



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

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

Analyse des Erreurs syntaxiques des Productions Ecrites Chez les Apprenants Turcs Dans l'Enseignement du FLE Suivants l'Approche Communicative

Deniz KARAN

*Dr., Uludağ Üniversitesi YDYO Fransız Dili Eđitimi,
denizkaran@uludag.edu.tr*

RESUME

La linguistique/l'analyse contrastive examine les différences et les ressemblances existantes entre la langue maternelle et la langue cible. Toutefois ces analyses se concentrent davantage sur la différence. Chaque langue possède sans aucun doute une structure qui lui est propre. Donc l'objectif est de comparer la langue cible et la langue maternelle, d'identifier les différences entre les deux langues, et ainsi, de déterminer à l'avance les difficultés que l'étudiant confronterait. Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère la grammaire possède une place importante dans l'acquisition des capacités de lecture, d'écoute, d'écriture et de conversation. Les étudiants rencontrent des problèmes différents lors de l'apprentissage du français. Le français est une langue étrangère pour les Turcs. Vu l'impossibilité d'analyser chaque difficulté, dans notre modeste travail de recherche nous avons essayé d'analyser les erreurs commise concernant l'ordre des mots. La base théorique de cette recherche est constituée par l'analyse des données empiriques (les enquêtes, les copies des étudiants), la linguistique contrastive et l'analyse d'erreur qui est une branche de la linguistique appliquée. Le but de cette recherche est de fournir des solutions didactiques concrètes, efficaces et réalisables.

Mots Clés: Linguistique contrastive, langur maternelle, langue cible, interference.

related to acquisition of writing skill. Contrastive linguistics and error analysis which is a branch of Applied Linguistics forms theoretical base of this research. The aim of this research which will be based on application and concrete data for instance questionnaire, analysis of student exam papers is to propose concrete and applicable pedagogical solutions.

Key Words: Contrastive linguistics, native language, target language, transfer.

INTRODUCTION

L'analyse contrastive est une sous-branche de la linguistique. Cette branche de la linguistique est concernée de réaliser des études pour mettre en avant les différences et les ressemblances qui existent entre deux ou plusieurs langues. Les connaissances obtenues à la suite de ces études contribuent à l'enseignement des langues étrangères. Elle donne des informations concernant les différences et des ressemblances existantes entre la langue maternelle de l'étudiant et la langue étrangère-cible, quelles seraient les difficultés que les étudiants risquent de rencontrer et quels sont les aspects de la langue étrangère-cible qui sont faciles à apprendre.

Auparavant une bonne partie des linguistes et des enseignants attachaient toutes les difficultés rencontrées durant l'apprentissage de langue étrangère aux interférences et aux transmissions de la langue maternelle. Mais, plus tard, ils ont observé qu'il existait aussi bien des erreurs et des problèmes qu'ils ne pouvaient pas les expliquer par les interférences de la langue maternelle. Cette réalité a ébranlé la confiance qu'ils ressentaient envers la linguistique contrastive et a fait naître certains soupçons en ce qui concerne sa contribution pour l'enseignement d'une langue. En plus, certains enseignants dont les attentes ne sont pas satisfaites par la linguistique contrastive, ont même eu la conviction que l'analyse des erreurs prendrait la place de l'analyse contrastive (Bayraktaroğlu, 1979: 6).

Il est vrai que la raison de toutes les erreurs commises par les étudiants n'est pas uniquement l'interférence de la langue maternelle. Lesdites erreurs ont de différentes raisons. L'interférence de la langue maternelle n'est uniquement qu'une de ces raisons (Dede, 1983: 123). En fait, le nombre de ceux qui disent qu'une partie des erreurs, même si ce n'est la totalité, qui font surface lors de l'enseignement/apprentissage de langue étrangère sont dues à l'interférence de la langue maternelle est loin d'être négligeable (Bayraktaroğlu, 1976: 6). Quand on évalue le sujet sous cette optique, on voit que les soupçons ressentis envers la contribution de la linguistique dans l'enseignement/apprentissage de langue étrangère sont

clairement infondés. Par conséquent, pour supposer l'existence des erreurs de transmission et tester leur part de vérité par la suite par l'analyse des erreurs il faudrait faire l'analyse contrastive. La confirmation ou la validité des suppositions qui sont en questions seront déterminées par l'analyse des erreurs (Dede, 1983: 123). On pourrait même dire que faire de l'analyse des erreurs avant de faire l'analyse contrastive provoque certaines erreurs, ainsi l'analyse des erreurs reste incomplète. Celle-ci n'est pas une méthode qui remplace la linguistique contrastive, il faudrait la considérer comme une méthode qui teste ses suppositions, qui propose des solutions pour ses restrictions et ses problèmes, en résumé comme une méthode qui la complète.

