



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES
SECTION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
MÉMOIRE DE MASTER

ANALYSE DES ERREURS DE FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS
TURCOPHONES EN EXPRESSION ÉCRITE : PRISE EN
COMPTE DE LA VARIABILITÉ CULTURELLE

Öğr. Gör. Seyfi Can GÜR

İzmir
2022

UNIVERSITÉ DOKUZ EYLÜL
INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES
SECTION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
MÉMOIRE DE MASTER

ANALYSE DES ERREURS DE FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS
TURCOPHONES EN EXPRESSION ÉCRITE : PRISE EN
COMPTE DE LA VARIABILITÉ CULTURELLE

Öğr. Gör. Seyfi Can GÜR

Sous la direction de
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT

İzmir
2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum « Analyse des erreurs de français des étudiants turcophones en expression écrite : prise en compte de la variabilité culturelle » adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

10/08/2022

Öğr. Gör. Seyfi Can GÜR



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 22/08/2022

Tez Başlığı:

ANALYSE DES ERREURS DE FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS TURCOPHONES EN EXPRESSION ÉCRITE :
PRISE EN COMPTE DE LA VARIABILITÉ CULTURELLE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **86** sayfalık kısmına ilişkin, **22/08/2022** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 18 dir.**

• <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Seyfi Can GÜR**
Öğrenci No : **2011950115**
Anabilim Dalı : **Yabancı Diller Eğitimi**
Programı : **Fransızca Öğretmenliği Yüksek Lisans**
Statüsü : **Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐**

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Seyfi Can GÜR

Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT

22.08.2022

22.08.2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine () Tel: () veya () başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin çıktısı ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de recherche, Mme la Professeure Duygu ÖZTİN PASSERAT, tant pour ses encouragements que pour sa disponibilité, ses précieux conseils et ses remarques pertinentes qui m'ont guidé tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais remercier Mme la Maîtresse de Conférences Tilda SAYDI et Mme la Maîtresse de Conférences adjointe Özge SÖNMEZ d'avoir accepté d'assister au jury de la soutenance de mon travail et pour le soin qu'elles ont montré dans sa lecture.

Mes remerciements s'adressent à tou(te)s mes ami(e)s qui ont été auprès de moi durant la réalisation de ce mémoire. Je remercie surtout Ebru EREN, Maîtresse de Conférences adjointe, qui m'a énormément soutenu et motivé même dans les moments les plus durs de la rédaction de ce mémoire. Merci également à Emine ÇAVDAR, Maîtresse de Conférences adjointe qui m'a beaucoup aidé dans les affaires administratives.

Je dédie ce mémoire à toute ma famille ; à ma chère mère qui n'a jamais cessé de croire en moi, à mon cher père qui m'a toujours laissé libre dans mes choix et à ma chère sœur, Bahar, dont la présence m'a apporté le printemps comme son prénom l'indique.

SOMMAIRE

INDEX DES TABLEAUX.....	iv
INDEX DES FIGURES.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
PARTIE I	1
INTRODUCTION	1
1.1. Domaine et objet de recherche	1
1.2. Objectif principal et originalité de la recherche	2
1.3. Problématique de recherche : questions de départ	4
1.4. Hypothèse de recherche et pré-suggestions.....	5
1.5. Cadre pré-théorique et pré-méthodologique : limites de cette recherche.....	6
PARTIE II.....	8
CADRE THÉORIQUE ET CONTEXTE	8
APERÇU HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES : ERREUR DANS LES METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT	8
2.1. Historique des méthodologies d'enseignement en didactique des langues	9
2.1.1. Didactique des langues selon la méthodologie traditionnelle	10
2.1.2. Didactique des langues dans une approche audioorale et audiovisuelle.....	14
2.1.3. Didactique des langues dans une approche communicative	15
2.1.4. Didactique des langues dans une approche actionnelle et le CECRL.....	16
2.2. Erreur comme outil créatif et stratégie d'apprentissage dans le cadre de la didactique des langues.....	18
2.2.1. Distinction entre erreur et faute	19
2.2.2. Distinction entre compétence et performance.....	21
PARTIE III.....	23
MÉTHODOLOGIE ET CORPUS DE RECHERCHE	23
ANALYSE DE CONTENU DES ERREURS DE FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS TURCOPHONES	23
3.1. Définition et justification de la méthodologie de recherche : analyse de contenu et critères d'analyse.....	24
3.2. Contexte de recherche : didactique du français en Turquie	25
3.3. Conditions de recueil du corpus de recherche : limites de la recherche.....	25
PARTIE IV	27
RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	27

PLACE SOCIOCULTURELLE ET PRAGMATIQUE DES ERREURS DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES	27
4.1. Erreurs orthographiques	30
4.1.1. Orthographe d'usage	30
4.1.1.1. Erreurs d'accents	31
4.1.1.2. Emploi incorrect de lettres	32
4.1.1.3. Omission de lettres	32
4.1.2. Orthographe grammaticale	33
4.1.2.1. Accord incorrect	33
4.1.2.2. Erreurs de déterminants	35
4.2. Erreurs lexicales	37
4.2.1. Interférence lexicale	37
4.2.2. Choix incorrect du lexique (ou confusion lexicale)	38
4.3. Erreurs morphologiques	39
4.3.1. Auxiliaire	39
4.3.2. Participe passé	40
4.3.3. Radical	41
4.3.4. Terminaison	41
4.3.5. Infinitif	42
4.4. Erreurs syntaxiques	43
4.4.1. Erreurs prépositionnelles	43
4.4.2. Erreurs adjectivales	44
4.4.3. Erreurs de compléments du nom	45
4.4.4. Erreurs adverbiales	45
4.4.5. Erreurs pronominales	46
4.5. Erreurs sociolinguistiques/culturelles/pragmatiques : interférences sémantiques ..	46
PARTIE V	48
CONCLUSION, DISCUSSION ET SUGGESTIONS	48
5.1. Conclusion	48
5.2. Discussion et suggestions	50
BIBLIOGRAPHIE	51
ANNEXE 1. CURRICULUM VITAE	54
ANNEXE 2. LISTE DES ERREURS DE FRANÇAIS RECUEILLIES	55
ANNEXE 3. COPIES DE FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS	64
ANNEXE 4. ETİK İZİN	72

