



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Le Concept d'Obstacle Didactique dans l'Analyse des Erreurs en Production Ecrite en FLE: Cas de l'Adjectif Possessif

Deniz KARAN¹, Jonathan BROUTIN²

¹Uludağ Üniversitesi YDYO Fransız Dili Eğt., ²Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Y. D. E. B. Fransız Dili Eğt. ABD,
denkaran@gmail, jbroutin@uludag.edu.tr

RESUME

La base théorique de cette recherche est constituée par la linguistique contrastive et l'analyse d'erreurs qui est une branche de la linguistique appliquée. Dans cette étape de notre recherche notre objectif est d'identifier et d'analyser les erreurs produites en langue française par les étudiants turcs ayant appris l'anglais comme première langue étrangère. En analysant les erreurs des feuilles d'examens de final d'expression écrite et de grammaire des étudiants, nous avons réalisé des examens de grammaire, du plus simple au plus compliqué, sur l'adjectif possessif qui cause des difficultés importantes à nos étudiants turcs. Ces derniers apprennent le français langue étrangère de niveau élémentaire et intermédiaire comme seconde langue étrangère entre les années 2008-2011 au sein de la succursale de Kızılay de TÖMER. Ensuite, après avoir effectué leurs corrections, nous espérons pouvoir expliquer les causes principales des erreurs produites par ces étudiants afin de proposer des solutions didactiques efficaces en intégrant le concept d'obstacle didactique issu de la didactique des mathématiques.

Mots Clés: linguistique contrastive, adjectif possessif, français langue étrangère, obstacle didactique.

Yabancı dil olarak Fransızcanın Öğretiminde Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesinde Didaktik Engel Kavramı: İyelik Sıfatı Örneği.

ÖZET

Bu araştırmanın kuramsal tabanını Uygulamalı Dilbilimin bir dalı olan Ayrımsal Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesi oluşturmaktadır. Araştırmamızın bu kısmında amacımız birinci yabancı dil İngilizceyi öğrenmiş Türk öğrencilerin yaptıkları yanlışları saptayıp incelemektir. Öğrencilerin yazılı anlatım ve final sınavlarındaki yanlışlar incelenerek, 2008-2011 yılları arasında Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi Tömer Ankara Kızılay Şubesi'nde temel ve orta seviyede Fransızca öğrenen Türk öğrencilerimize dilbilgisi sınavları uyguladık. Yanlışlarını düzelttikten sonra matematik öğretiminden kaynaklanan didaktik engel kavramını entegre ederek etkin çözümler önerebilmek için bu öğrenciler tarafından yapılan yanlışların ana sebeplerini açıklayabilmeyi umuyoruz.

Anahtar Kelimeler: Ayrımsal dilbilim, iyelik sıfatı, yabancı dil olarak Fransızca, didaktik engel.

The Concept of Didactical Obstacles in Errors Analysis in Written Productions in FLE: Case of Possessive Adjectives

ABSTRACT

Contrastive Linguistics and Error Analysis, a branch of Applied Linguistics, constitute the theoretical bases of this research. In this part of the present research, our aim is to determine and examine the errors made by Turkish students who learn English as their first foreign language. By examining the mistakes that are made by students on their written products and final exams, we applied grammar exams to our Turkish students who are learning French at elementary and pre-intermediate level between the years 2008-2011 at Ankara University Tömer Turkish and Foreign Language Research and Application Center, Ankara Kızılay Branch Office. After correcting their mistakes, we hope to clarify main reasons of mistakes made by the students through integrating didactical obstacle concept arising from mathematical study for effective solutions.

Key Words: Contrastive linguistics, possessive adjective, French as foreign language, didactic obstacle.

INTRODUCTION

Depuis les débuts de la didactique, on pensait que les études et les recherches scientifiques faites au sujet de la langue pourraient résoudre les problèmes existants dans l'enseignement de la langue étrangère. Deux mille ans auparavant, on a vu que le grec était enseigné aux latins par la méthode grammaire-traduction (Vardar, 1998: 28). Selon Tura (1983: 8-9), le linguiste est une personne qui cherche à comprendre la nature du phénomène appelé la langue et essaye d'expliquer ses spécifications physiques, morales et sociales et développe des théories et modèles. Pour ce faire, il bénéficie des branches scientifiques telles que la philosophie, l'anthropologie voire les mathématiques. En réalité, selon lui, cette relation est mutuelle. Ce ne sont pas uniquement les linguistes qui s'intéressent au phénomène de langue. Les philosophes, les psychologues, les sociologues se sont intéressés et s'intéressent toujours à la linguistique. Ces liens se sont parfois renforcés, parfois réduits par rapport aux intérêts qui changent et en fonction de l'influence d'une branche scientifique sur une autre mais n'ont jamais cessé. Par exemple, durant ces dernières années d'une part les relations entre la linguistique et la sociologie, d'autre part celles entre la linguistique et la psychologie s'intensifient de plus en plus; naturellement l'évolution de ces relations reflètent donc l'enseignement de langue.

