puisqu'il n'existe pas de genre des noms. À cause de cela, voici les fautes par manque d'attention aux genres des noms référés :

La littérature est un produit de la langue et la culture où **il** s'est formé.

La paix et la guerre, ces deux notions sont contraires **l'un** à l'autre.

Pour Grevisse (1969, p. 113), « le pronom personnel est dit **réfléchi** lorsqu'il sert à former les verbes pronominaux ; il reflète alors le sujet (tantôt il est complément d'objet : je me blesse ; je me lave les mains ; ils se réconcilient ; tantôt il n'a aucune fonction logique : je m'évanouis) ». Du fait qu'il n'y a pas de telle règle en turc l'accord entre le sujet et le pronom réfléchi, voici les erreurs:

Nous **s'amusons** beaucoup avec elle.

Moi, comme je me suis cassé la jambe, j'avais dû à **se coucher** chez moi.

On va mentionner le manque du pronom **réfléchi** des verbes pronominaux. Les apprenants ne peuvent distinguer les verbes pronominaux des verbes du français. En dépit de l'utilisation des verbes pronominaux en turc, il n'y a pas de pronom en accord avec le sujet et désignant le sens réfléchi. L'apprenant doit utiliser le pronom en accord avec le sujet dans les verbes pronominaux. Si on n'utilise pas ce pronom réfléchi, certains verbes peuvent avoir des significations différentes. Par exemple si le verbe « se marier » (unir en célébrant le mariage) écrit sans « se », dans la forme « marier » signifie « (qqn. s'unir par le mariage). Cette forme se fait en turc par les verbes

causatifs. Ediskun (2007, p. 222) le détermine en turc, « les niveaux de la transitivité des verbes transitifs peuvent être augmentés par « yapım ekleri ». Ces verbes dont les niveaux sont augmentés sont nommés les verbes causatifs (= étant la cause et l'intermédiaire) ». Par exemple, evlenmek (se marier), evlendirmek (marier). Comme on le voit dans l'exemple, il ne s'agit pas de pronom en accord avec le sujet.

Les deux erreurs sur ce sujet :

En général les guerres font entre des pays. (...**se** font...)

Parce que les hommes condamnent à la mort. (...**se** condamnent...)

4.8.2. Usage de pronom relatif erroné

Connu comme « ortalık » et utilisé dans de différentes façons en turc, le pronom relatif est un concept difficile dans son apprentissage et utilisation par les apprenants turcs. Le pronom relatif « dont » est un sujet plus complexe que le pronom relatif simple. Afin d'utiliser correctement le pronom « dont », il faut connaître les verbes prenant la préposition « de », le complément de nom et la construction avec adjectif. Sinon, il y a risque d'erreurs sur le mélange « dont/que ». Le fait que le pronom relatif composé est plus complexe rend la compréhension difficile par les apprenants.

Selon Kasap (2003, p. 21) qui a étudié les difficultés de l'utilisation du pronom relatif en français à cause de la construction turque, « la plupart de ces erreurs dérivent de nécessiter des différentes prépositions des verbes en français qui ont la même signification en turc ». En accord avec Kasap, on voit ces erreurs ci-dessous:

L'un **des animaux que** j'ai **peur** est lapin. (...des animaux **dont** J'ai peur...)

La littérature est une branche d'art **que** le matériel est la langue. (... d'art **dont** le matériel...)

La ville antique de Troie **que son** sujet est la première guerre est la plus importante ville antique. (...Troie **dont le** sujet...)

La guerre est une horreur **qu'il** faut à tout prix éviter. (...horreur **dont** il faut...)

4.9. Les erreurs de conjugaison

4.9.1. Conjugaison erronée concernant le temps des verbes

En turc, Banguoğlu (2007, 549) divise les phrases composées en trois groupes: “1. La proposition conditionnelle complétive, 2. La proposition relative pronominale, 3, la proposition conjonctive”. En français, l’accord joue un grand rôle entre la phrase principale et la phrase subordonnée. Grevisse dit que la concordance des temps est le rapport qui s’établit entre le temps de la subordonnée et le temps de la principale dont elle dépend (1969, p. 265). Mais, les étudiants turcs ne sont pas conscients de cette concordance des temps, parce que cet accord n’existe pas en turc. La présence des verbes irréguliers, les règles de conjugaison, la concordance des temps du français causent des grands problèmes aux apprenants. Parce que la conjugaison du turc est très régulière et n’est pas si complexe, ils ne comprennent pas bien en particulier la forme (jusqu’à ce que + subjonctif, au cas où + conditionnel présent..).

Tu m’as dit que tes enfants **iront** chez moi. (...tes enfants **iraient**...)

Nous avons attendu jusqu’à ce que le directeur **vient**. (...le directeur **vienne**)

Je prends mon pull au cas où J’**ai** froid. (...au cas où J’**aurais** froid)

4.9.2. Verbes auxiliaires

On construit les temps composés avec l’auxiliaire « *avoir* » ou « *être* » suivi du participe passé. Les étudiants ne comprennent pas bien les verbes conjugués avec être ou avoir. Certains verbes très fréquents se conjuguent avec « *être* » alors que certains se conjuguent avec « *avoir* ». Selon (Delatour et les autres, 2004, p. 97-98), les verbes conjugués avec « *être* » sont :

« **-des verbes de mouvement** qui indiquent un déplacement dans l’espace ou un changement de lieu : aller, arriver, descendre, entrer, monter, partir, passer, retourner, sortir, tomber, venir... **Quatre verbes d’état** : devenir, rester, naître, mourir. » Les verbes à la forme passive et les verbes pronominaux se conjuguent avec l’auxiliaire être. Tous les verbes **transitifs** et la plupart des verbes **intransitifs** se conjuguent avec « *avoir* ». Mais, quelques verbes de mouvement sont conjugués avec « *avoir* » s’ils sont à la suite d’un complément d’objet direct comme descendre, monter, passer etc.