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1 Grille des critères d’observation et d’analyse des erreurs de français	27
Tableau 2 Grille de classification des erreurs recueillies	29
Tableau 3 Orthographe d’usage -1-.....	31
Tableau 4 Orthographe d’usage -2-.....	32
Tableau 5 Orthographe d’usage -3-.....	32
Tableau 6 Orthographe grammaticale - Accord incorrect -1-.....	33
Tableau 7 Orthographe grammaticale - Accord incorrect -2-.....	34
Tableau 8 Orthographe grammaticale - Accord incorrect -3-.....	34
Tableau 9 Orthographe grammaticale - Erreurs de déterminants -1-.....	35
Tableau 10 Orthographe grammaticale - Erreurs de déterminants -2-.....	36
Tableau 11 Erreurs lexicales -1-	37
Tableau 12 Erreurs lexicales -2-	38
Tableau 13 Erreurs morphologiques -1-	39
Tableau 14 Erreurs morphologiques -2-	40
Tableau 15 Erreurs morphologiques -3-	41
Tableau 16 Erreurs morphologiques -4-	41
Tableau 17 Erreurs morphologiques -5-	42
Tableau 18 Erreurs syntaxiques -1-.....	43
Tableau 19 Erreurs syntaxiques -2-.....	44
Tableau 20 Erreurs syntaxiques -3-.....	45
Tableau 21 Erreurs syntaxiques -4-.....	45
Tableau 22 Erreurs syntaxiques -5-.....	46
Tableau 23 Erreurs sociolinguistiques/culturelles/pragmatiques.....	47

INDEX DES FIGURES

Figure 1. Erreurs de français recueillies.....	28
Figure 2. Erreurs orthographiques d'usage	30
Figure 3. Erreurs d'orthographe grammaticale	33
Figure 4. Erreurs lexicales.....	37
Figure 5. Erreurs morphologiques	39
Figure 6. Erreurs syntaxiques.....	43



RÉSUMÉ

ANALYSE DES ERREURS DE FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS TURCOPHONES EN EXPRESSION ÉCRITE : PRISE EN COMPTE DE LA VARIABILITÉ CULTURELLE

Ce mémoire de Master porte sur les erreurs de français des étudiants turcophones en expression écrite. Certes, l'analyse des erreurs est un sujet de recherche très abordé dans le cadre de la didactique du français en Turquie aussi bien qu'ailleurs. Nous nous distinguerons des autres recherches, particulièrement dans le contexte turc, par le fait de tenir compte de la variabilité socioculturelle et pragmatique du contexte dans lequel ces erreurs sont ancrées (perspective très peu abordée jusqu'à présent).

Partant de l'hypothèse que les erreurs constituent un outil créatif dans la didactique du français en Turquie, nous adopterons l'analyse de contenu de ces erreurs, à partir 150 copies d'examen recueillies à l'Université Dokuz Eylül durant l'année universitaire 2021-2022. Cette analyse nous permettra de comprendre les dessous des difficultés que rencontrent en français les étudiants turcophones, ainsi que l'influence de variabilité culturelle et pragmatique durant le processus de didactique du français dans le pays concerné.

Mots-clés : Erreur, Français, Expression Écrite, Culture Éducative, Didactique du FLE.

ÖZET

TÜRKÇE KONUŞAN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI FRANSIZCA YANLIŞLARININ İNCELENMESİ: TOPLUMSAL- KÜLTÜREL ETMENLER

Bu yüksek lisans tezi, Türkçe konuşan ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışları incelemektedir. Hiç kuşkusuz yanlış incelemesi konusu, Türkiye’de olduğu kadar başka ülkelerde de Fransızca öğretimi bağlamında çok tartışılan ve incelenen bir araştırma konusudur. Ancak bu araştırmanın, Türkiye’de yapılan diğer araştırmalardan ayrıldığı nokta yanlışların kaynaklandığı bağlamın toplumsal-kültürel ve edim bilimsel açıdan ele alınmasıdır. Bu bakış açısıyla yapılmış olması çalışmamızın önemini arttırmaktadır.

Çalışmada, Türkiye’de Fransızca öğreniminde yapılan yanlışların yabancı dil öğretiminde “yaratıcı bir araç” olduğu varsayımından yola çıkarak, Dokuz Eylül Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalında derslerin vize ve final sınavlarında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilecektir (2021-2022 Akademik Yılı, 150 sınav kâğıdı incelenmiştir). Sonuç olarak, bu değerlendirme Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca öğreniminde karşılaştıkları zorlukların nedenini ve ülkede Fransızca öğretiminde devreye giren toplumsal-kültürel ve edim bilimsel faktörlerin önemini anlamamızı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yanlış, Fransızca, Yazılı Anlatım, Eğitim Kültürü, Fransızca Öğretimi.

ABSTRACT

IMPORTANCE OF SOCIOCULTURAL VARIABILITY FOR TURKISH STUDENTS LEARNING FRENCH AS FOREIGN LANGUAGE: ERROR ANALYSIS WITHIN THE WRITING SKILL FRAMEWORK

This Master's thesis focuses on the French errors of Turkish students within framework of written expression. Admittedly, the analysis of errors is a research topic much discussed in the context of French teaching both in Turkey and in elsewhere. We will distinguish ourselves from other research, in this case in the Turkish context, by considering the sociocultural and pragmatic variability of the context in which these errors occur.

Supposing that errors constitute a creative tool in the French teaching in Turkey, we will adopt the content analysis of these errors, from the exam papers which are collected at the University Dokuz Eylül (academic year 2021-2022, 150 papers analyzed). This analysis will allow us to understand the background of the difficulties encountered by Turkish students of French, as well as the impact of sociocultural and pragmatic variability during the process of French teaching in this country.

Keywords: Error, French, Written Expression, Educational Culture, French Teaching.