Les linguistes recherchent ce qu'est la langue humaine, sa nature, la manière de l'apprendre, quels rôles elle joue dans la vie et l'environnement de l'être humain et enfin son enseignement et apprentissage. Les linguistes ne doivent pas se contenter uniquement d'essayer d'expliquer la langue et de connaître les règles contemporaines linguistiques, mais ils doivent également comprendre la philosophie fondamentale qui permet de créer des programmes. Cette philosophie fondamentale est constituée par les études, les méthodes et les données réalisées dans la linguistique, la psychologie et la sociologie théorique et les courants existant dans l'éducation. Par exemple, depuis de longues années il existe une relation étroite entre la psychologie et la linguistique au point de vue des méthodes et théories qui est reflétée dans l'enseignement de la langue étrangère (Tura, 1983: 9).

Toujours selon Tura (1983: 9), la psychologie et la linguistique ne sont pas deux disciplines qui sont entièrement différentes. Les études contemporaines de linguistique et de psychologie ont relevé des ressemblances intéressantes entre les philosophies et les approches de ces deux disciplines. Ces dernières constituent les bases éducatives de l'enseignement de langue étrangère. Pour cette raison, l'approche scientifique dans l'enseignement de la langue étrangère nécessite

indispensablement le suivi des études et développements que connaissent la psychologie et la linguistique. Ces explications démontrent qu'il existe des théories psychologiques et linguistiques à la base de chaque approche dans l'enseignement de langue. Les approches contemporaines dans l'enseignement de langue se sont développées parallèlement aux courants dans les domaines de psychologie, de linguistique et d'éducation. L'enseignement centré sur l'étudiant privilège les qualifications, les besoins de l'étudiant et les relations entre le professeur et l'étudiant. Dans les programmes de cours conçus selon cette approche, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue permettant la communication humaine dans des contextes cohérents grâce aux activités en classe et des outils et matériaux de cours sont privilégiés. La théorie de l'enseignement de la langue est née à partir des relations interactives des disciplines comme la linguistique, la psychologie et l'éducation. De nouveaux courants qui voient le jour dans la linguistique influencent les méthodes et les activités appliquées dans l'enseignement de la langue étrangère. Puisque la linguistique est influencée par les évolutions connues dans la psychologie, ces influences reflètent naturellement sur les applications d'enseignement de langue.

En résumé, l'application de la linguistique dans l'enseignement de la langue est une question à multiples facettes. Malgré tout, on peut se permettre de dire que l'une des premières particularités utilisables de la linguistique est l'enseignement des langues.

Apports de la Linguistique Contrastive dans l'Enseignement d'une Langue Etrangère

La linguistique contrastive est une branche de la linguistique, basée sur la linguistique appliquée, qui cherche à mettre en avant les points qui se ressemblent ou se différencient entre les langues en utilisant la méthode de comparaison. L'objectif premier de la linguistique contrastive est de déterminer les différences et les ressemblances existantes entre les langues en comparant deux ou plusieurs langues. Les étudiants de différents pays rencontrent différentes difficultés en apprenant la même langue étrangère, désormais ceci est une réalité qu'aucun linguiste ne peut renier (Bayraktaroğlu, 1978: 4).

Pour cette raison, chaque pays prépare lui-même ses méthodes d'enseignement et ses outils suite aux recherches, soit théoriques soit expérimentales, qu'il réalise dans le domaine des études contrastives. L'origine, la provenance, la nature et la source des difficultés sont d'abord étudiées sous de nombreux angles linguistiques. Afin d'éviter ces difficultés durant l'enseignement, les résultats obtenus dans ces études sont d'abord

testés et puis utilisés dans la préparation de différents outils d'enseignement. L'importance accordée aux cours qui seront étudiés en classe est arrangée en fonction des degrés de difficulté préalablement déterminés, également l'ordre de présentations des sujets est arrangé de la même façon. La formation des professeurs de langue étrangère et leur formation professionnelle se font également conformément aux mêmes principes (Vardar, 1998: 118).

Finalement de nombreux pays développent leur politique d'enseignement de langue étrangère par le biais de la linguistique contrastive (Bayraktaroğlu, 1979: 9-10).