Sans doute, l'analyse des erreurs aussi a des aspects qui restent insuffisants. Les outils de cette méthode sont les données obtenues à partir des étudiants. On ne peut pas dire que lesdites données sont toujours efficaces. Ainsi que les étudiants qui ne font pas d'erreurs dans certaines structures précises, n'utilisent pas ces structures. Parce que ces étudiants se méfient d'utiliser les structures où ils risquent de commettre des éventuelles erreurs, par contre ils préfèrent de se lancer dans des structures qu'ils connaissent mieux. Par déduction, ces types de données, non seulement, ne peuvent pas toujours être utiles dans la résolution des problèmes rencontrés dans l'enseignement de langue étrangères mais elles peuvent même être parfois trompeuses (Bayraktaroğlu, 1978: 67-69). Une autre importante différence existante entre l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs, c'est que l'analyse contrastive se réalise avant l'enseignement. Par contre, l'analyse des erreurs se fait selon les données obtenues des élèves ou encore sur les examens qui sont faits. C'est-à-dire, il s'agit d'un effort réalisé après l'enseignement.

Comme on ne peut renier la contribution de l'analyse contrastive, quelque soit sa dimension, à l'enseignement d'une langue étrangère, la méthode la plus efficace à suivre reste à faire une analyse contrastive très attentive de la langue-cible et faire par la suite des suppositions dans l'ordre de difficultés concernant les problèmes qu'éventuellement l'étudiant peut rencontrer. Par contre la confirmation de ces suppositions sera démontrée par l'analyse des erreurs commises par les étudiants. C'est pour cette raison que la linguistique contrastive et l'analyse des erreurs sont deux méthodes qui se complètent sur le plan de leurs contributions à l'enseignement d'une langue étrangère. L'analyse des erreurs démontrera que toutes les erreurs ne peuvent être expliquées en tant qu'interférence de la langue maternelle. Parallèlement à cela, l'analyse contrastive donne des informations sur quels domaines de la langue étrangère les erreurs seront de l'éventualité, quels sont les équivalents

de la langue maternelle et de la langue étrangère qui seront les raisons de l'interférence de la langue maternelle. Pour cette raison, dans la préparation des outils efficaces de langue étrangère, l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive ont des valeurs adéquates. L'analyse contrastive nous donne des informations sur les erreurs dont l'étudiant risque éventuellement de les commettre, quant à l'analyse des erreurs, elle nous montre si ces erreurs sont commises d'après les suppositions qui sont faites préalablement. C'est-à-dire, l'ordre de difficulté basée sur l'analyse des erreurs pour confirmer les informations préalable obtenues suite à l'analyse contrastive, reflète l'ordre de difficulté rencontrée par les étudiants (Dede, 1983: 128-129).

La linguistique / l'analyse contrastive et l'interférence

Selon l'analyse contrastive, les plus grandes difficultés rencontrées dans l'enseignement de langue étrangère sont dues au choc des différenciations structurelles existantes entre la langue maternelle et la langue-cible. La cause de ce phénomène est que la structure de la langue maternelle se mêle dans celle de la langue-cible et rend difficile son apprentissage (Bayraktaroğlu, 1979: 2). La linguistique contrastive qui définit le problème de cette manière, essaye de déterminer la relation entre la langue maternelle et la langue-cible et les problèmes qui font surface pour trouver les moyens de résolution.

Dans le processus de langue étrangère, les formes de la langue maternelle et la langue-cible se mettent face à face. Ces formes exposent parfois des ressemblances mais aussi parfois des différences. Selon l'opinion générale, les aspects qui se ressemblent facilitent l'apprentissage de la langue et les aspects qui sont contradictoires deviennent les raisons des difficultés. Dans le phénomène de choc des deux langues, il existe des transmissions qui sont faites dans les deux différentes formes par l'étudiant. Même s'il est possible de la transmettre certaines particularités de la langue étrangère vers la langue maternelle, en général on observe que c'est la langue maternelle qui influence plutôt la langue étrangère.

Quand on étudie attentivement les points de vue qui sont mis en avant concernant l'analyse contrastive, on constate que l'essentiel de l'analyse en question est basé sur le transfert. Car selon tous les trois points de vue, il existe un transfert entre la langue maternelle et la langue-cible (Ergenç, 1983: 196).

Le transfert est prise en main selon de deux aspects;

- positive (facilitation) et
- négative (interférence, transfert négative).