PARTIE I

INTRODUCTION

1.1. Domaine et objet de recherche

De nos jours, il est devenu indispensable de connaître et de maîtriser au moins une langue étrangère pour pouvoir répondre aux exigences du monde dans lequel nous vivons. Dans cette optique, et ce, depuis quelques décennies, de plus en plus de chercheurs se sont penchés sur la notion de *langue* afin de mieux cerner le fonctionnement de ce phénomène. Une des priorités des chercheurs fut de savoir si et comment simplifier au possible l'apprentissage d'une langue étrangère afin de le rendre accessible au plus grand nombre. En quoi le fait d'apprendre ou d'enseigner une langue étrangère a-t-il toujours été l'une des premières préoccupations des théoriciens des langues ?

Toute nouvelle recherche portant sur ce sujet a apporté sa contribution et permis aux suivantes d'explorer de nouvelles pistes de recherche. Quelle que soit l'époque, quelle que soit la nature de la langue enseignée (maternelle ou étrangère), quelle que soit la méthode choisie en classe de langue, toutes tournent traditionnellement parlant, toujours autour des mêmes compétences de base : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. Cependant il est présomptueux voire fallacieux de dire que seul l'apprentissage théorique de ces dernières suffira à bien maîtriser la langue cible. La véritable maîtrise d'une langue ne peut se concevoir sans la mise en pratique des acquis (compétences sociolinguistiques et pragmatiques) : une prise en compte de la variabilité culturelle (dans le sens de la contextualité des pratiques éducatives) est sans doute indispensable à ce stade.

En Turquie, par exemple, les étudiants turcs des départements de Langue et Littérature françaises, de Français Langue Étrangère (désormais FLE), de Traduction et d'Interprétation ou bien encore d'autres départements multidisciplinaires dont la langue d'enseignement est le français, éprouvent diverses difficultés au cours de leur processus d'apprentissage. Même si la plupart de ces difficultés sont communes à tous les apprenants, il se trouve que certaines d'entre elles sont bien particulières à la culture éducative turque, citons par exemple : le fait que le français et le turc n'appartiennent pas aux mêmes familles de langues, les difficultés qui résultent de particularités politiques et économiques de la Turquie, le système éducatif mal-adapté aux besoins de l'apprenant.

1.2. Objectif principal et originalité de la recherche

Depuis quelques dizaines d'années, nous assistons à l'explosion de divers moyens de communications : Internet, téléphones portables de plus en plus performants et puissants et de réseaux dits sociaux qui font que de nos jours, il est possible quasi instantanément de communiquer avec des correspondants à l'autre bout de la planète faisant fi des frontières, ce qui rend indispensable la connaissance et donc l'apprentissage d'une, voire de plusieurs, langues étrangères pour rester en contact réel avec *le monde* et donc *autrui*. Ainsi une grande partie de la société, telle que jeunes, étudiants, commerçants, hommes d'affaires, tous se lancent dans l'apprentissage des langues étrangères.

De plus en plus d'universités turques, s'engouffrent dans la brèche en ouvrant des départements de langues étrangères (surtout anglophones) en leur sein. Dans l'objectif de former les futurs enseignants et de leur apprendre la bonne forme et la parfaite utilisation de ces langues étrangères et de définir les bonnes méthodes à suivre dans leur formation, des théoriciens se sont attachés à lever les innombrables obstacles qui se dressent devant ces formations, ainsi que les difficultés inhérentes à cet apprentissage. C'est l'un de ces aspects que nous allons aborder dans cette étude, à savoir *l'erreur* (trace majeure de la difficulté) et sa place dans l'apprentissage du français en Turquie. Cette notion a très longtemps eu une connotation *négative* dans l'apprentissage en général, mais plus particulièrement de celui des langues étrangères.

Or, de plus en plus d'études scientifiques nous font dire que non seulement l'erreur ne fait pas régresser l'apprenant, mais qu'au contraire elle a un effet positif en favorisant la réception et la production de la bonne information et en permettant de faciliter la tâche visée. C'est pour cela qu'il nous paraît important d'analyser les erreurs de français les plus courantes, commises dans le processus d'apprentissage par des étudiants du français, mais tout en prenant en compte le facteur de la variabilité culturelle et pragmatique en Turquie. Car soulignons que les recherches portant sur ce sujet manquent pour la plupart de cette touche culturelle et pragmatique. Tel sera notre objectif qui nous permettra de remettre à sa vraie place ce qu'est l'erreur et de nous interroger sur son rôle sur le long chemin de la maîtrise (l'apprentissage) du français en Turquie.

Il est couramment admis que le meilleur des apprentissages et surtout le plus approprié pour une langue étrangère est l'intégration de l'apprenant dans le pays où la langue ciblée est officielle. Il est à noter que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se réduire qu'à la mémorisation de simples phrases ou de constructions langagières, mais qu'il faudrait également mettre en avant les dimensions socioculturelles dans lesquelles

l'apprenant devrait se baigner. Comme tout ce qui est vivant, une langue est de même considérée comme un organisme vivant qui, au fil du temps, subit des modifications et donc des évolutions, pouvant aller jusqu'à la *mort* (comme le latin ou le grec ancien). Par exemple, les étudiants qui ont le privilège de suivre une partie de leur cursus en *subissant* quotidiennement la langue cible, sans possibilité de pratiquer leur langue maternelle, tireront inconsciemment avantage à cette *obligation* d'apprendre afin de pouvoir mieux communiquer. Cette immersion naturelle dans un pays francophone, hélas peu courante pour les étudiants de FLE en Turquie, explique les difficultés particulières dans le processus d'apprentissage.

Une autre difficulté rencontrée par les étudiants est la plus ou moins grande proximité ou au contraire l'écart entre la langue maternelle et la langue apprise. Confronté à une difficulté, l'étudiant aura inévitablement tendance à avoir recours à sa langue maternelle, ce qui aura comme conséquence de le pousser à entretenir le reste de la communication dans sa langue maternelle avec un sentiment d'*aisance* et ainsi de retourner dans sa zone de confort (*sécurité linguistique*), au détriment de son développement dans la langue étrangère mais avec comme conséquence possible des contresens. Certes, nous ne voudrions pas parler d'une interdiction totale du recours à la langue maternelle tout en sachant que le recours à la langue maternelle est inévitable voire indispensable dans certains cas mais, il faudrait pousser et encourager les apprenants à communiquer en français aussi souvent que possible. En outre, la tendance au recours à sa langue maternelle n'est pas le seul obstacle auquel doit faire face l'apprenant.