La linguistique contrastive s'intéresse plutôt aux différences qu'aux similarités. Elle ne s'intéresse ni aux familles de langue ni à l'histoire de la langue. Par conséquent, elle est simultanée. C'est donc une démarche scientifique qui a pour but de faire deux classifications contrastives (pas comparative) de valeurs et qui est basée sur la théorie de comparabilité des langues (James, 1980: 1-3). Elle est en permanence concernée par deux langues. Lado (1957:1), quand il explique la nécessité régulière de comparaison des langues et des cultures, il base l'essentiel de la théorie sur les idées de Fries concernant la comparaison régulière qui doit exister entre la langue maternelle et la langue-cible.

Par la suite, Lado (1957: 2) explique la théorie de son propre livre comme suit: *“Les gens transmettent dans la langue et culture étrangère des sens avec les formes de leur langue maternelle et de leur culture et la répartition des sens grâce à ces formes. Ils réalisent cette transmission à la fois en parlant activement la langue étrangère et en se comportant d'après cette culture étrangère mais aussi à la fois en essayant de comprendre passivement les conversations et les comportements des propriétaires de cette langue et culture étrangère.”* Lado (1957: 2), continue en disant: *“Un étudiant qui commence à apprendre une langue étrangère constatera que certaines particularités de cette langue lui paraissent faciles et certaines autres difficiles. Les faits ressemblants à sa langue maternelle lui paraîtront faciles par contre ceux qui sont différents se manifesteront difficile à son égard.”* Il accentue l'importance de sa théorie sur le plan d'enseignement/apprentissage. Selon ce point de vue, la différence existante entre deux langues constitue la raison d'interférence de la langue maternelle. Son objectif était de trouver une réponse à la question *“Qu'est-ce qu'il faudrait apprendre aux étudiants?”* Lado insiste sur le fait que l'analyse contrastive contribue essentiellement aux examens de langue. Parallèlement, il pense qu'elle pourrait avoir une certaine contribution dans la détection des

difficultés rencontrées dans l'enseignement de langue étrangère. Selon lui, cette contribution ne peut se réaliser qu'avec des analyses contrastives qui doivent être faites entre la langue maternelle et la langue-cible. Le regard sur la grammaire, qui se traduit comme des structures grammaticales, a permis aux étudiants de déterminer les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la langue étrangère en comparant les structures grammaticales de la langue-cible avec celles de la langue maternelle. Sans aucun doute, les résultats obtenus de ces comparaisons annonceront naturellement les points qui doivent être mesurés. Fries (1945: 9) aussi, en disant: "*Dans l'enseignement de langue, les outils les plus efficaces sont les données préparées concernant l'analyse scientifique de la langue-cible qui sont préparées sous la lumière des matériaux obtenus à la suite de la comparaison faite entre la langue maternelle et la langue-cible.*" a ainsi déterminé la place de la langue maternelle et celle de la langue-cible.

Méthodologie de la Linguistique Contrastive

La base de la linguistique contrastive est fondée sur les hypothèses suivantes (Ergenç, 1983: 199-200):

1. Tous ceux qui apprennent une langue étrangère parlent d'ailleurs déjà une langue (au moins leur propre langue maternelle). Chaque nouvelle langue est apprise en se basant sur le fond de la langue maternelle. Par conséquent, le processus d'apprentissage de ce type sera différent de celui de l'acquisition de sa propre langue maternelle.
2. Chaque langue a une structure propre à elle. Par conséquent, la langue qui sera apprise exposera des différences par rapport à la langue maternelle.
3. L'étudiant a toujours la tendance de transmettre les particularités de sa propre langue maternelle dans la langue étrangère. Si les particularités linguistiques des deux langues sont les mêmes, le processus d'apprentissage bénéficiera beaucoup de ce fait. Par contre, si les particularités de la langue étrangère exposent des différences de forme, les transferts qui seront faites de la langue étrangère causeront des erreurs.
4. Les particularités de la langue étrangère qui se différencient de celle de la langue maternelle s'apprennent beaucoup plus difficilement. Les dimensions des difficultés sont proportionnelles à celles des différences existantes.

5. En les déterminant préalablement par le biais de l'analyse contrastive qui doit être faite entre la langue étrangère et la langue maternelle les éventuelles difficultés et les sources de transferts négatifs peuvent être expliquées sur le plan linguistique.

La linguistique contrastive, qui est basée sur ces hypothèses, constitue un outil pour l'enseignement de langue étrangère et développe des méthodes. Pour pouvoir accomplir ladite mission, elle réalise des analyses contrastives entre la langue maternelle et la langue qui sera apprise. L'analyse contrastive doit être constituée par ces étapes (Ergenç, 1983: 201):

- a. On définit les langues qui seront comparées.
- b. On fait le choix du sujet qui sera comparé.
- c. On détecte la comparabilité du sujet sélectionné pour la comparaison.
- d. On réalise l'analyse contrastive.