Elle est montée en haut de la tour. (monter n’a pas de COD)

Montez ce bagage au grenier. (monter + COD :ce bagage)

Il est nécessaire d'analyser ces erreurs sur la confusion de deux verbes auxiliaires parce que cette utilisation n'existe pas en turc :

« Nous **avons préparé** à aller au pique-nique », « Mon frère **avait cassé** sa jambe », « Mon père et ma mère **ont entré** dans la maison », « Les gens **sont faim** », « Mes amis **sont travaillé** jusqu'à ce qu'ils descendent de l'arbre », « Je **suis dormi** pendant tout le jour », « Nous **nous avons habillé** », « Quand J'**étais** sept ans, ma mère m'a envoyé à l'école », « Nous **avons sort** vers la rue », « Nous **nous avons promené** un peu de temps », « Nous **nous avons rencontré** dans la rue », « Nous **sommes attendues** dix minutes », « Je **me suis passée** un beau jour », « Mes parents **avaient monté** au plateau », « J'**ai tombé** ».

Il faut corriger les phrases selon la règle française de la manière suivante :

« Nous **nous sommes préparés** à aller au pique-nique », « Mon frère **s'est cassé** la jambe », « Mon père et ma mère **sont entrés** dans la maison », « Les gens **ont faim** », « Mes amis **ont travaillé** jusqu'à ce qu'ils descendent de l'arbre », « J'**ai dormi** pendant tout le jour », « Nous **nous sommes habillés** », « Quand J'**avais** sept ans, ma mère m'a envoyé à l'école », « Nous **sommes sortis** vers la rue », « Nous **nous sommes promenés** un peu de temps », « Nous **nous sommes rencontrés** dans la rue », « Nous **avons attendu** dix minutes », « J'**ai passé** un beau jour », « Mes parents **étaient montés** au plateau », « Je **suis tombé** ».

Les temps composés se font avec l'auxiliaire « *avoir* » ou « *être* » suivi du participe passé. Cela devient plus difficile de choisir l'auxiliaire correct (être ou avoir). Au premier, des verbes de mouvement qui marquent un déplacement dans un changement de lieu comme aller, arriver, descendre, entrer... sont conjugués avec l'auxiliaire « *être* ». En deuxième lieu, les quatre verbes d'état comme devenir, rester, naître, mourir sont aussi conjugués avec cet auxiliaire. À la troisième étape, les verbes à la forme passive et les verbes pronominaux sont conjugués avec le même auxiliaire. Quant à l'auxiliaire avoir, tous les verbes transitifs et la majorité des verbes intransitifs sont conjugués avec cet auxiliaire.

4.9.3. Manque de prédicat

En français, on doit utiliser toujours le verbe dans une phrase. Au contraire, son utilisation est facultative en turc « ekfiil dans le sens ‘dir’ ». L’absence d’une telle situation en français provoque les erreurs suivantes:

Ces guerres pour leur état, leur liberté. (ces guerres **sont** pour leur état...)

Les poissons suffisants assez pour nous. (Les poissons **sont** assez suffisants...)

Le visage de mon ami change parce que mon cadeau, le chocolat, petit. (...**est** petit)

La mer de Marmara très grande et moderne. (...Marmara **est** très grande...)

Assos une autre place pour voyager dans cette région. (Assos **est** une autre place...)

4.10. Erreurs d’accents

On observe trois types d’accents : l’accent *aigu*, l’accent *grave* et l’accent *circonflexe*. Selon (Grevisse, 1969, p. 12), « l’accent **aigu** se met, en général, sur e fermé non suivi d’un d, d’un f ou z finals : vérité, coupés ». En turc, on ne voit pas ce signe. Voici les erreurs :

« la guerre a **eclaté** », « la **region** », « les murs **inclines** », « l’**intensite** », « le **desespoir** »
 « Quelqu’un s’**etait** promené », « j’ai **pleure** », « j’ai été **fatigue** », « Le garage est **encombre** », « Je ne fus jamais si **effraye** de ma vie », « nous sommes **arrives** », « en **general** », « je vous parle de **detruire** les **batiments** », « Quelques pays **declarent** », « une **amitie** », « j’ai commencé à **preparer** mes valises », « Elle était très **mechante** », « quelque chose **materiel** », « Les gens ont été **créés** par le Dieu », « La **superiorite** », « Plusieurs hommes sont **decedes** et **blesses** », « Mon dieu **quelles** **beautes!** », « les maisons s’**ecroulent** », « mes amis ont **reussi** », « la **resolution** », « elle se **refère** a la culture », « Si nous **deplacons** de la **realité** du cas d’interaction, l’interaction est inévitable entre les cultures **differentes** », « la traduction est **definie** comme «la langue commune », « ils **declencent** la guerre», « le the ».

L’accent **grave** s’ajoute - sur e ouvert, à la fin d’une syllabe ou devant s final, sur a dans déjà, voilà. –sur a, u, e, dans certains mots, qui peuvent, grâce auquel, être séparés d’autres mots, homonymes :à, a- là, la ; - où, ou ; - dès, des. Le turc ne contient pas une telle règle, les apprenants font les erreurs suivantes :

« nous **prîmes a** Mersin **a** l’heure du diner », « les **miseres** », « Çeşme **possede** des plages », « Voila », « Il a fait l’inscription **a** l’université », « au **deuxieme** pont »,

« Assos est le lieu **ou** la première école s'ouvrit dans l'histoire », « Nous fîmes halte **a** plusieurs stations », « Mon professeur est allé **a** la classe ».

Selon Grevisse, « l'accent ***circonflexe*** se met sur a, e, i, o, u, et indique soit la chute d'une voyelle ou d'un s de l'ancienne orthographe : **Bâtir** (autref. bastir),...soit la prononciation longue de certaines voyelles : cône, infâme, extrême. Parfois l'accent circonflexe sert à distinguer des homonymes : dû (participe passé de devoir), du (article contracté) ...1969, p. 12) ». Bien que l'accent circonflexe se trouve en turc, son utilisation diffère.

« L'économie de l'Etat se **g**atent à cause de la guerre », « La vue du **ch**ateau », « l'**h**opital », « la **p**âtisserie », « Toutes ces guerres entraînent le malheur », « le **m**eme lieu ».