Il ne faudrait surtout pas oublier, la variabilité culturelle du milieu éducatif donné, tels que le manque de motivation, la peur de commettre des erreurs (anxiété personnelle ou culturelle), l'inattention, les conditions socioculturelles ou voire socioéconomiques comme le milieu social des apprenants et de leurs familles. Pour conclure, nous venons de mettre en avant certains facteurs exerçant une influence sur le processus d'apprentissage des étudiants, parmi ceux-ci nous souhaitons mettre l'accent sur la notion d'erreur, longtemps ignorée voire considérée comme préjudiciable. Cependant selon nous, et maintes fois confirmé par diverses études scientifiques, elle aurait plutôt une fonction constructive en occupant même une place cruciale dans l'apprentissage des langues étrangères, à condition d'être correctement traitée.

1.3. Problématique de recherche : questions de départ

Ainsi, dans la présente étude, la problématique de recherche sera de savoir si et comment le relevé et l'interprétation des erreurs de français les plus fréquentes, peuvent agir comme un *outil créatif et adjuvant* dans l'apprentissage et la didactique du FLE, voire être également une *stratégie d'apprentissage* qui joue le rôle de *facilitateur* dans l'appropriation de la structure de la langue française. L'intérêt et l'originalité de cette problématique se trouve alors dans la diversité plurilingue et interculturelle du contexte de la Turquie : *quelle est la place socioculturelle de l'erreur dans l'apprentissage du français en Turquie ?* L'importance de la prise en compte de la variabilité et de la contextualité des pratiques grammaticales du français nous oriente vers une éducation plurilingue et interculturelle, amplement défendue par le Conseil de l'Europe (2020).

Pour ce faire, nous nous sommes questionnés sur les facteurs qui poussent les étudiants du FLE à commettre des erreurs au cours du processus de l'apprentissage du FLE et en particulier, dans le cadre de l'expression écrite. Les questions, ciblées, de départ seront les suivantes :

1. Est-il envisageable d'apprendre une langue étrangère (dans notre cas, le français ou le FLE) sans faire d'erreurs ou de fautes ?
2. Quelles sont les causes principales de *commettre des erreurs* lors de l'apprentissage du français ?
3. Quelles sont les erreurs les plus courantes chez les étudiants de FLE ?
4. Quels critères afin d'identifier et de classer les erreurs les plus fréquentes commises par les étudiants de FLE ?
5. En quoi les erreurs sont-elles des *outils créatifs* en tant que *stratégie d'apprentissage* ?
6. La notion d'*erreur*, dans l'apprentissage du FLE est-elle si *négative* dans la perception que nous en avons ?
7. Quelle est donc la place socioculturelle et pragmatique de l'erreur dans les méthodologies de la didactique des langues étrangères en Turquie ?
8. Quel est le poids de la variabilité culturelle et pragmatique sur l'enseignement du français en Turquie ?

1.4. Hypothèse de recherche et pré-suggestions

En quoi les *erreurs de français les plus fréquentes* constituent-elles un *outil créatif* dans l'apprentissage et dans la didactique du FLE ? En quoi constituent-elles une *stratégie d'apprentissage* qui joue le rôle de *facilitateur* dans l'appropriation de la structure de la langue française ? Ce sera, cette problématique qui nous guidera tout au long de cette étude et en gardant bien en vue le cadre théorique portant notamment sur la notion principale d'*erreur*, ce qui nous permettra de valider ou d'invalidier l'hypothèse que nous avons déjà formulée. A cet égard, nous pourrions formuler une hypothèse en postulant que le rôle de l'erreur a commencé à changer et à évoluer dans le sens où elle est susceptible d'être le résultat direct de la variabilité et de la contextualité de ces pratiques grammaticales du français en Turquie. Ceci nous servira de point de repère pour la prise en compte des cultures éducatives en Turquie.

Faire des suggestions efficaces et pragmatiques afin de faciliter ou de rendre plus efficace un processus d'apprentissage relève d'une analyse scientifique préalable, afin de pouvoir envisager des remèdes ou améliorations dans la littérature existante. Dans le cadre de cette étude, nous visons à analyser les erreurs les plus fréquentes commises dans les productions écrites des étudiants du FLE. Le sujet principal de notre étude sera d'observer les erreurs des étudiants dans ce processus, de les classer, d'identifier leur origine, leur rôle dans l'apprentissage et d'essayer de proposer des suggestions et des pistes de recherche pour développer la littérature à ce sujet, tout en tenant de la variabilité culturelle en Turquie. Nous pourrions avancer que la réalisation d'une telle étude à l'heure où la perception du rôle de l'erreur (dans la didactique des langues étrangères) a commencé à évoluer aux yeux des chercheurs aura des implications pratiques et contribuera à faire avancer ce domaine avec une prise en compte de la variabilité culturelle.

Contrairement à l'image que tout le monde s'en fait et qui heureusement commence à changer dans les esprits, nous ne considérons pas l'erreur comme *l'ennemi* des étudiants et donc un obstacle à l'apprentissage du français. Nos longues années d'expérience (plus de 10 ans) en tant que professeur universitaire de français (lecteur) au sein de deux universités publiques en Turquie, nous ont permis de vérifier l'hypothèse que l'erreur commise par les apprenants favorise l'apprentissage et la rétention de sa bonne utilisation. Suite aux longues observations que nous avons pu faire en situation de classe, nous sommes arrivés à la conclusion que ce n'est pas l'erreur même qui est préjudiciable mais c'est la peur d'en commettre qui est le vrai blocage devant les apprenants.