Les difficultés rencontrées dans l'enseignement ont une grande part d'importance dans l'apparition de l'analyse contrastive. La linguistique contrastive, en examinant la langue maternelle et la langue-cible, essaye de trouver des résolutions aux difficultés rencontrées. Elle fait d'abord la prédétermination des difficultés d'enseignement qui proviennent des deux langues (langue maternelle et la langue-cible), des erreurs commises lors de l'enseignement (Dans quel domaine? Quel pourcentage? Pourquoi?) et permet de prendre des mesures préalables pour éviter ces problèmes. Egalement elle aide à la restructuration de l'acquisition de la deuxième langue sur la base de livres de cours et sur celle de sa situation pendant les cours en mettant en avant les ressemblances et les différences existantes entre les langues et met ces données qu'elle procure à la disposition des professeurs et des étudiants.

La Linguistique Contrastive Pour Comparer la langue Turque et la langue française : Cas de l'Adjectif Possessif.

D'après le Petit Robert (1973: 1355) les adjectifs possessifs marquent une relation d'appartenance d'être ou d'un objet à quelqu'un ou à quelque chose. Selon Grevisse (1993: 907); "*Il indique que les choses ou les êtres désignés par le nom ont une relation avec une personne grammaticale: celui qui parle, celui à qui l'on parle, celui ou ce dont on parle.*"

En turc la possession est exprimée par les pronoms possessifs qui sont l'équivalent de l'adjectif possessif en français. Les pronoms en turc sont les mots *neutres* qui remplacent un nom (sujet ou nom) et ont différentes fonctions dans une phrase; le pronom personnel (kişi adıları), le pronom réfléchi (kendi adılı, dönüşlü adıl), le pronom démonstratif (gösterme adılı), le pronom indéfini (belgisiz adıl), et le pronom interrogatif (soru adılı) (Koç, 1996: 175-183).

Tableau 1: Les Pronoms En Turc Et En Français

Pronom Singulier	Pronom Pluriel
<i>Ben/ je, me, mon, ma</i>	<i>Biz/ nous, nos, notre</i>
<i>Sen/ tu, te, ton, ta</i>	<i>Siz/ vous, vos, votre</i>
<i>O/ il, elle, le, la, lui, son, sa</i>	<i>Onlar/ ils, elles, les, leurs</i>

Exemples: **Ben** gidiyorum **sen** gelmiyosun

Ben böyle istiyorum.

Sen yersen belki **o** da yer.

Biz bu akşam bir yere gitmeyeceğiz.

Dans la langue turque il y a six formes pour six pronoms personnels sujets. Ils sont facultatifs et rares. Contrairement au français, dont l'utilisation est impossible à savoir que si on supprime les sujets (pronom personnel) le verbe à lui seul n'aurait aucun sens, en turc on peut ne pas l'utiliser.

Siz, Türk müsünüz?

Onlar çok zengin değiller.

Quand les pronoms personnels prennent la place du nom (substantif), ils prennent comme ceux-ci des suffixes casuels (ad durumu ekleri);

Exemples: -Kitabı Çağlar'a ver.:

Bunu ona ver.

-Hilal'i görüyorum.:

Onu görüyorum.

-Bu kitapları okudum.:

Bunları okudum.

-Celal'a telefon ettim.:

Ona telefon ettim.

Tableau 2: Les suffixes casuels (Koç, 1996: 176)

Les suffixes casuels	Première personne		Deuxième personne		Troisième personne
	singulier	pluriel	singulier	pluriel	singulier
Le nominatif (yalın durumu)	ben	biz	sen	siz	o
L'accusatif (belirtme durumu)	beni	bizi	seni	sizi	onu
Le datif (yönelme durumu)	bana	bize	sana	siz	ona
Le locatif (kalma durumu)	bende	bizde	sende	sizde	onda
L'ablatif (çıkma durumu)	benden	bizden	senden	sizden	ondan
Le génitif (tamlayan durumu)	benim	bizim	senin	sizin	onun

Le pronom réfléchi “kendi”

Le mot “*kendi*” “la personne même” est aussi un pronom personnel réfléchi. Il donne le sens au nom en le renforçant. C’est pour cette raison qu’il est nommé pronom réfléchi;

- Exemples:
- Bu **kendi** kitabım. C’est mon **propre** livre.
 - Ben sana **kendi** kalemimi vereceğim. Je vais te donner mon **propre** stylo.
 - Ödevini **kendin** yap. Fais ton devoir **toi-même**.
 - **Kendime** bir kravat aldım. Je me suis acheté une cravate **moi-même**.