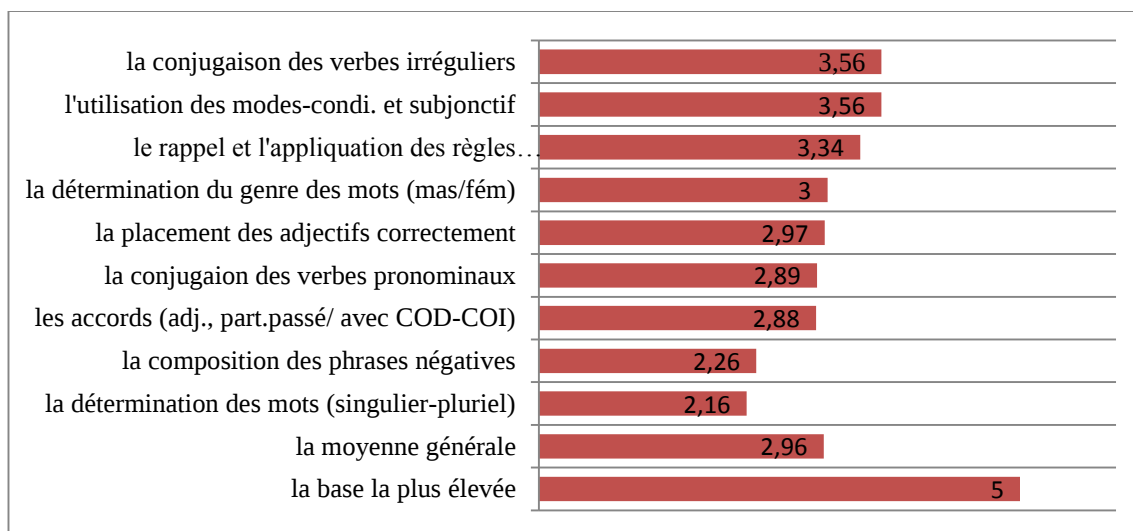
CHAPITRE 5

5. CONCLUSION (DISCUSSION) ET PROPOSITIONS

5.1. Implications pédagogiques

Ce travail porte sur 180 devoirs du cours de l'expression écrite des années académiques 2000-2010 des étudiants à l'université Atatürk à la Faculté de Pédagogie au département de l'enseignement de la langue française. Après avoir analysé les erreurs, elles sont résolues par la méthode de l'analyse d'erreurs. On a compris que les erreurs ont beaucoup de causes. Alors que certaines résultent du transfert négatif de la LM, d'autres dépendent de l'influence de la première langue étrangère, l'anglais. Les apprenants transmettent une règle déjà apprise aux étapes suivantes, en faisant ainsi une généralisation, ce qui entraîne encore des erreurs. Dans ce travail, on s'est concentrés uniquement sur les erreurs dues à la LM en écoutant la voix des apprenants de LE.

Cette étude vise aussi à connaître les opinions des étudiants sur la difficulté de l'apprentissage du français. Pour ce faire, un questionnaire a été distribué à 75 étudiants à l'UA à la Faculté de Pédagogie au département de l'enseignement de la langue française. On a demandé aux apprenants de répondre à neuf questions sur le niveau de difficulté au cours de l'apprentissage du français. C'est une étape importante car elle est liée aux opinions des apprenants du FLE.



Graphique 1 Les points les plus difficiles pour l'apprentissage

Les statistiques descriptives concernant les éléments du questionnaire ont révélé les avis des étudiants sur le niveau de la difficulté de cet apprentissage. Parmi les composantes, « la conjugaison des verbes irréguliers ($M=3,56 - 71.2\%$) et l'utilisation des modes, surtout le conditionnel et le subjonctif ($M=3,56 - 71.2\%$) » sont jugées les plus difficiles. Les autres composantes ont été évaluées de difficulté moyenne comme suit: « Puisqu'il y a un grand nombre de règles grammaticales, les apprenants ont du mal à s'en rappeler et à les appliquer ($M=3,34 - 66,8\%$) », suivi par « La détermination du genre des mots (masculin-féminin) est difficile ($M=3,00 - 60\%$) », « Le placement des adjectifs correctement est difficile ($M=2,97 - 59.4\%$) », « La conjugaison des verbes pronominaux est difficile ($M=2,89 - 57.8\%$) », « L'application des accords est difficile (adjectifs, participes passés, participe passés avec le COD et le COI $M=2,88 - 57.6\%$) », « La composition des phrases négatives est difficile ($M=2,26 - 45.2\%$) ». Dernièrement, « La détermination des mots singulier/pluriel ($M=2,16 - 43.2\%$) » est le moins difficile.

En résumé, « la conjugaison des verbes irréguliers et l'utilisation des modes, surtout le conditionnel et le subjonctif sont les composantes le plus difficiles pour les étudiants dans le processus de l'apprentissage du FLE. Si on observe l'ensemble des questions, les résultats montrent qu'elles sont de niveau de « difficulté moyenne ($M=2.96 - 59,2\%$) ».

Par l'analyse des erreurs, on essaie de trouver les raisons des erreurs ce qui peut donner certaines informations aux enseignants sur les points où ils peuvent faire des erreurs. Pour cela, ces erreurs peuvent donner quelques facilités aux enseignants pendant les cours. Si les différences entre la langue cible et la LM sont préalablement déterminées, les points sur lesquels ils peuvent faire des transferts négatifs sont au préalable précisés par les travaux déjà faits, les chercheurs de langue peuvent écrire les livres en prenant compte de ces données. Le fait que l'enseignant acquiert certaines informations sur ces travaux, et sait préalablement dans quels sujets ils font des erreurs joue un grand rôle dans la sélection des matériels de cours, des méthodes utilisés. Ainsi, ils peuvent savoir les points auxquels ils doivent donner de l'importance.

Tableau 4.2

Résultats Des Erreurs Selon Leur Type

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage %
Erreurs d'article	101	28,05
Erreurs d'accords	86	23,89
Erreurs d'accents	50	13,89
Erreurs d'adjectifs	29	8,06
Erreurs de conjugaisons	26	7,22
Erreurs socio-culturelles	25	6,94
Erreurs de préposition	14	3,89
Erreurs substantifs	13	3,61
Erreurs de pronoms	10	2,78
Erreurs de syntaxe	6	1,66
Total	360	100

Selon le tableau ci-dessus, le nombre total des erreurs en raison de la LM est 360 dans 180 devoirs. Les erreurs les plus répétées sont dans l'utilisation de l'article par 101 erreurs, ce qui représente 28,05 % des erreurs en total. Parmi les erreurs d'article, les erreurs de genre, 68 erreurs, représentent 67,32 % alors que les erreurs d'élision par 15 erreurs constituent 14,86 % des erreurs totales d'article. En dernier, le manque d'article pour 18 erreurs constitue 17,82 % des erreurs de ce groupe.