Ainsi en partant de ce constat nous cataloguerons, catégoriserons puis analyserons les données recueillies, sur les erreurs en expression écrite d'un groupe d'étudiants de FLE, préparant la licence à l'Université Dokuz Eylül dans le département de Didactique du français. Nous essaierons d'en tirer des conclusions (certes non exhaustives) qui, après de longues discussions et réflexions scientifiques, nous permettront d'en tirer des propositions aussi pratiques que possible afin d'être facilement exploitables par tous les chercheurs et praticiens intéressés, mais aussi théoriques afin de donner d'autres pistes de recherche possibles.

1.5. Cadre pré-théorique et pré-méthodologique : limites de cette recherche

Dans le cadre théorique, les recherches antérieures portant sur cet objet de recherche seront d'emblée examinées pour comprendre la littérature et donc pour nous situer par rapport à celle-ci. Des recherches scientifiques abordant le même sujet d'analyse des *erreurs* les plus fréquentes en FLE constitueront un support principal pour notre recherche et permettront de comprendre si la part de la variabilité culturelle dans le cadre de l'enseignement du français en Turquie, est ignorée ou non dans la littérature franco-turque. Nous nous servirons aussi des sources écrites au sujet de l'analyse d'erreur, en y triant les informations qui pourraient être utiles pour notre étude. Le cadre théorique (ou bien les notions principales triées par ces dernières) sera développé dans notre étude et nous l'aborderons et l'interpréterons selon notre problématique de recherche.

Dans la présente étude nous ne nous focaliserons que sur l'expression écrite, considérée comme l'une des compétences traditionnelles certes, mais sans doute l'une des plus compliquées dans la didactique du FLE en Turquie. L'apprenant devrait mettre en œuvre sa créativité et sa productivité dans la langue cible qu'il est en train d'apprendre, en respectant les normes lexico-grammaticales de cette dernière. Dans une visée contrastive, nous nous sommes appuyés sur l'analyse de contenu des copies d'examen des étudiants de FLE de l'Université Dokuz Eylül en expression écrite, comme étant notre corpus de recherche. L'originalité de notre travail étant l'analyse du contenu de ces copies, cette analyse nous permettra de comprendre la place socioculturelle de l'erreur dans le cadre de la didactique du français en Turquie.

Cette recherche est menée auprès des étudiants du département du FLE à l'Université Dokuz Eylül et le corpus se compose de 150 copies d'examen réalisés en cours facultatifs « FRA5011 İleri Yazılı ve Sözlü Anlatım (Production Écrite et Orale de Niveau Avancée) et FRA5006 Fransızca Öğretiminde Drama (Dramatisation en Didactique du FLE). Il serait présomptueux de pouvoir généraliser les résultats obtenus à tous les étudiants du

FLE en Turquie, car notre échantillon est relativement limité, circonscrit aux étudiants de l'Université Dokuz Eylül. Afin de pouvoir exploiter ces résultats, il conviendrait de généraliser cette étude à d'autres universités et un nombre accru d'étudiants aussi divers et représentatifs que possible, afin d'en assurer une plus grande cohérence et ainsi une plus grande valeur statistique. Cependant les circonstances (nous sommes toujours en pleine pandémie de Covid-19) et des difficultés administratives ont rendu caduque cet espoir d'étude de plus grande envergure. C'est pour cette raison que notre recherche sera limitée à l'Université Dokuz Eylül pour laquelle nous n'avons rencontré aucun blocage administratif, ni même éthique à l'obtention de l'autorisation requise pour analyser les copies d'examens.

Quant à la méthodologie et au corpus de recherche, des étudiants seront amenés à rédiger sur divers sujets et ces *écrits* seront considérés comme des supports à analyser dans cette recherche. Les limites de la présente étude sont inhérentes au choix même du contexte et de la délimitation du corpus de recherche : quels sont les meilleurs critères de choix et de pertinence ? Certes nous ne sommes pas les premiers à faire ce genre d'études sur les erreurs lors de l'apprentissage du FLE au sein même de la communauté des enseignants-chercheurs turcophones.

Cependant, il nous semble important de rappeler l'originalité de notre étude réside dans la caractérisation et dans l'interprétation socioculturelle de l'utilisation de types de productions écrites plus variées de celles habituellement utilisées. Nous avons demandé aux étudiants à rédiger un souvenir sur un sujet qui leur est inoubliable (production libre) mais aussi une lettre formelle pour contester un sujet tel que « le projet de construction d'une autoroute » (production dirigée), un résumé à partir d'un article de presse tel que « aider les handicapés dans le monde de travail » (reproduction d'un texte en résumé) et un résumé à partir d'un film visionné en français intitulé « la famille Bélier » (essai de transposition du visuel à l'écrit) ce qui nous permettra d'effectuer une recherche plus fiable et enrichie en nombre d'éventuelles erreurs en ayant recours aux différents registres de la langue.

PARTIE II

CADRE THEORIQUE ET CONTEXTE

APERÇU HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES : ERREUR DANS LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT

L'erreur est une notion incontournable dans toute sorte de processus d'apprentissage. Que ce soit d'apprendre à parler pour un bébé ou à jouer d'un instrument de musique, le fait de commettre des erreurs semble inévitable sur le chemin de la familiarisation puis, du perfectionnement. Il n'y a aucune raison pour que l'apprentissage d'une langue étrangère (en l'occurrence, celui du français langue étrangère) déroge à cette règle. C. Perdue (1980, p. 94) souligne l'importance et la place de l'erreur en ces lignes : « si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs ». Il n'est donc pas possible de développer une méthodologie réussie en ne traitant pas correctement les erreurs qui se seront manifestées au cours de la progression de l'apprenant. Pour P. Corder (1980, p. 13), il est important de connaître les fonctions qu'occupent les erreurs et leurs significations :

« Ces erreurs ont une triple signification. D'abord pour l'enseignant : s'il entreprend une analyse systématique, elles lui indiquent où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé, et donc ce qui lui reste à apprendre. Ensuite, elles fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue. Enfin, (et c'est là, en un sens, le plus important) elles sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Faire des erreurs, c'est alors une stratégie qu'emploient les enfants dans l'acquisition de leur LI, et aussi les apprenants de LE. »

Il affirme que les acteurs principaux de l'apprentissage et de l'enseignement (apprenant et enseignant), mais également les chercheurs qui sont toujours à la recherche de meilleures méthodes et de stratégies d'enseignement sont chacun concernés pour leur part. Les erreurs ne sont donc pas que la déformation de la structure grammaticale ou lexicale à

éviter à tout prix, mais bien au contraire les manifestations faisant preuve de la progression linguistique.