Le transfert positif facilite le phénomène d'apprentissage, par contre le transfert négatif rend cette activité difficile. Il est possible de parler des contradictions entre les langues (Ergenç, 1983: 199-200);

- Il est possible qu'ils se trouvent plusieurs éléments dans la langue-cible contre un seul élément dans la langue maternelle. Dans un cas pareil, l'étudiant fait un choix parmi les alternatives proposées par la langue-cible qui convient pour l'élément de sa langue maternelle.
- Le cas inverse peut se produire, c'est-à-dire il peut exister plusieurs éléments dans la langue maternelle de l'étudiant contre un seul élément dans la langue-cible qu'il apprend.
- Les conceptions peuvent être équivalentes dans les deux langues.
- Les éléments des deux langues peuvent être utilisés sous des formes complètement différentes, ce qui représente une autre catégorie.

Ces phénomènes sont dus aux contradictions qui existent dans les structures des deux langues. Le transfert négatif, qui se produit à la suite des contradictions de ce type, peut se manifester aux niveaux de son, de mot, de syntaxe et de signification.

Il n'est pas juste de considérer entièrement toutes les erreurs commises durant l'apprentissage d'une langue étrangère comme des transferts négatifs. Selon certains chercheurs, le critère la plus saine concernant ce sujet; c'est que les erreurs de transfert négatif ne comportent pas une particularité pour celui qui parle une langue étrangère, car ces erreurs peuvent être valables pour tous ceux qui parlent avec sa langue maternelle.

La linguistique contrastive ne peut pas déterminer préalablement la totalité des difficultés de l'apprentissage d'une langue étrangère. La totalité des difficultés qui font surface lors de l'apprentissage de langue étrangère ne peuvent être incluses dans les erreurs qui sont dues à l'influence négative de la langue maternelle sur la langue étrangère. Il existe également des erreurs qui sont dues aux complexités existantes dans la structure de la langue étrangère et aux méthodes d'enseignement. Ces erreurs ne peuvent pas être déterminées préalablement par le biais de l'analyse contrastive.

L'essentiel des erreurs qu'on essaye de détecter préalablement ne peut être définitivement et entièrement déterminée. Autant plus que celles-ci puissent varier sur le plan quantitatif et qualitatif en fonction de la méthode linguistique sélectionnée pour la réalisation de l'analyse contrastive entre la langue maternelle et la langue étrangère.

La linguistique contrastive prétend que les éléments structurels de la langue maternelle sont utilisés par l'étudiant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Tandis que l'étudiant, durant le processus d'apprentissage, d'une manière consciente ou inconsciente peut faire certaines généralisations ou ressemblances propres à lui et peut ainsi développer des compositions linguistiques qui n'existent ni dans sa langue maternelle ni dans la langue qu'il apprend. Comme celles-ci sont des erreurs qui sont propres à l'individu, elles ne peuvent pas être détectées préalablement.

Les différences existantes entre la langue maternelle et la langue-cible ne provoquent pas toujours des erreurs ayant le même degré de gravité. Il est également possible de rencontrer des difficultés dans les champs où la langue maternelle et la langue-cible exposent des ressemblances. Par conséquent, de dire qu'uniquement les différences provoquent des erreurs est un sujet discutable. Par ailleurs, les difficultés concernant les différentes capacités linguistiques exposent également des différenciations. L'analyse contrastive ne peut détecter préalablement l'ensemble de toutes ces erreurs (Bayraktaroğlu, 1979: 4-5; Ergenç, 1983: 201-203).

La linguistique contrastive, au lieu de montrer concrètement quels types d'erreurs font surface lors de l'apprentissage de langue étrangère, essaye de déterminer préalablement, d'une manière abstraite, uniquement les erreurs provenant de la langue maternelle à la suite de l'analyse contrastive. Par contre, comme on l'avait indiqué plus haut, les erreurs dues à l'influence négative de la langue maternelle sur la langue étrangère sont loin de couvrir toutes les erreurs qui font surface. Par ailleurs, les observations de nombreux professeurs de langue étrangère et les études réalisées dans ce domaine, ont même démontré que certaines erreurs déterminées préalablement suite aux analyses contrastives n'ont jamais été rencontrées durant le processus d'apprentissage. Par contre, certaines erreurs, qui n'avaient pas été déterminées préalablement, ont été prélevées durant le processus d'apprentissage.

L'analyse comparative; le français et le turc: cas de l'ordre des mots dans la phrase

Même si depuis longtemps l'analyse contrastive n'occupe plus la place centrale en didactique des langues, elle est encore un outil précieux pour établir les degrés de différence et de ressemblance entre deux ou plusieurs langues et par conséquent, dans une certaine mesure, le degré de difficulté de l'apprentissage.