Les erreurs les plus fréquentes sont constituées des erreurs d'accord pour 86 erreurs, ce qui représente un pourcentage de % 23,9 des erreurs au total dans le deuxième rang. Les erreurs au niveau de sujet-adjectif pour 17 erreurs constituent 19,77 % de ce type d'erreurs. Les erreurs dans la construction adjectivale pour 49 erreurs représentent 56,98 % et les erreurs de participe passé, 20 erreurs, constituent 23,25 % des erreurs d'accord.

Le troisième rang d'erreurs les plus fréquentes établit les erreurs d'accent contenant 50 erreurs, 13,89 % des erreurs générales.

La quatrième série d'erreurs est les erreurs d'adjectifs, 29 erreurs pour un taux de 8,06 %. 13 erreurs d'adjectifs démonstratifs constituent 44,82 % tandis que 16 erreurs sur la place de l'adjectif représentent 55,18 % de ce type d'erreurs.

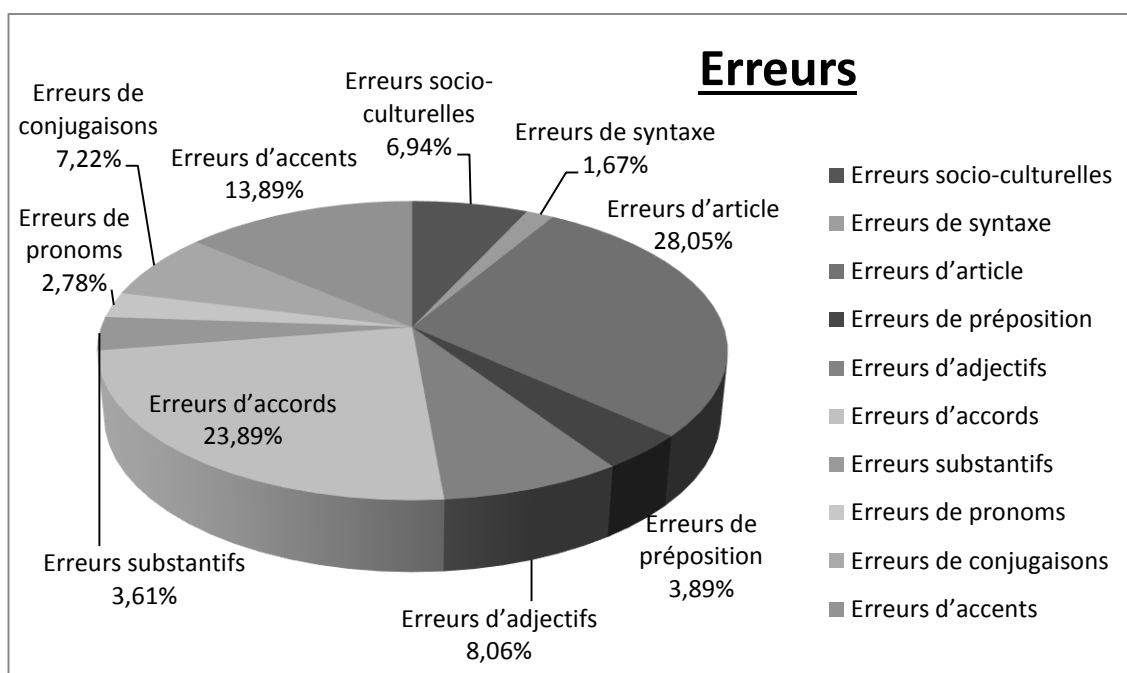
Le cinquième type d'erreurs concerne 26 erreurs de conjugaison pour un taux % 7,22. Quant au sous-groupe de ce type, 3 erreurs de conjugaison erronée sur le temps des verbes (% 11,53), 17 erreurs de verbes auxiliaires (% 65,39) et 6 erreurs d'absence de prédicat (%23,08) composent les erreurs de ce groupe.

La sixième catégorie d'erreurs, sont les 25 erreurs socio-culturelles d'un taux de 6,94 %. Le septième est les 14 erreurs de préposition (3,89 %).

Au huitième rang, il y a les 13 erreurs substantives (3,61 %). Comme sous-catégories, 1 erreur de structure de noms pluriels (7,7 %), 5 erreurs sur la discordance entre adjectif numéraux-nom (38,46 %), 7 erreurs du complément de nom (53,84) constituent de ce type d'erreurs.

Le neuvième type concerne 10 erreurs de pronom, 2,78 %. 6 erreurs de pronom (60 %), 4 erreurs de pronom relatif erroné (40 %) composent ce groupe des erreurs.

Les erreurs les moins fréquentes sont les erreurs de syntaxe, 6, (1,66 %).



Graphique 2 La répartition des erreurs

Les résultats de l'analyse des devoirs sont différents de celles de l'enquête parce que l'échantillon n'est pas constitué des mêmes personnes.

La mondialisation nous oblige à développer le désir de connaître les pays différents, et ainsi de posséder une capacité communicative. Cette étude suggère plusieurs implications de l'enseignement du FLE. Les conclusions de l'étude soulignent l'effet de la LM sur l'apprentissage du français. Ainsi les erreurs qu'on examine sont liées à l'effet de la LM.

On estime que le besoin d'une telle étude sur les erreurs faites en expression écrite est de première obligation. De nos jours, il est obligatoire d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères pour différentes raisons. Pour certains, parler une langue est aussi un enrichissement et un agrément. Pour cela, dans cette thèse, on a essayé de mettre en œuvre la raison des erreurs faites pendant l'expression écrite par les étudiants turcs-francophones. Ces erreurs qui se différencient de la LM de l'apprenant s'appuient sur la composition syntaxique, lexicale de la LM. Ici, on a essayé de catégoriser les erreurs faites par les étudiants turcs selon les types d'erreurs comme les erreurs d'article, les erreurs d'accord, les erreurs d'accent, les erreurs d'adjectif... On a analysé les erreurs faites à cause la LM. Parce que, les étudiants ont tendance à prendre comme référence la langue de départ, celle qui ressemble plus à la langue cible. « Si l'apprenant

crée des formes correctes en s'inspirant de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère, on les rappelle « transferts positifs ». Mais au contraire, s'il utilise des formes erronées d'ordre lexical, morpho-syntaxique ou phonétique, on les appelle « transferts négatifs ou interférences. » (Şavli, 2009, p. 181).