Encore convient-il de définir la notion d'*erreur* dans son sens propre avant d'approfondir les implications, mais surtout d'en expliciter les différences avec des termes considérés comme similaires ou quasi-synonymes. Dans le dictionnaire en ligne de l'Académie Française neuvième édition, cette notion est décrite comme « action de se tromper, de s'écarter de la vérité ».

Si l'on continue la lecture, cependant apparaît un sens légèrement différent : « ce qui n'est pas conforme au vrai, au réel ou à une norme définie ; faute, méprise, confusion » (Académie Française en ligne). Ainsi même l'Académie Française considère l'erreur comme étant une faute, une méprise et une confusion. Si l'on en retient la *faute*, peut-elle vraiment remplacer la notion d'*erreur* ? Dans l'intention de répondre à cette question de départ, posons-nous la suivante : ces deux notions sont-elles des vrais synonymes au point de pouvoir être remplacées l'une par l'autre, sans pour autant conduire à un contresens ? Avant d'aborder cette problématique que nous considérons comme essentielle, dressons un aperçu historique de la question des méthodologies d'enseignement en didactique des langues étrangères.

2.1. Historique des méthodologies d'enseignement en didactique des langues

La notion de *didactique* a pour signification « propre à instruire » (venant du verbe *didaskein* en grec ; *enseigner*). Comme Martinez l'affirme dans un sens plus large, « la didactique signifie un ensemble de moyens, de techniques et de procédés qui permet l'appropriation de nouveaux éléments » (Martinez, 2003, p. 3). Cette notion désigne pour notre part, la didactique des règles de fonctionnement du français à des fins d'apprentissage. Nous savons que tous les apprenants rencontrent diverses difficultés qu'elles leurs soient propres (environnementales ou familiales) ou bien plus générales (politique et économique) à l'échelle d'un pays.

Ainsi il se trouve que pour la Turquie, notre contexte de recherche, nous pouvons dégager deux difficultés majeures dans l'enseignement du français en partant de la définition de Martinez : limite de politiques éducatives et manque de moyens et de techniques, résultant de l'insuffisance de fonds financiers consacrés au budget de l'enseignement et se manifestant sous forme d'un sous-effectif des enseignants, manque de supports d'enseignement, difficultés de déplacement à l'étranger en raison de procédures administratives (visa). Selon une culture éducative donnée (*manière d'enseigner*), ces problèmes se manifestent

notamment lors de la transmission des savoirs aux étudiants qui, à leur tour, deviendront enseignants.

Dans notre cas, la culture éducative turque priorise la mémorisation (ou appelé *apprentissage par cœur*) plutôt que la pratique aussi bien dans l'apprentissage d'une langue étrangère que dans d'autres matières ou d'autres domaines. Ici il convient de citer un proverbe français qui résume parfaitement la situation : *tel père, tel fils* (dans le sens de *like mother, like daughter* en anglais ou *anasına bak kızını al* et *üzüm üzüme baka baka kararır* en turc). Car les apprenants d'hier sont les enseignants d'aujourd'hui qui vont transmettre à leurs étudiants qui, à leur tour, deviendront des futurs enseignants et ainsi de suite (sorte de *cercle vicieux*) ... Ils sont donc prisonniers de la formation qu'ils reçoivent tout au long de leur scolarité (Cicurel, 1985, p. 44).

La didactique des langues produit des savoirs professionnels qui résultent de la *culture éducative* à laquelle les enseignants sont rattachés (Beacco, 2010a, p. 25). En effet, ils ne peuvent transmettre que la culture éducative dans laquelle ils ont été baignés et ils ont été formés. Et sans doute, le manque de moyens, s'avère être un obstacle majeur à l'éveil au langage. Telle est l'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie (Eren, 2015, 2018), axe de recherche très peu abordé voire ignoré dans le contexte turcophone. Cette pratique culturelle de transmission a plutôt tendance à faire périlcliter les niveaux éducatifs que d'en assurer la simple pérennité, sans parler même d'amélioration. C'est pourquoi, la pertinence de la culture éducative turque devrait donc être remise en cause pour atteindre des objectifs plus ambitieux et surtout pour tirer vers le haut le niveau, du moins pour le maintenir à un niveau acceptable.

2.1.1. Didactique des langues selon la méthodologie traditionnelle

Vers la fin du XVIIème siècle, le besoin primordial de connaître et donc d'apprendre des langues dites *mortes*, telles que le latin et le grec ancien, a causé la naissance d'une méthodologie qui sera appelée par la suite comme étant la *méthodologie traditionnelle*. Cette appellation tire son origine des méthodologies (des méthodes et des techniques) qui étaient héritées d'un *maître* à l'autre pendant deux siècles et qui étaient inconsciemment acceptées et appliquées selon une culture éducative donnée. La méthodologie traditionnelle est également connue sous le nom *méthode grammaire et traduction*, terme emprunté aux Anglo-Saxons et surtout adopté dans l'enseignement secondaire à la fin du XIXème siècle en France. C. Puren, nous livre une définition de la notion *méthodologie traditionnelle*, en mettant notamment l'accent sur l'origine de cette méthodologie d'enseignement :

« Historiquement, la première méthodologie de la didactique des langues modernes (MT) s'est calquée sur la méthodologie de la didactique des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes (...) Je me limiterai ici à la méthodologie du latin, parce que c'est elle essentiellement qui a modelé la MT. » (Puren, 1988, p. 18)