En ce qui concerne les principes de cette analyse, Fries (1945: 9) souligne que “Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l’apprenant”.

Les similarités peu probables entre leur L1 (le turc) et L2 (le français) des apprenants permettent des transferts positifs ainsi que négatifs. Donc nous avons besoin des descriptions précises de chaque partie du discours pour chaque langue afin de pouvoir les analyser.

Dans le Petit Robert (1973: 1733) la définition de la syntaxe est comme suit: “*mot provenant du latin syntaxis= mot, et de taxis= ordre, arrangement, est l’étude des relations entre les formes élémentaire du discours, étude des règles qui président à l’ordre des mots et à la construction des phrases dans une langue; ces règles.*”

Quant à Grevisse (1993: 7), celui-ci précise que la syntaxe étudie les relations entre les mots dans la phrase: l’ordre des mots, l’accord sont des phénomènes de syntaxe.

L’ordre des mots en turc est différent de celui du français. Prenons la formule d’une phrase simple dans les deux langues afin d’effectuer une comparaison;

Turc: (Sujet +) Objet + Verbe

Français: Sujet + Verbe + Objet

La différence majeure entre ces deux langues est donc la place du verbe. D’autre part le français exige un sujet qui apparaît dans toutes les phrases, alors que le turc ce n’est pas une obligation, le sujet est omis, c’est-à-dire qu’on peut éliminer les sujets pronominaux parce qu’il a un système riche de flexions du verbe qui indiquent la personne et le nombre du sujet sans aucune ambiguïté;

Exemples: -Ben Fransızca konuşuyorum. (S+O+V) peut aussi bien se dire,

-Fransızca konuşuyorum (O+V), tandis qu’en français nous sommes obligés de former la phrase comme ainsi; - Je parle français. (S+V+O).

En ayant un système riche de flexions du verbe qui indiquent la personne et le nombre du sujet le turc peut éliminer les sujets pronominaux.

La syntaxe du turc est flexible. Selon Aksan (1998: 170): “En turc, les éléments composants la phrase peuvent avoir facilement un changement de place, donnant ainsi lieu à la création de nouvelles phrases.” Concernant cette élasticité caractérisant la syntaxe du turc, il arrive de trouver sous six formes différentes, des phrases composées de trois éléments et construites à partir d’un verbe transitif;

1. Fahriye bebeğini okşadı. (S+O+V) -Fahriye a caressé son bébé. (S+V+O)
2. Fahriye okşadı bebeğini. (S+V+O) -Fahriye a caressé son bébé. (S+V+O)
3. Bebeğini okşadı Fahriye. (O+V+S) -C’est son bébé qu’a caressé Fahriye. (O+V+S)
4. Bebeğini Fahriye okşadı. (O+S+V) - C’est Fahriye qui a caressé son bébé. (S+V+O)
5. Okşadı Fahriye bebeğini. (V+S+O) - Impossible en français
6. Okşadı bebeğini Fahriye. (V+O+S) - Impossible en français

En français, les compléments d’objet direct et indirect ne sont pas flexibles à l’opposé de ceux du turc. La souplesse est seulement dans les compléments circonstanciels de temps et de lieu;

Exemples: - **La semaine prochaine**, il ira en Allemagne.
(Complément Circ. de temps + S+V+Comp.Cir. de lieu)

- Gelecek ay, (o) Almanya’ya gidecek. (Complément Circ. de temps + Comp.Cir. de lieu +V)
- Il ira en Allemagne *la semaine prochaine*. (S+V+Complément Circ. de lieu +Comp.Cir. de temps)
- (o) Almanya’ya gelecek hafta gidecek. (Complément Circ. de lieu+Comp.Cir. de temps+V)
- *Dans la maison*, il y a des personnes. (Complément Circ. de lieu+S+V+O)
- Evde insanlar var. (Complément Circ. de lieu+O+S)
- Il y a des personnes *dans la maison*. (S+V+O+Complément Circ. de lieu)
- Evde insanlar var. (Complément Circ. de lieu+O+V)

Le groupe nominal complément du nom se forme déterminant + déterminé en turc. De plus les pronoms peuvent être déterminants. Quant au

français l'ordre est déterminé + déterminant, de manière général en turc tout mot qui se rapporte à un autre mot c'est-à-dire tout mot complétement se place avant le mot complété quelle que soit la nature du complément;

Exemples: - Öğrenci-nin kitab-ı (déterminant + déterminé) - Le livre de l'étudiant (déterminé + déterminant)