Pour conclure, on peut dire que ce type de thèse peut être fait avec un public plus vaste dans différentes universités. Donc, on peut obtenir des résultats plus généraux et plus détaillés sur les erreurs faites en expression écrite dans les classes de langue.

5.2. Propositions didactiques

Dans ce travail, on a vu que les apprenants ont fait beaucoup d'erreurs par l'influence de la LM. Dans cette partie, on a fait des propositions didactiques qui se fondent sur les résultats de thèse, et on a pris aussi en compte l'expérience d'enseignante pour faciliter la correction des erreurs et expliciter nos opinions pour une meilleure didactique de l'écrit. Par conséquent, on a vu que la majorité des erreurs faites à l'écrit sont liées aux transferts négatifs de la langue maternelle. Parmi les erreurs qu'on a catégorisées, celles qui sont l'utilisation d'article et l'application d'accord sont répétées très souvent par les étudiants. On peut proposer quelques idées aux enseignants :

- a) Les erreurs les plus fréquentes sont dans l'utilisation des articles. Il faut faire apprendre tous les mots avec leur article. Les apprenants doivent apprendre l'importance de l'article, sinon l'article erroné influence négativement sur tous les processus de l'apprentissage. Parce que le pronom sera erroné utilisé au lieu de l'article non correct. D'une part, l'adjectif qui qualifie le mot dont l'article est erroné sera aussi erroné. D'autre part, il y aura également des erreurs d'accord entre le mot et l'adjectif ou bien l'adjectif démonstratif qui se place devant le nom.
- b) On doit donner de l'importance à l'apprentissage des verbes. L'enseignant peut faire des exercices écrits et oraux sur tous les temps et les modes appris et faire des études en dehors du livre. Il ne suffit pas de conjuguer à quelques temps. En effet, les verbes acquièrent un sens différent selon le contexte utilisé. Il faut leur faire les écrire des compositions par lesquels ils peuvent transmettre ses idées.

c) Les apprenants rencontrent aussi des difficultés dans l'emploi des prépositions. Ils peuvent apprendre les verbes par leurs prépositions et faire une phrase en les utilisant. Si un verbe en français ne prend pas la même préposition avec le même sens en turc, il sera utile de raconter la différence aux apprenants. Sinon, les étudiants turcs utiliseront les mêmes prépositions prenant en turc, ce qui cause encore des erreurs. Raconter les différences peut minimiser les erreurs dans ce sujet.

d) Quant à un autre sujet, on peut parler de l'accord des adjectifs. L'absence d'une telle règle en turc met les apprenants dans l'embarras. En général, ils ne font pas cet accord entre l'adjectif et le nom en partant de la LM. Il faut leur apprendre que tous les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom sauf quelques exceptions. Cette règle peut se fortifier par des pratiques. L'enseignant peut écrire les adjectifs qui suivent le masculin et le féminin et faire des phrases qui les contiennent.

e) S'il s'agit des pronoms, il faut leur apprendre à ne pas supprimer les pronoms en fonction du sujet. Après avoir analysé les devoirs, on a réalisé qu'ils répètent plusieurs fois les mêmes sujets au lieu d'employer des pronoms. L'utilisation des pronoms joue un rôle fondamental dans l'expression courante. Sinon, l'expression devient longue, ce qui est gênant.

f) Les exercices d'expression écrite et orale font monter le niveau de compréhension des données. Pour que les exercices d'expression écrite ne causent pas de perte du temps, ceux-ci peuvent être donnés aux apprenants comme devoir supplémentaire à faire à la maison. Mais, corriger les erreurs par les enseignants constitue un élément requis. Il sera utile d'explicitement les erreurs communes en classe et de faire des exercices pratiques sur leur correction. La raison de ces erreurs communes est probablement à cause de deux facteurs. L'une, l'enseignant ne peut raconter entièrement le point. L'autre, les apprenants ne peuvent le comprendre complètement. Par conséquent, l'enseignant peut raconter le sujet encore une fois.

g) La grammaire occupe une place très importante dans l'apprentissage des langues étrangères. Cet apprentissage ne compose pas seulement de la grammaire. Mais, elle constitue un facteur principal dans les quatre compétences de base comme la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. En réalité, la grammaire ne doit pas être un but dans le processus de l'apprentissage, mais un moyen pour le développement de ces compétences. L'enseignant doit être

conscient de l'importance de la grammaire. Sans négliger ces compétences, il peut utiliser la grammaire comme un moyen annexe.

h) Par l'analyse d'erreur, on essaie de trouver les raisons des erreurs. La connaissance des causes des erreurs peut minimiser les erreurs. Puisque l'apprentissage ne s'effectue pas sans faire d'erreurs, l'enseignant ne peut décourager la motivation de l'apprenant. Ce qui est plus important, c'est de corriger les erreurs.

i) Il faut savoir qu'à l'université la grammaire est enseignée de façon très traditionnelle et les livres de grammaire française publiés en Turquie sont dépassés. L'enseignement littéraire se fait seulement par l'histoire littéraire en négligeant l'analyse textuelle. L'enseignant peut suivre les travaux sur l'analyse d'erreurs et leur correction. Ainsi, il peut posséder des connaissances sur leur correction par la méthode nécessaire.

j) Diverses activités de classe, des sujets de l'écriture sélectionnée selon les intérêts des étudiants, des activités ludiques motivant l'apprenant et autorisant sa participation au cours d'expression écrite aident le développement de la compétence écrite. Les conseils cités ci-dessus visent à restreindre les erreurs grammaticales qu'on a catégorisées, telles que les erreurs de socio-culturelles, de syntaxe, de genre, de prépositions, d'accords.... L'apprentissage des règles françaises, une pratique intense du français permettent aux apprenants de diminuer ces erreurs.

k) Comme enseignant, il faut aider les étudiants à se composer une méthode pour leur auto-apprentissage. Il est nécessaire de faire pratiquer les étudiants le plus possible par des activités différentes, surtout amusantes. Il est convenable de leur donner la parole dans les cours. Il est pertinent que l'enseignant attire l'attention des apprenants.

Voici quelques conseils pour les apprenants turcs du FLE :

a) Avant tout, il faut totalement savoir la LM pour l'apprentissage de LE. En comparant les similarités et les diversités entre les deux langues, ce processus sera plus effectif et facile.

b) La peur de faire des erreurs joue un grand rôle en LE. Les termes faute et erreur jouent un grand rôle dans l'apprentissage. Bien que ces deux notions soient synonymes, on a déjà explicité la différence. On parle de faute quand l'apprenant peut corriger sa faute lui-même dans une communication réalisée alors que l'erreur interrompt la communication, et l'apprenant a besoin de l'aide de l'enseignant pour la corriger.