Notons qu’ils prennent aussi des suffixes casuels (ad durumu ekleri); *kendi-m*, *kendim-i*, *kendim-e*, *kendim-de*, *kendim-den*, *kendim-in* (Koç, 1994: 178).

Le système anglais diffère du français à plusieurs niveaux:

Le suffixe de l’adjectif possessif est déterminé par le genre et le nombre du possesseur alors qu’en français c’est le genre et le nombre de l’objet possédé qui va déterminer le suffixe de l’adjectif possessif. Cette différence est illustrée dans le tableau ci-dessous

Tableau 3: l'adjectif possessif en anglais et en français

L'adjectif possessif en français	L'adjectif possessif en anglais
Ma sœur a eu son cadeau (le nom cadeau est masculin)	My sister has got her present (sister est un possesseur féminin)

METHODOLOGIE

L'objectif de notre travail est d'identifier et d'analyser les erreurs produites en langue française par les étudiants turcs ayant appris l'anglais comme première langue étrangère concernant l'utilisation de l'adjectif possessif.

Pour ce faire, dans le cadre de TÖMER, qui constitue notre univers de recherche, nous avons réalisé un questionnaire pour déterminer les caractéristiques générales des étudiants qui apprennent le français.

Le questionnaire a été réalisé sur 110 étudiants qui suivent des cours de français entre les années 2008-2011 à la succursale de Kızılay TÖMER. Nous voulons préciser que les évaluations des questionnaires ont été faites sur les 100 étudiants qui nous les ont rendus.

Le questionnaire renseigne sur la durée d'apprentissage de la langue anglaise des apprenants (figure 1) et sur le volume horaire hebdomadaire moyen de cet apprentissage (figure 2)

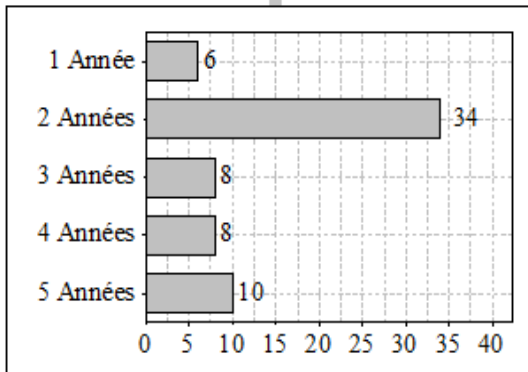


Figure 1: la durée de l'apprentissage de l'anglais

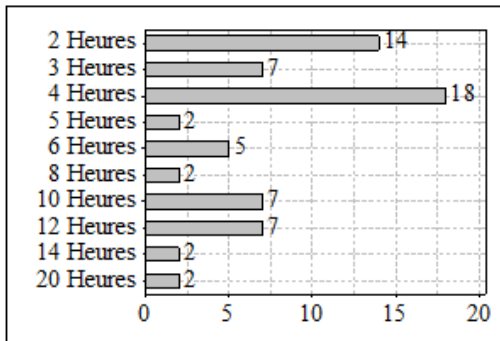


Figure 2: Volume hebdomadaire des cours en anglais

Nous constatons que 90 % des apprenants ont déjà suivi deux années d'apprentissage de la langue anglaise et que pour 50% des apprenants, le nombre d'heures de cours d'anglais est supérieure ou égale à quatre. Les connaissances en anglais des apprenants sont conséquentes.

Cette hypothèse est renforcée par une question relative à la perception qu'ont les apprenants de leur propre niveau d'anglais (Figure 3)

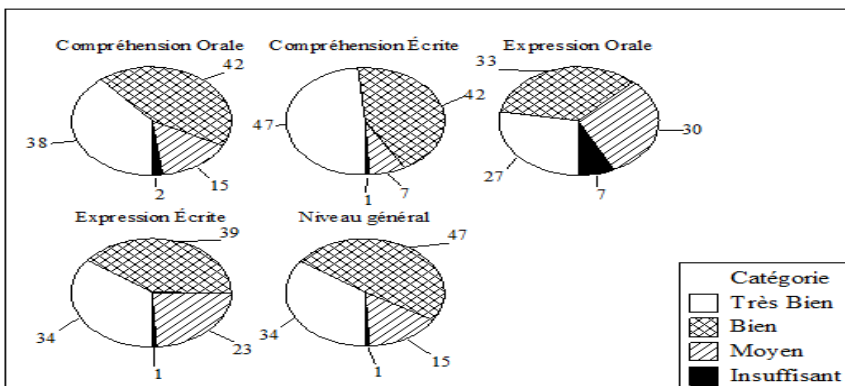


Figure 3: Perception des apprenants de leur niveau en anglais

Pour une analyse objective et précise de notre univers de recherche, les informations recueillies des questionnaires ont été enregistrées à l'ordinateur. L'analyse statistique et l'établissement des représentations

graphiques ont été obtenues en utilisant les logiciels suivants: *Microsoft Excel 2010, Microsoft Powerpoint 2010 et Minitab Version 16.1.1.*

Dans le questionnaire nous avons notamment posé des questions relatives aux connaissances dans la première langue étrangère apprise à savoir l'anglais. Nous pouvons constater les résultats suivants concernant la durée de l'apprentissage antérieure de l'anglais et le volume hebdomadaire des cours.