- Sen-in kitab-ın (déterminant -pronom- + déterminé) -Ton livre (déterminé)

En turc les pronoms personnels sujets sont rares est facultatifs. On peut ne pas les utiliser. Quant au français cette inutilisation est impossible, à savoir que si on supprime les sujets (pronom personnel) le verbe à lui n'aurait aucun sens;

Exemples:	(ben)	gid-i-yor-um (V)	Je vais (S+V)
	(sen)	gid-i-yor-sun (V)	Tu vas (S+V)
	(o)	gid-i-yor (V)	Il/Elle/On va (S+V)
	(biz)	gid-i-yor-uz (V)	Nous allons (S+V)
	(siz)	gid-i-yor-sunuz (V)	Vous allez (S+V)
	(onlar)	gid-i-yor-lar (V)	Ils/Elles vont (S+V)

Notons que si nous voulons accentuer le sujet en turc, nous pouvons utiliser des pronoms personnels sujet;

Exemples: - Herşeyi **o** hazırladı, **ben** hiç yardım etmedim. (O+S-pronoms personnels sujet-+V, +S-pronoms personnels sujet- +V) - C'est elle/lui qui a tout préparé, moi je n'ai rien fait. (S+V+O, S+V+O)

METHODOLOGIE

Les participants

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. 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. Suite à l'analyse des enquêtes nous pouvons décrire notre univers de recherche de la façon suivante:

- 60% des étudiants ont entre 20 et 23 ans donc la majorité constitue un public jeune,
- Le plus grand nombre avec 62 % est constitué par les femmes,
- 66% des étudiants sont étudiants dont 59 % sont étudiants à l'université et 7 % au lycée.
- 60 étudiants précisent apprendre le français pour loisir, 58 étudiants pour des raisons financières et 66 étudiants pour réussir aux examens du genre KPDS, ÜDS, DELF ou bien DALF;
- 66 étudiants précisent avoir commencé à apprendre l'anglais à l'école primaire, 34 étudiants (sur 97) précisent qu'ils maîtrisent très bien et 47 étudiants précisent maîtriser bien l'anglais, donc au total 81 étudiants sont compétent en anglais,
- En dehors du français et de l'anglais les autres langues étrangères apprises sont comme suivant; l'allemand, l'arabe, le russe, l'espagnol, le grec, le perse et le latin.

L'analyse effectuée sera de nature quantitative:

L'analyse des erreurs sur l'ordre des mots dans la phrase, nous avons effectué trois examens; un examen pour le niveau débutant 4, un pour le niveau intermédiaire 3 et un pour l'intermédiaire 6. Ces examens ont été proposés aux étudiants sous formes de tests qui contrôlaient leur bagage de connaissance. En analysant les erreurs commises par les étudiants nous avons cherché à trouver les raisons de ces dernières.

DONNEES

Groupe débutant

Tableau 1. Les erreurs sur l'ordre des mots, groupe débutant

Analyse réalisée sur le total de 50 examens	Étudiants produisant de bonnes réponses		Étudiants produisant des erreurs	
	nombre	%	nombre	%
1-Ce n'est pas très facile.	39	78	11	22
2-Tu ne connais pas mon ami.	46	92	4	8
3-Tu sais danser ?/ Sais-tu danser ?	44	88	6	12
4-Vous lui laissez un message ?	37	74	13	26
5-Je ne vais pas apprendre les leçons.	42	84	8	16
Total	208	83,2	42	16,8

Nous allons essayer d'exposer les fréquences des erreurs produites dans chaque question par nos apprenants;

La première question: Ce/est/facile/n'/pas/très. Dans cette question nous avons ajouté la marque de négation ainsi qu'un adverbe "très". Nous remarquons que nos étudiants n'ont pas su où mettre cet adverbe. Par conséquent soit ils l'ont ignoré, soit ils ont placé cet adverbe en dehors de sa place dans la phrase.

Tableau 2. Fréquence d'erreurs pour la première question

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Ce n'est pas facile.	3
Ce n'est facile pas très.	3
Ce n'est pas facile très.	2
Ce très n'est facile pas.	1
Ce n'est très facile pas.	1
N'est-ce pas très facile.	1

La deuxième question: ami/ connais/ mon/ ne/ pas/ Tu. La troisième question était: danser/ Tu/ sais/?. Notre hypothèse est de supposer que les erreurs produites dans cette partie résultent de leur méconnaissance et maîtrise de la règle.