L'enseignant fait prendre conscience à ses étudiants que l'erreur est un événement totalement naturel au long de l'apprentissage que l'on ne peut pas éviter. En outre, le plus tôt on perçoit des erreurs, le plus tôt on peut les corriger. Pour cela, l'apprenant ne doit pas avoir peur de les faire. Sinon, il sera silencieux pour ne pas les faire, ce qui influe négativement sur l'apprentissage du FLE. Sinon, l'étudiant sera démoralisé. Cette conscience les aide à comprendre les raisons de ces erreurs, à les corriger, et enfin à pouvoir progresser. Pour les apprenants, il est obligatoire de supprimer la peur de faire des erreurs et permettre de prendre confiance en eux. C'est ce que dit Baruk: « lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience » (1992, p.162).

Faire des erreurs est vu comme une chose négative pour les enseignants, mais au contraire de nos jours, la plupart des didacticiens conçoivent l'erreur de façon positive. Selon Tagliante (1994, p.34) :

« Les erreurs sont bien inséparables du processus de l'apprentissage, mais elles doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix « cible » des activités de l'apprentissage ».

Pour cela, l'analyse des erreurs donne la chance à l'enseignant de constater les démarches de l'apprentissage personnel des étudiants. Puis, l'enseignant peut changer sa manière d'enseigner.

- c) Il faut apprendre les mots avec leur article. Autrement, celui influence négativement à l'utilisation des pronoms, d'application des accords entre l'adjectif et le nom.
- d) Une autre difficulté vient de l'utilisation des verbes. Pour cela, l'apprenant doit assimiler les modes, les accords de temps et le participe passé, la conjugaison des verbes surtout les verbes du troisième groupe. Bien que l'infinitif de ces verbes se ressemble, leur conjugaison est différente. Ainsi, il faut les apprendre séparément.
- e) Il faut apprendre les verbes avec leur préposition. Mais, cet apprentissage sans le contexte peut être inutile. Pour cela, il est logique de faire des phrases contenant ces verbes avec leur préposition dans un contexte.
- f) Le français a une qualité propre à elle-même comme toutes les langues. Les erreurs les plus fréquentes sont l'utilisation d'article, d'accord, d'adjectif etc. Après avoir appris

un point complètement, il faut passer à un autre sujet. L'apprenant doit interroger l'enseignant sur le point qu'il ne peut pas comprendre. Une base solide facilitera les autres phases de l'apprentissage.

Dans ce travail, les erreurs ont été analysées en détail. Celles-ci s'observent seulement au niveau de la structure morphologique non pas sémantique, phonétique ou lexicologique. On espère que ce travail puisse être une base utile pour corriger les erreurs faites à l'écrit par les étudiants, pour rendre cet apprentissage plus actif dans l'apprentissage du FLE. Dans ce travail, les transferts négatifs du turc ont été examinés et les données (les erreurs et les causes) peuvent être efficaces dans la détermination de la méthode et la technique appliquées en classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Akdoğan, Öztürk, S. (2011). *Faites et erreurs commises en français à l'oral par les étudiants turcs anglophones dans le milieu universitaire*. Thèse de maîtrise non-publiée, Université d'Ondokuz Mayıs Institut des Sciences d'Éducation, Samsun.
- Allès, Jardel, M. (1997). Psychologie du développement de l'apprentissage pour l'enseignement pré-secondaire du français langue étrangère. dans *L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilans et perspectives*, Laboratoire Lidilem, Université Stendhal – Grenoble III, 17-18.
- Astolfi, J. P. (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF Editeur.
- Aydın, I. (2008). Türkçe ve Fransızcanın Sözdizimi Üzerine Birkaç Söz. *Synergies*, 1, 25-35.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. (8. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baylon, C., Fabre, P. (1975). *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris: Editions Fernand Nathan.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre , enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon, Dufour, M. et Teyssier, B. (2004). *Nouvelle grammaire du Français*. Paris: Hachette.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M. C., Lancien, F. et Razakamanana, R., (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de classe*. Paris: Belin Editions.
- Dubois, J. (1969). *Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations*. Paris: Larousse.
- Dumont, P. (1999). *La politique linguistique et culturelle de la France en Turquie*. Paris: L'Harmattan.
- Ergin, M. (2005). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ergin, M. (2007). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.
- Ediskun, H. (2007). *Türk Dilbilgisi, Ses Bilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi*. (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Fougerouse, M. C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2, 165-178.
- Genouvrier E. & Peytard J. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris: Larousse.

- Goosse, A. & Grevisse, M. (2008). *Le Bon Usage*. (14. Edition). Bruxelles: Editions de Boeck Université.
- Grevisse, M. (1969). *Précis de Grammaire Française*. Paris-Gembloux: Editions Duculot.
- Kasap, N. (2003). Fransız Dilinin Öğreniminde İlgi Zamirleri Konusunda Türkçenin Yapısından Kaynaklanan Güçlükler. *III. Uluslararası Frankofoni Kurultayı, Başlangıcından Günümüze Türkiye’de Frankofoni Bildirileri*, 3, Ankara, 211-223.
- Koçer, Ö. & Dinçer, A. (201). The effect of culture integrated languages courses on foreign language education. *US-China Education Review*, 8(2), USA.
- Morlat, J. M., (2008, Mars). L’enseignement précoce des langues étrangères : Quels enjeux pour le monde de demain? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2, 165-178.
- Robert, J. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys Editions.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şavli, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie*, 2, 179-184.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tecelli, Topçu, N. & Özçelik N. (2007). Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca ve Türkçede Sözdizimsel ve Biçimbilimsel Farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 282-293.
- Türkoğlu, S. (2004). Dil Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Etmenler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Fakültesi Eğitim Dergisi*, 9, 457-469.
- Ünsal G. (2010). Türkçe ve Fransızcanın sözdizimsel açıdan incelenmesi, http://www.hufsmiddleeast.or.kr/PDF/29-2/29-2_09.pdf, lien vérifié 10 Juin 2012.
- Von, Wörde R. (1998). An investigation of students’ perspectives on foreign language anxiety (Thèse de doctorat, Université de George Mason, 1998). *Dissertation Abstracts International*, 59-03A, 0717.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Yücelsin, Y. T. (2008). Le curriculum dans la formation des enseignants de langues étrangères en Turquie, *Synergies Turquie*, 1, 95-102.