Comme nous l'explique Puren (1988), ci-dessus, la didactique du latin (aussi bien son enseignement que son apprentissage) a formé directement la méthodologie traditionnelle, dite *grammaire et traduction*. Cette dernière consistait traditionnellement, en la lecture préliminaire des textes classiques (textes littéraires) et par la suite, la compréhension écrite et l'expression écrite de ces textes, sous forme unique de traduction de la langue source en langue cible ou bien vice-versa (ce qu'on appelle alors les exercices de *thème* consistant à traduire de la langue source en langue cible ou bien dans le sens contraire, les exercices de *version* consistant à traduire de la langue cible en langue source). Pour mieux comprendre la raison pour laquelle la compréhension écrite et l'expression écrite sont si importantes dans cette méthodologie traditionnelle, nous proposons de lire les lignes suivantes :

« La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ. La forme et le sens occupe la place prépondérante dans l'enseignement. » (Germain, 1993, p. 103)

D'après Germain (1993), si nous souhaitons faire des *rapprochements* entre sa propre langue maternelle et la langue cible pour mieux comprendre le fonctionnement de cette dernière, il est certain que la lecture (*lire*) et la compréhension (*comprendre*) sont deux procédés essentiels à l'enseignement des langues. Le rapport entre la forme et le sens du texte est l'étape la plus importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce qui constitue donc l'idée directrice de la méthodologie traditionnelle. Dans le cadre des pratiques toujours traditionnelles, il faudrait souligner le rôle que l'enseignant (*maître*) occupe au cours du processus d'enseignement des langues étrangères : au centre de toute activité langagière et éducative, c'est traditionnellement à lui de donner à l'ensemble de la classe, toutes les règles grammaticales de façon explicite (et surtout pas implicitement). Ceci force l'apprenant à être passif et par conséquent, l'empêche de développer ses compétences langagières.

Une autre pratique éducative du maître, c'est qu'il doit tout expliquer clairement dans sa langue maternelle et cela nécessite qu'il ait une assez bonne maîtrise autant dans la

langue cible que dans sa langue maternelle, comme Besse l'affirme : « exigeant non seulement que le maître ait une bonne compétence de L2, mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer, au moins partiellement, le fonctionnement interne et d'en traduire les énoncés en L1 » (Besse, 1985, p. 25). Le maître a donc plusieurs fonctions et doit être doté de plusieurs qualités : par exemple, avoir une bonne connaissance de la langue cible ne fait pas de lui un bon enseignant mais il doit également maîtriser sa langue maternelle. Ceci met en avant le rôle du maître dans l'enseignement des langues étrangères.

Sur ce point, plusieurs questions viennent à l'esprit : « faut-il enseigner les catégories grammaticales de la langue étrangère ou se servir de la langue maternelle ? Faut-il donner toute explication dans la langue enseignée ou recourir à la langue maternelle ? » (Cicurel, 1985, p. 69). En ce qui concerne la langue de communication et d'enseignement/apprentissage entre l'apprenant et le maître en classe, il est possible de dire que la langue maternelle prédomine tout et ne laisse aucun espace à la manifestation de la langue cible. Toute communication est assurée par l'intermédiaire de la langue maternelle (comme étant le *moyen unique de communication*). Ceci entraîne l'apprenant à rester passif et loin de toute sorte de productivité langagière.

La compétence de l'expression orale de l'apprenant en langue étrangère n'est jamais ciblée, ce qui fait de lui un *muet* lors de l'apprentissage de la langue étrangère. Le seul rôle de l'apprenant ici, c'est de respecter et d'exécuter les instructions données par le maître, en tant que telles, en utilisant des règles de grammaire déjà apprises par cœur (mémorisées) et sans aucune réflexion didactique. Pour pouvoir mieux dramatiser cette scène traditionnelle, nous proposons cette métaphore : si l'apprenant est le *corps* d'un organisme-vivant, alors le maître, correspondrait au *cœur* sans lequel aucune activité vitale ne serait possible. Sur ce point, Puren souligne l'origine de cette négligence de l'oral par ces lignes :

« D'une part, la nouvelle invention de l'imprimerie et la diffusion des auteurs antiques latins pour laquelle elle a d'abord été utilisée, vont peu à peu imposer comme seul latin digne d'être enseigné non plus le latin parlé par les contemporains et proche des langues romanes qui en sont issues, mais le latin classique à la syntaxe étrangère et compliquée. La conséquence en est le développement et la complexification croissants des livres de grammaire, qui, de simples grammaires d'usage et de référence qu'elles étaient au Moyen Âge, vont se transformer en de lourds traités théoriques dont l'apprentissage a priori prendra de plus en plus de place dans la stratégie de l'enseignement. » (Puren, 1988, p. 19)

Pourtant la place accordée à l'écrit (et surtout à la traduction), ne se manifeste cependant pas par une meilleure maîtrise de la langue écrite, puisqu'il ne s'agit que des textes littéraires exploités comme support (sans avoir recours à la lecture analytique, mais traditionnelle). Ces textes sont d'une part, écrits dans le souci de l'usage correct de la langue écrite et de l'autre part, les phrases ou les constructions tirées de ces textes littéraires ne reflètent pas souvent l'usage courant ou bien la vie réelle.

Nous pouvons donc les décrire ici comme *écartés de la langue courante* ou parfois *décontextualisée* car les textes littéraires sont souvent écrits par soucis de bonne forme ce qui pourrait faire obstacle à l'enseignement des langues étrangères. Il est à noter que ces dernières années, l'exploitation des textes littéraires comme *supports pédagogiques* a pris de l'importance comme étant le fruit de l'approche actionnelle. En définissant l'apprenant comme un *acteur social*, cette nouvelle approche veut bien faire gagner une dimension collective à la lecture des textes littéraires. Nous voudrions préciser que nous parlerons davantage de cette approche et de ses apports dans les pages suivantes.

A l'heure actuelle, il est tout à fait possible de retrouver les traces socioculturelles de cette méthodologie traditionnelle dans les pratiques grammaticales actuelles, par exemple en Turquie (notre contexte de recherche). Car les enseignants de langues étrangères attachent toujours de l'importance à la communication et à la culture, tout en restant influencés par la grammaire et la traduction et donc par cette méthodologie dite traditionnelle (Eren, 2015, p. 106) : les contenus d'enseignement deviennent mixtes et en particulier, ceux-ci s'apparentent à une *méthodologie globaliste à dimension communicative* en raison du rattachement à la culture éducative turque (Beacco, 2007, p. 67).