Tableau 3. Fréquence d'erreurs pour la deuxième question

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Tu connais ne pas mon ami.	2
Tu ne pas connais mon ami.	1
Mon ami ne pas connais tu.	1

Tableau 4. Fréquence d'erreurs pour la troisième question

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Tu danser sais?	2
Tu sair Danser	4

La quatrième question : message/lui/Vous/un/laissez/?. Dans cette question nous avons ajouté un verbe transitif "laisser" avec un c.o.i. "lui".

Nous remarquons que nos étudiants n'ont pas su où mettre le c.o.i. Par conséquent soit ils l'ont ignoré, soit ils ont placé ce c.o.i. en dehors de sa place dans la phrase.

Tableau 5. Fréquence d'erreurs pour la quatrième question

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Vous laissez lui un message.	5
Vous laissez un message lui.	1
Vous laissez lui en message.	2
Vous lui un message laissez.	1
Vous laissez un lui message.	1
Laissez-vous un message lui.	1
Laissez-vous lui un message.	1
Laissez-vous.	1

La cinquième question: leçons/vais/Je/les/ne/pas/apprendre. Dans cette question nous avons ajouté un verbe transitif “apprendre” à l’infinitif avec un autre verbe “vouloir” qui était déjà conjugué. Notre hypothèse est que les étudiants se sont influencés négativement de leur langue maternelle en plaçant “les leçons” au début de la phrase.

Tableau 6. Fréquence d'erreurs pour la cinquième question

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Les leçons je ne veux pas apprendre.	5
Je ne apprendre pas les leçons.	2
Je vais ne pas apprendre les leçons.	1

Nous remarquons que nos étudiants ont des problèmes avec l'emplacement des mots. Rappelons-nous que la syntaxe du turc est flexible, il arrive de trouver sous six formes différentes, des phrases composées de trois éléments et construites à partir d'un verbe transitif. Notre hypothèse est que nos étudiants se sont référés à leur langue maternelle en faisant ces erreurs. Notre deuxième hypothèse est de supposer que les erreurs produites dans cette partie de discours sont dus de leur manque de connaissance de la règle de l'ordre des mots.

Groupe intermédiaire 3

Tableau 7. Les erreurs sur l'ordre des mots, groupe intermédiaire 3

Analyse réalisée sur le total de 30 examens	Étudiants produisant de bonnes réponses		Étudiants produisant des erreurs		Pas de réponse	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
1-Personne ne lui parle sur ce sujet.	21	70	9	30	-	-
2-Elles m'ont appelé un taxi.	18	60	12	40	-	-
3-Mon fils vient d'entrer à l'université.	21	70	9	30	-	-
4-Je ne vais rien faire.	23	76,67	3	10	4	13,33
5-N'oublie pas de promener le chien.	21	70	5	16,67	4	13,33
Total	104	69,34	38	25,33	8	5,33

Nous allons essayer d'exposer les fréquences des erreurs produites dans chaque question par nos apprenants;

Première question: personne/sur/ne/lui/ce/parle/sujet.

Tableau 8. Fréquence d'erreurs pour la première question

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Personne ne parle sur ce sujet.	3
Personne ne lui parle <i>pas</i> sur ce sujet.	3
Sur ce sujet personne parle.	1
Ce sujet personne parle.	1
Ce sujet parle pas.	1

Deuxième question: appelé/elles/m'ont/taxi/un

Tableau 9. Fréquence d'erreurs pour la deuxième question

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Elles ont appelé un taxi.	8
Elles ont m'appelé un taxi.	4

Troisième question: à/vient/la/mon/université/fils/de/entrer

Tableau 10. Fréquence d’erreurs pour la troisième question

Réponse fausse	Nombre d’étudiants
Mon fils vient entrer à l’université.	7
Mon fils vient à l’université.	2

Pas de réponse: 1

Quatrième question: je/faire/ne/rien/vais.

Tableau 11. Fréquence d’erreurs pour la quatrième question

Réponse fausse	Nombre d’étudiants
Je ne fais rien.	2
Je ne veux rien.	1

Pas de réponse: 4

Cinquième question: ne/oublie/promener/pas/de/chien/le.

Tableau 12. Fréquence d’erreurs pour la cinquième question

Réponse fausse	Nombre d’étudiants
Oublie par de promener le chien.	3
Ne promène pas le chien.	2

Pas de réponse: 4

Dans les questions de ce groupe nous avons ajouté les marques de négation “*ne...rien*” et “*ne ... personne*” ainsi qu’un verbe transitif “*appeler*”. Nous remarquons que nos étudiants n’ont pas su utiliser la négation “*ne...personne*” au début d’une phrase. Pour le verbe transitif avec un c.o.i. “*me*” ils l’ont ignoré faute d’inconscience de l’utilisation de la règle. Notre hypothèse est de supposer que les erreurs produites dans cette partie résultent de leur méconnaissance et maîtrise de la règle.