Les copies d'examens de final analysées concerneront donc les niveaux débutant, intermédiaire. Pour chaque groupe nous avons réalisé une analyse statistique des erreurs produites qui déboucheront ensuite sur l'analyse en mettant en relation les copies et le questionnaire précédent.

DONNEES

Pour le choix de l'adjectif possessif et le pronom possessif et ses résultats chez le groupe débutant nous avons constaté 81 erreurs et 5 questions sans réponses, ce qui représente 79,41 % d'erreurs. Chez le groupe intermédiaire 3 nous avons constaté 8 erreurs; qui représentent 7,84 % d'erreurs commises. Chez le groupe intermédiaire 6 nous avons constaté 13 erreurs; qui représentent 12,75 % d'erreurs commises. Avec 1265 erreurs commises au total par les trois groupes notons qu'avec 102 erreurs et 5 pas de réponses le choix de l'adjectif constitue le sixième rang dans la juxtaposition de difficulté chez les apprenants avec 7,88%.

Tableau 4: L'adjectif/pronom possessif dans les trois niveaux

Analyse réalisée sur le total de 110 étudiants, 102 erreurs					
Niveau débutant		Niveau intermédiaire 3		Niveau intermédiaire 6	
Les erreurs		Les erreurs		Les erreurs	
nombre	%	Nombre	%	nombre	%
81	79,41	8	7,84	13	12,75
Total général sur 1295 erreurs => 102 erreurs = 7,88%.					

Concernant le groupe débutant:

Nous remarquons que le choix du genre est toujours un problème pour nos étudiants du groupe débutant. La majorité d'erreurs avec 62% s'est réalisée avec le mot *files*. Notre hypothèse est qu'il y a sur généralisation de la marque du nombre avec -s à la fin du mot. Notre deuxième hypothèse est

que les étudiants n'ont pas lu attentivement la suite de la phrase, puisque le verbe était *fiils sont...*, ont écrit automatiquement *mon fiils*.

Nous constatons que le taux d'erreurs pour le groupe débutant est très élevé, avec 14% d'étudiants produisant une erreur de choix du pronom (les noms qui commencent par une consonne renvoient à l'utilisation du pronom masculin, pour l'harmonie vocalique) sur le mot amie; *sa amie*; avec 14% des étudiants produisant une erreur de genre sur le mot fille; *mon fille*, avec 16% des étudiants produisant toujours une erreurs de genre sur le mot chat; *sa chat*, ce qui représente 44% des erreurs totales. Pour le reste des erreurs, nous en déduisons qu'elles sont faites par manque de compréhension de la phrase ou bien de leur manque de connaissance de la règle sur le genre ou sur le nombre.

Tableau 5: Les Erreurs Sur l'Adjectif / Le Pronom Possessif, Groupe Débutant

Analyse réalisée sur un total de <u>50</u> examens	Étudiants produisant de bonnes réponses		Étudiants produisant des erreurs		Pas de réponse
	nombre	%	nombre	%	
1-ma fille	43	86	7	14	-
2-mes fiils	17	34	31	62	2
3-ses chaussures	46	92	4	8	-
4-son chat	42	84	8	16	-
5-ma femme	46	92	4	8	-
6-son appartement	43	86	7	14	-
7-ses livres	46	92	2	4	2
8-son amie	35	70	14	28	1
9-mes parents	49	98	1	2	-
10-mes affaires	47	94	3	6	-
Total	414	82,8	81	16,2	5
Total général sur <u>500</u> trous à remplir.					

Concernant le groupe intermédiaire 3

Nous constatons que le taux d'erreurs diminue pour le groupe intermédiaire 3 avec 4% des étudiants produisant une erreur de genre et de nombre sur le mot cousine; *ma cousines*, ou bien 4% des étudiants produisant une erreur de nombre sur le mot tante; *nos tante*, ce qui représente 8% des erreurs totales.