ANNEXE A

Information Démographique sur les Participants

Tableau 4.3

Information Démographique sur les Participants

Université Atatürk
Homme (%) 22.7
Femme (%) 77.3
Age (Moyenne) 23.6
Première classe : (%) 14.6
Deuxième classe : (%) 18.7
Troisième classe : (%) 40
Quatrième classe : (%) 26.7

ANNEXE B

Questions de l'enquête

Değerli öğretmen adayları,

« Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Öğrenimlerinde Ana Dillerinin Etkisi » alanında yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla size verilen bu anketi doğru ve samimi olarak doldurmanızı rica ediyorum. Bu konu ile ilgili düşüncelerinizi göz önüne aldığınızda aşağıdaki anlatımlara ne ölçüde katılıyorsunuz?

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Emine ÇAVDAR

Okutman- Erzincan Üniversitesi

Cinsiyet : KadınErkek.....

Yaş :

Sınıf :

(Lütfen, her cümle için yalnızca bir seçenek işaretleyiniz.)

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Emin değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Düzensiz eylemlerin (les verbes irréguliers) çekimi zordur.	5	4	3	2	1
2. Uyumların yapılması zordur. (adjectifs, participes passés, participes passés avec le COD et le COI)	5	4	3	2	1
3. Çok fazla sayıda dilbilgisi kuralı olduğundan bu kuralların hatırlanması ve bunlara uyulması zordur.	5	4	3	2	1
4. Sözcüklerin cinsinin (masculin-féminin) bulunması zordur.	5	4	3	2	1
5. Kiplerin, özellikle şart (conditionnel) ve istek-dilek (subjonctif) kiplerinin kullanılması zordur.	5	4	3	2	1

6. Çift zamirli eylemlerin (les verbes pronominaux) çekimi zordur.	5	4	3	2	1
7. Sıfatların doğru bir biçimde yerleştirilmesi zordur.	5	4	3	2	1
8. Olumsuz (negatif) tümcelerin yapılması zordur.	5	4	3	2	1
9. Sözcüklerin teklik-çokluğunun (singulier-pluriel) bulunması zordur.	5	4	3	2	1

ANNEXE C

Statistiques Descriptives des Éléments du Questionnaire

Tableau 4.4

Statistiques Descriptives Pour L'apprentissage Du Français

Questions Éléments	Moyenne	Déviati on de standard	Commentaire
Q1 la conjugaison des verbes irréguliers	3,56	1,165	Elevé
Q5 l'utilisation des modes, surtout le conditionnel et le subjonctif	3,56	1,042	Elevé
Q3 le rappel et l'application d'un grand nombre des règles grammaticales	3,34	1,096	Moyen
Q4 la détermination du genre des mots (masculin/féminin)	3,00	1,115	Moyen
Q7 le placement des adjectifs Correctement	2,97	1,102	Moyen
Q6 la conjugaison des verbes pronominaux	2,89	1,268	Moyen
Q2 l'application des accords (adjectifs, participes passés, participe passés avec le COD et le COI	2,88	1,196	Moyen
Q8 la composition des phrases négatives	2,26	1,154	Moyen
Q9 la détermination des mots singulier/pluriel	2,16	1,040	Bas
Moyenne générale	2,96	,693	Moyen

ANNEXE D

Attestation de Permission de l'Université Atatürk

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı

SAYI : B.30.2.ATA.0.12.72.00/
KONU : Anket

2012 Haziran 11 - 2095

FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: 28.05.2012 tarih ve 117 sayılı yazınız

Fransız Öğrenimlerinde Ana Dillerin Etkisi başlıklı anketi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinden Emine ÇAVDAR'ın gözetiminde Anabilim Dalınız öğrencilerine uygulaması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


Prof.Dr.Ali YILDIRIM
Dekan

ANNEXE E

Bahime Gülpınar

027/ 2. Sınıf

L'ACCIDENT

Je ~~veux~~ vous parler de mon souvenir. Il y a 2 ans, j'avais vécu ce fait. Je n'ai pu oublier jamais.

Un soir, mon amie avait téléphoné à moi pour passer ^{l'été} son voyage avec nous. Je ne croyais encore qu'elle veut. Je lui attendais avec impatience. A la fin, Ayse est ^{venue} ~~venue~~ à Konya. Mon père et moi sont allés au gare pour accueillir.

Quand je la vois, Je me suis attendu ~~bp~~. Parce que Je ne ~~ne~~ pouvais ~~(la)~~ longtemps. J'aime ~~bp~~ Ayse et je connais longtemps, est mon amie. Dans le temps Elle habite à Konya. Mais, A cause du ^{son} travail de son père, sa famille s'installent à Istanbul. Je n'ai ~~vu~~ ^{pas} longtemps. Nous avons visité à Medana et Meram Boğları. Nous s'amusions ~~bp~~ Mais par la suite cet événement a gâté le voyage de nous.

Un jour, Nous avons partis pour faire des achats. Après avoir marché un peu, Une voiture a frappé à elle. Mon amie est blessé, j'avais peur pour ~~la~~ ^{elle} voir la blessé. J'avais crié : "Un docteur et un ambulance" environ de moi les gens. Tout de suite un ambulance est venu, Nous avons emmené à l'hôpital. ~~Alors~~ A l'heure même, les docteurs s'intéressent à elle et ont fait une opération.

Ayşe est ~~restée~~ ^{restée} à l'hôpital longtemps. Après être resté longtemps dans l'hôpital, est sortie de l'hôpital. Quand ~~ils~~ Elle est sortie de l'hôpital, elle est ~~restée~~ ^{restée} chez nous ^{pour} une durée et A la fin Elle a pu retourner à sa maison.

Quant à moi, Je suis heureuse par la voir et nous s'amusions ~~bp~~ avec elle. Et Je suis contente de nos vacances, ^{nos}

ANNEXE F

Dyze YAMW
92046 - III

LA GUERRE ET LA PAIX

La guerre est la brutalité. La guerre est malheur. La paix est le bonheur, la liberté, l'espoir.