Groupe intermédiaire**Tableau 13.** Les erreurs sur l'ordre des mots, groupe intermédiaire 6

Analyse réalisée sur le total de <u>30</u> examens	Étudiants produisant de bonnes réponses		Étudiants produisant des erreurs		Pas de réponse	
	nombre	%	nombre	%	nombre	%
<i>1-Il ne peut pas le lui dire.</i>	22	73,33	6	20	2	6,67
2-Les étudiants obéissent immédiatement au professeur.	26	86,67	3	10	1	3,33
3-Elle ne va pas le lui annoncer.	26	86,67	3	10	1	3,33
4-Je n'ai pas envie d'y aller.	25	83,33	2	6,67	3	10
<i>5-Nous ne nous sommes pas encore préparés.</i>	22	73,33	6	20	2	6,67
<i>Total</i>	121	80,67	20	13,33	9	6

Nous allons essayer d'exposer les fréquences des erreurs produites dans chaque question par nos apprenants;

Première question: le/dire/il/pas/lui/ne/peut.

Tableau 14. Fréquence d'erreurs pour la première question:

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Il ne peut pas le dire.	2
Il ne peut pas lui dire.	3
Il ne le lui peut pas dire.	1

Pas de réponse: 2

Deuxième question: étudiants/ immédiatement/ obéissent/ professeur/ au/ les.

Tableau 15. Fréquence d'erreurs pour la deuxième question

Réponse fausse	Nombre d'étudiants
Immédiatement les étudiants obéissent au professeur.	3

Pas de réponse: 1

Troisième question: elle/le/va/ne/pas/annoncer/lui

Tableau 16. Fréquence d’erreurs pour la troisième question

Réponse fausse	Nombre d’étudiants
Elle ne va pas lui annoncer.	1
Elle ne va pas l’annoncer.	2

Pas de réponse: 1

Quatrième question: aller/je/ai/pas/envie/ne/y /de

Tableau 17. Fréquence d’erreurs pour la quatrième question

Réponse fausse	Nombre d’étudiants
Je n’ai pas envie d’aller.	2

Pas de réponse: 3

Cinquième question: nous/encore /ne/nous/préparés/sommes/pas.

Tableau 18. Fréquence d’erreurs pour la cinquième question

Réponse fausse	Nombre d’étudiants
Nous nous ne sommes encore pas préparés.	2
Nous ne sommes pas encore préparés.	4

Pas de réponse: 2

Dans les questions de ce groupe nous avons remarqué que nos étudiants n’ont pas su utiliser le verbe “*préparer*” qui était pronominal avec une marque de négation “*ne...pas encore*” au négatif. Toutefois ils n’ont pas pu non plus placer correctement le double pronom “*le*” et “*lui*” devant le verbe “*dire*” qui était à l’infinitif. Soit ils ont ignoré l’un “*lui*” soit l’autre “*le*” faute d’inconscience de l’utilisation de la règle Notre hypothèse est de supposer que les erreurs produites dans cette partie résultent de leur méconnaissance et maîtrise de la règle.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Savoir communiquer, soit à l’écrit soit à l’oral, est certes l’objectif général d’apprendre une langue. Une des compétences langagières que l’on maîtrise pour pouvoir communiquer d’une façon indirecte, est “*écrire*”. Sous forme de l’écriture, nous essayons activement d’exprimer des idées, des pensées ou bien même des sentiments. Pour pouvoir transmettre des idées,

des pensées et des sentiments nous devons être doué d'utiliser des symboles graphiques, de la grammaire et du vocabulaire. Donc la communication qui se déroule à travers la langue écrite est un processus productif et expressif. L'acte d'écrire est un processus important qui contribue à notre façon de réfléchir, à notre façon d'apprentissage, à notre développement personnel et à notre communication avec d'autres personnes.

Une langue étrangère ne peut pas être acquise naturellement comme une langue maternelle. Depuis longtemps l'enseignement des langues étrangères vise la communication comme objectif primordial. De ce fait, lors du processus de l'enseignement des langues étrangères, le développement de la compétence communicative domine et s'impose. L'évolution et les changements méthodologiques ont permis de revaloriser l'écrit comme moyen de communication et d'expression et l'écrit n'est plus considéré isolé. D'autre part l'apprentissage-enseignement de la langue écrite est devenu aussi importante que celui de la langue orale.