Tableau 6: Les erreurs sur l'adjectif / le pronom possessif, groupe intermédiaire 3

Analyse réalisée sur un total de 30 examens	Étudiants produisant de bonnes réponses		Étudiants produisant des erreurs
	nombre	%	nombre
1-Mes/vos sœurs	30	100	-
2-Leurs/ses grands-parents	30	100	-
3-Notre/ma tante	26	86,67	4
4-Vos/ leurs cousines	26	86,67	4
5-Ton/votre neveu	30	100	-
Total	142	94,67	8
Total général sur 150 trous à remplir.			

Groupe intermédiaire 6

Nous remarquons que le taux d'erreurs augmente pour le groupe intermédiaire 6 par rapport au groupe intermédiaire 3, avec 13% au total; dont 3% des étudiants produisant une erreur que nous n'avons pas su catégoriser sur le mot *vélo*; *mos vélo- le mine*, (probablement l'étudiant a écrit en anglais) ou bien produisant une erreur de genre sur le même mot; *ma vélo- le mienne*, avec 2% produisant une erreur de genre sur le mot parents; *les miennes*, 3% d'erreur avec le mot cousines; *les miens*.

Tableau 7: Les erreurs sur l'adjectif et le pronom possessif, groupe intermédiaire 6

Analyse réalisée sur un total de 30 examens	Étudiants produisant de bonnes réponses		Étudiants produisant des erreurs
	nombre	Pourcentage	nombre
1-Mon vélo	27	90	3
2-Le mien	27	90	3
3-Mes parents	30	100	-
4-Les miens	28	93,33	2
5-Ma maison	30	100	-
6-La mienne	29	96,67	1
7-Mon ordinateur	30	100	-
8-Le mien	29	96,67	1
9-Mes cousines	30	100	-
10-Les miennes	27	90	3
Total	287	95,67	13
Total général sur 300 trous à remplir.			

ANALYSES ET RESULTATS

Au niveau débutant on remarque que ce sont principalement des erreurs de genre et de nombre qui posent problème aux apprenants

Notre hypothèse est sur l'influence de l'anglais, *my cousins*; en effet en anglais l'adjectif possessif porte le nombre du possesseur, donc un possesseur unique écrira «my» quel que soit le nombre de personnes ou le nombre d'objets possédés contrairement au français où c'est le genre et le nombre de la personne possédée qui déterminera le choix entre mon / ma / mes. Donc nos apprenants ont fait un transfert négatif de l'anglais vers le français. Pour les erreurs de la quatrième question, nous en déduisons qu'elles sont faites par manque de connaissance de la règle sur le nombre.

Concernant l'erreur sur «son amie» pour laquelle presque un tiers des apprenants ont répondu faux, la sur-généralisation de la règle d'accord en genre et en nombre avec le possédé auquel il se rapporte semble amener l'apprenant à ne prendre pas en compte la règle d'évitement du hiatus que nous énonçons de la manière suivante:

«Devant un nom féminin commençant par une voyelle ou un h muet, les adjectifs possessifs ma, ta, sa sont remplacés par mon, ton, son».

D'un point de vue purement théorique et linguistique l'origine et les sources d'erreurs sont facilement identifiables avec la linguistique contrastive. Ce phénomène d'interférences et de transfert négatifs de la langue étrangère 1 (l'anglais) sur la langue étrangère 2 (le français) est d'une manière générale considérée comme un obstacle. Quand cet obstacle se présente dans un processus d'apprentissage on peut le rapprocher du concept d'obstacle didactique présenté par Guy Brousseau (1998). C'est à dire si on reprend la définition générale en didactique de ce terme «représentation de la tâche (s'approprier le mécanisme de construction des possessifs en français), induite par un apprentissage antérieur (apprentissage de l'anglais), étant la cause d'erreurs systématiques et faisant obstacle à l'apprentissage actuel.

Ainsi, l'enseignant ne doit pas considérer au sein de sa classe l'apprenant simplement en tant qu'apprenant mais en tant qu'individu, c'est à dire une personne disposant de connaissances antérieures susceptibles de créer un obstacle ou au contraire une aide à l'acquisition des savoirs enseignés.

Si il est indéniable que cette étape diagnostique est indispensable en tant qu'analyse a-priori pour identifier les erreurs susceptibles d'être faites puis confirmés avec les analyses statistiques, dans le cas de notre étude sur

les adjectifs et les pronoms possessifs, il reste néanmoins à développer des stratégies d'enseignements permettant de prendre en compte les phénomènes cités précédemment.

La mise en espace et l'utilisation de code couleur et de symbole peuvent s'avérer dans le cas de l'enseignement des adjectifs possessifs être des outils cognitifs permettant la réorganisation des concepts antérieures à la situation d'apprentissage.