Je suis contre la guerre. Parce que plusieurs hommes meurent quand la guerre a éclaté. Partout, il y a beaucoup de ~~des~~ blessés hommes. Les gens sont heureux dans la paix. Le génocide commence. Les hommes assimilent les uns les autres. Nos grands ~~sont~~ ^{sont} allés en guerre, certains grands sont morts, certains grands sont prisonniers de guerre. ~~la guerre a plusieurs espèces de~~ Il y a plusieurs espèces de la guerre. Par exemple, il y a la bactériologique, la guerre sur terre, la guerre sur mer, la guerre civile, la guerre totale etc..

L'économie de l'Etat se gâte à cause de la guerre. Partout, la famine commence. Le peuple souffre de la famine. Les maladies graves commencent, qui ne recourent pas la santé.

Pourquoi la guerre éclate?

Parce que les grands Etats déclarent la guerre pour [→] c'est augmenter leur forces. Ils souhaitent avoir toute chose. C'est pour cela, ils déclarent la guerre contre les autres Etats. Particulièrement, ils déclarent la guerre contre les pauvres Etats qui ont la richesse naturelle (la richesse naturelle)

~~de~~ La paix, les gens vivent dans l'espoir. Il n'y a pas de sang, ~~des~~ larmes, ~~de~~ faim, ~~de~~ intensité, ~~de~~ désespoir. etc..

Les hommes vivent dans l'affection. Les hommes aiment les uns les autres, ont du respect les uns ^{autres} les autres. Tout le monde est indulgent. Les hommes ont droits civiques.

Je veux vivre dans un monde de paix. Je veux, tout le monde apprend ~~vivre~~ vivre en paix.

ANNEXE G

Özkan YILMAZ
930610033

La joie et La crainte

Le matin dimanche, il a fait du soleil. Je me suis réveillé avec les voix des oiseaux. Je suis sorti de la maison ^{je n'ai} pas cru mes yeux. Je me ^{dis} dire, mon dieu quelles beautés! Afin de ^{les rayons du soleil dans} j'ai pensé le réplément de naturel. Le soleil entre les montagnes on entend partout les voix des oiseaux. Je me suis lavé ^{les} mes mains et ^{le} visage. Et puis je suis entré dans la maison pour prendre mon petit déjeuner.

Avant ^{le beau paysage} le petit déjeuner, je prends ^{à augmenter} à augmenter mon appétit. Mon petit déjeuner ^{je prends} consomme du fromage frais, du beurre frais, du pain tendre, du œufs frais, et du lait frais. J'ai mangé le déjeuner avec un grand appétit. Tout à coup, j'ai entendu ^{une voix} un voix! J'ai sorti ^à extérieur. C'était mon ami Hüseyin qui avait crié. Il m'a invité pour pêcher ^{de poisson} de poisson au rivièr Murat. Toute suite je l'ai accepté ^{immédiatement} immédiatement, nous sommes mis en chemin ^{pour aller au bord de la} rivièr Murat. Hüseyin est venu dans la maison un préparante. Quand nous avons marché, nous avons parlé ^{en se préparant} des problèmes de notre sous-préfecture. Le rivièr Murat se trouve dans une vallée profonde. L'eau de Murat a coulé entre la verdure comme une ravine, cet état était très romantique. Nous avons marché ^{jusqu'à 15-20} jusqu'à 15-20 minutes, et puis nous sommes arrivés près de la rivièr. Mon ami est entré dans l'eau ^{premierement} l'eau de rivièr ^{était} froide comme le glace. Il a pêché ^{les poissons} les poissons. L'action a continué comme ça, il a jeté les filets, les poissons ont été à la chasse. puis j'ai rempli les poissons dans le sachet. Nous avons marché en avant 2-3 heures. Nous avons pêché beaucoup de poissons. Nous avons décidé pour ^{de} déjeuner. Nous avons cuit notre plat. Nous avons mangé après nous avons ^{continué} notre affaire ^{en} en. Après 15-20 minutes, Hüseyin est sorti de l'eau, encore ^{un} une fois. Il m'a dit que les poissons que nous avons pêchés ^{assez} sont suffisants pour nous. Finalement, il faut rentrer à notre maison. Nous sommes réculés à notre sous-préfecture. Le soleil s'est

ANNEXE H

^{dans} Plaisanterie
 J'étudie la deuxième classe au lycée de Mehmetak.
 La nouvelle année s'approche. Toute la classe avait
 décidé pour l'action de tirer de nouvelle année.

Nous avions acheté un cadeau avant quelque jours. Moi,
 j'avais acheté le chocolat très petit, à mon ami. J'ai
 envoyé ce chocolat avec le journal. Et j'ai fait le
 paquet du chocolat. La nouvelle année était venue.
 Certains ^{de} mes amis avaient offert ces cadeaux. Quand
 il était venu mon jour, j'ai offert mon cadeau à mon
 ami. Je lui ai persisté pour l'ouvrir dans la classe.
 Et quand mon ami a ouvert mon cadeau, il est étonné.
 Parce qu'il ouvre le journal. Il a ouvert le journal.

Les journaux ^{à ouvert} avaient fini. Enfin le cadeau, est
 vu par nous. Le visage de mon ami ^{avait} si était changé.
 Parce que mon cadeau, le chocolat très petit. Après
 je lui ai offert ^{vrai} mon cadeau et ^{c'est} je m'excuse. Je dis
 que je lui ai fait une plaisanterie. Le professeur et
 nous rions tout ensemble ce fait.

Je me rappellerai toujours en tant qu'un bon
 souvenir.

Lysa SAVAS
 93-040 Fr=2.

CURRICULUM VITAE

Emine ÇAVDAR est née à Kırıkkale en Turquie en 1986. Elle a commencé ses études supérieures en 2005 à l'UA au département de pédagogie de la langue française. Elle est diplômée de département de pédagogie de la langue française en 2010. Elle a commencé la même année un programme de MA sur l'apprentissage du FLE à l'institut des sciences de l'éducation à l'UA. Elle a également travaillé au 25^{ème} Universiades d'Hiver d'Erzurum 2011 comme responsable de FISU Hôtel, elle a également travaillé au Festival Olympique de la Jeunesse Européenne d'été de Trabzon 2011 comme responsable d'Hôtel de Famille Olympique. Elle travaille en ce moment comme enseignante au service de coopération internationale à l'université Erzincan depuis octobre 2011.