L'une des plus importantes conditions pour apprendre efficacement une langue c'est de l'utiliser parfaitement en écrit et en orale est d'avoir une grande maîtrise sur sa langue maternelle. C'est ainsi qu'on peut découvrir les ressemblances et les différences entre les deux langues en faisant des comparaisons entre sa langue maternelle et la langue qu'on apprend et ceci permet des fois des facilités dans l'apprentissage de langue étrangère.

Tout apprenant de langue étrangère peut faire des erreurs ou bien se trouver face à des difficultés durant le processus de l'apprentissage. Ceci est très naturel. C'est pour cette raison que les étudiants ne doivent pas avoir peur de faire des erreurs. Dans le cas contraire, si les étudiants qui apprennent une langue étrangère ne participent pas aux activités dans le souci de faire des erreurs, ils seraient en retard en connaissances par rapport à leurs camarades de groupe. Par ailleurs, plus nous découvrons rapidement ses erreurs et nous comprenons les raisons de celles-ci, l'apprentissage de la langue étrangère serait moins influencée par ces dernières.

Dans notre modeste travail de recherche nous avons tenté d'analyser les erreurs des étudiants commis en ce qui concerne l'ordre des mots dans la phrase Nous avons effectué trois examens; un examen pour le niveau débutant 4, un pour le niveau intermédiaire 3 et un pour l'intermédiaire 6. Ces examens ont été proposés aux étudiants sous formes de tests qui contrôlaient leur bagage de connaissance.

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, graves ou innocentes, quelques parts. 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'inquiétante et effrayante. Ce qu'il faudrait faire est de passer immédiatement à l'acte pour trouver les raisons de ces erreurs afin de les corriger. Les enseignants auront beaucoup d'intérêt en suivant 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.

L'enseignement de grammaire représente un grand sujet de discussion dans l'enseignement des langues étrangères. L'enseignement d'une langue étrangère ne peut être uniquement basé sur l'enseignement de grammaire. Par contre, l'importance de la grammaire est indiscutable dans les quatre compétences fondamentales qui sont lire, écrire, écouter et parler. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, la grammaire ne doit pas être un objectif, elle doit représenter un outil important pour l'apprentissage de cette langue. Il faudrait donc que l'enseignant soit conscient de l'importance et de la place de cet outil. La grammaire doit être utilisée comme un outil de soutien sans pour autant laisser tomber les compétences fondamentales. Il est probable que la présente étude aidera beaucoup les personnes qui font des recherches dans le domaine d'apprentissage du français en tant que langue étrangère. Car dans cette étude, nous avons prélevé des erreurs transmises provenant à la fois de la langue maternelle, le 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, dans les raisons des erreurs, comment la généralisation de certaines règles pourraient influencer par la suite les nouvelles connaissances qui seront apprises. Nous espérons que le fait d'avoir déterminé plus ou moins les raisons des erreurs commises aidera beaucoup et donnera des informations utiles aux personnes qui font des recherches sur l'enseignement de la langue française, au sujet de la rédaction d'un livre pour apprendre le français aux Turcs et enfin pour la détermination des meilleures techniques et méthodes afin de les appliquer en classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Alan, S. (2005). Fransızca Öğrenen Türklerin Yaptıkları Biçimbilimsel ve Sözdizimsel Yanlışların Çözümlemesi, Thèse de doctorat: Université d'Ankara, Ankara.
- Aksan, D. (1998). Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Bayraktaroğlu, S. (1979). Trends in Applied Linguistics and Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Interlanguage. Boğaziçi Üniversitesi Dergisi. İstanbul. C.6. ss.55-73. 1979.
- Yabancı Dil Öğrenim Güçlükleriyle İlgili Araştırma Yöntemleri. İzlem, Yabancı Dil Öğretimi Dergisi, İ.T.İ. Akademisi Yabancı Diller Enstitüsü. Eskişehir. Nisan. Sayı 2.
- Bazın, L. (1978). Introduction à l'étude pratique de la langue turque, Librairie d'Amérique et d'Orient. Paris.
- Dede, M. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Dilbilim ve Yanlış Çözümlemesinin Yeri. Türk Dili -Aylık Dil ve Yazın Dergisi- Dil Öğretimi Özel Sayısı. Cilt.47. Sayı:379-384. ss. 123-135
- Demirtaş, L. (2008). Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque: cas de l'Université de Marmara, Thèse de doctorat: Université de Marmara, İstanbul.
- 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.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.
- Hengirmen, M. (1994). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Özçelik, N. (2006). Analyse des difficultés de l'écrit en français chez les apprenants universitaires turcs, Thèse de doctorat: Université de Hacettepe. Ankara.
- Robert, P. (1973). Le Petit Robert. Paris.