Tableau 8: Mise en espace

C'est la maison de Pierre, c'est sa maison	(maison: nom)	♀
C'est la maison de Sophie, c'est sa maison		
C'est le chat de Pierre, c'est son chat	(chat: nom)	♂
C'est le chat de Sophie, c'est son chat		

Sans utiliser de métalangage, à l'aide d'outils cognitifs, de mise en espace et de symboles universels, on peut réaliser cette réorganisation de concepts.

L'apprenant pourra de suite remarquer que le suffixe de l'adjectif possessif est invariant si le genre du possesseur change et varie si le genre du possédé change indépendamment du possesseur.

On peut même prendre l'habitude d'écrire systématiquement les mots féminins en rouge et les mots masculins en bleu car, comme on l'a constaté dans les résultats, le genre des noms constitue un obstacle additionnel pour des apprenants turcs.

CONCLUSION

En analysant les erreurs commises par les étudiants nous avons cherché à trouver les raisons de ces dernières. Il est normal que les étudiants fassent des erreurs. L'essentiel est de connaître les raisons et les sources de ces erreurs. Quand on connaît les raisons, il est plus facile de les minimiser. Pour découvrir les raisons des erreurs, il faudrait les analyser en profondeur. Il faudrait donc que les enseignants soient conscients de cette nécessité primordiale et qu'ils se privent des comportements qui risquent de

décourager les étudiants. Il est très difficile d'apprendre quelque chose sans faire des erreurs. Les erreurs commises par les étudiants ne doivent pas être perçues comme quelque chose d'inquiétant et d'effrayant.

Les enseignants auront beaucoup d'intérêt à effectuer des études d'analyses et de correction des erreurs concernant leur domaine. C'est ainsi qu'ils peuvent avoir des connaissances sur les techniques et sur la temporisation des corrections.

Dans cette étude, concernant l'adjectif et le pronom possessif, nous avons prélevé des erreurs transmises provenant à la fois de la langue maternelle à savoir turc, mais aussi de la langue anglaise qui est considérée comme la première langue étrangère en Turquie. Par ailleurs, nous avons essayé d'expliquer en détail, concernant les origines des erreurs, comment la conception de savoirs précédemment établis pouvait influencer par la suite l'acquisition des nouvelles connaissances. Dans le cadre de notre étude, les outils cognitifs nous apparaissent comme des outils indispensables permettant la reconstruction des concepts préétablis dans l'apprentissage de la langue maternelle à savoir le turc et la première langue étrangère apprise (l'anglais). Ces outils cognitifs sont par exemple la mise en espace et l'établissement de code couleur pour s'habituer au concept de genre et de l'accord entre l'adjectif possessif en genre et en nombre avec le possédé. En 2014, les outils dont disposent les enseignants tel que le tableau numérique interactif, intègrent un ensemble très complet de fonctionnalités permettant l'utilisation de tels outils cognitifs.

BIBLIOGRAPHIE

- BAYRAKTAROĞLU, S. 1978, *Trends in Applied Linguistics and Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Interlanguage*. Boğaziçi Üniversitesi Dergisi. İstanbul. C.6. ss.55-73
- BAYRAKTAROĞLU, S. 1979, *Yabancı Dil Öğrenim Güçlükleriyle İlgili Araştırma Yöntemleri*. İzlem, Yabancı Dil Öğretimi Dergisi, İ.T.İ. Akademisi Yabancı Diller Enstitüsü. Eskişehir. Nisan. Sayı 2.
- BROUSSEAU, G. 1998, *Théorie des situations didactiques*. Editions La pensée sauvage Grenoble.
- ERGENÇ, İ. 1983, *Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım*. Türk Dili - Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretimi Özel Sayısı. Cilt.47. Sayı:379-384. ss.195-206

- FRIES, C. 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- GREVISSE, M. 1993, *Le Bon Usage, Grammaire Française*. Paris: Editions Duculot.
- JAMES, C. 1980, *Contrastive Analysis*. Publisher: Harlow, Essex: Longman.
- KOÇ, N. 1994, *Yabancılar için Dilbilgisi*. Ankara: Inkılap Kitabevi.
- KOÇ, N. 1996, *Yeni Dilbilgisi*. Ankara: Inkılap Kitabevi.
- LADO, R. 1957, *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan University Press.
- ROBERT, P. 1973, *Le Petit Robert*. Paris.
- TURA, S. 1983, *Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri*. Türk Dili -Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretimi Özel Sayısı. Cilt.47. Sayı:379-384. ss.8-17
- VARDAR, B. 1998, *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: TDK Yayınları.

remière demande d'inscription:
30.09.2014

Date d'admission de publication:
06.11.2014