Il conviendrait par conséquent, d'avancer que même aujourd'hui, en présence des méthodologies actuelles, la récitation en classe et donc l'apprentissage *par cœur* à la maison, ces deux pratiques grammaticales héritées de la méthodologie traditionnelle, sont les pratiques les plus utilisées actuellement en classe de langues étrangères en Turquie. Cette hypothèse tire son origine de la définition des méthodologies traditionnelles, à savoir :

« Dans les classes de grammaire, le procédé de mémorisation/restitution (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) conserve l'importance primordiale qui est la sienne depuis le Moyen-Âge, tant pour les morceaux choisis et les règles de grammaire avec leurs exemples que pour le vocabulaire. » (Puren, 1988, p. 22)

En effet, cette définition nous montre que même les méthodologies les plus anciennes et donc traditionnelles, sont toujours présentes en classe de langue. Ceci nous

rappelle à ce stade, l'importance de la prise en compte de la variabilité des cultures éducatives qui permettent la plupart du temps, de faire le pont entre les méthodologies traditionnelles et actuelles. C'est ainsi que d'ailleurs, les chercheurs ont construit de nouvelles pistes de recherche, en se servant de chacune de ces méthodes pour en faire une synthèse et pour tirer le meilleur parti de chacune d'entre elle au service des apprenants de langue étrangère.

2.1.2. Didactique des langues dans une approche audioorale et audiovisuelle

Notons d'emblée que la didactique des langues dans une approche directe et active (dans l'intervalle de la méthodologie traditionnelle et de l'approche audioorale), n'est pas en relation forte avec notre objet de recherche, tout contrairement à la précédente dite *traditionnelle* qui nous permettra d'expliquer les traits de la culture éducative turque, observable en didactique du français en Turquie. Citons ci-dessous, respectivement, des définitions cette fois-ci sur les méthodologies audioorale et audiovisuelle, pour comprendre l'évolution des méthodologies de langues étrangères au cours du temps.

L'approche *audioorale* est née au cours de la deuxième guerre mondiale pour pouvoir répondre aux besoins de l'armée américaine qui voulait former des bilingues maîtrisant d'autres langues que l'anglais langue maternelle. C'est ainsi que Bloomfield, linguiste américain, a créé cette approche que l'on appelle également *méthode de l'armée* mais qui n'a pu être utilisée qu'en un temps vraiment limité. Cependant, cette méthode ayant inspiré d'autres linguistes comme Lado et Fries, a été adaptée en milieu scolaire américain dans les années 1950, en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux Etats-Unis (Puren, 2001, p. 136).

S'appuyant sur la psychologie béhavioriste et le structuralisme (*exercice structural*), elle a donc influencé l'enseignement des langues étrangères et elle a introduit la notion des *modèles à imiter*. La priorité étant accordée à l'oral et non pas à la traduction en classe de langue, des *cadres syntaxiques* intervenaient lors de l'apprentissage de la langue cible pour que les apprenants en reproduisent des semblables dans des contextes d'emploi similaires. Autrement dit, à partir d'une phrase de base (*pattern drill*) qui leur servira de modèle, ils ne devaient qu'en reproduire de nouvelles par une simple substitution ou transformation (lexicale ou grammaticale).

Le focus de l'approche audioorale étant ainsi la répétition, elle ne paraît pas convenir à la didactique des langues étrangères, car elle ne permet pas la pratique réelle de l'expression orale ou écrite (donc une didactique décontextualisée) et en ce qui concerne l'erreur, elle n'est pas tolérée, ce qui met obstacle à la progression de l'apprenant : « pour la

méthode audio-orale et pour la méthode situationnelle, l'erreur est interdite, qu'elle soit d'ordre phonétique ou grammatical » (Tagliante, 1994, p. 43).

Quant à l'approche *audiovisuelle* qui a dominé en France dans les années 1950-1975, en voici une définition :

« La méthode s'est appelée d'abord Saint Cloud-Zagreb parce qu'elle a été élaborée conjointement (au début des années cinquante) par une équipe de l'Ecole normale supérieure de *Saint- Cloud, autour de Gougenheim et de P. Rivenc (équipe qui sera à l'origine du C.R.E.D.I.F) et par une équipe de l'université de Zagreb, autour de P.Guberina. Et c'est pour marquer que les options méthodologiques de base l'emportent sur les techniques utilisées (magnétophones et projecteur) que les fondateurs l'ont ensuite dénommée structuro-globale audiovisuelle. Mais cette expression structuro- globale n'a pas été toujours bien comprise, et de nombreux praticiens continuent à parler simplement de méthode audiovisuelle, ou plus rarement de méthode situationnelle ce qui est une dénomination plus exacte. » (Besse, 1985, p. 39)

Accordant la priorité à l'oral que sur l'écrit, les quatre compétences langagières (traditionnelles) étaient visées mais surtout avec une prise en compte de la situation d'énonciation complètement ignorée auparavant (les composantes non linguistiques comme les gestes ou les attitudes). C'est pour cela que la cohérence de l'approche audiovisuelle était construite autour de « l'utilisation conjointe de l'image et du son » (Daniel et Victor, 1983). Même si Puren (2002) l'a considérée comme une *méthode originale* ayant fait le pont entre la psychologie béhavioriste, le structuralisme et les moyens audiovisuels, elle n'a pas pu favoriser la communication orale en classe : « la communication n'avait rien à voir avec la réalité » (Porcher, 1991, p. 4), d'où le passage à la méthodologie d'enseignement suivante.

2.1.3. Didactique des langues dans une approche communicative

Notamment en réponse aux méthodologies précédentes, appelées *audioorale* et *audiovisuelle*, l'approche communicative s'est développée à partir des années 1980 en France. Ainsi, la didactique des langues est entrée dans une autre époque (pas vraiment *nouvelle*) où la définition de cette notion a subi des transformations intéressantes, telles que :

« La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le recours à un terme comme approche (en anglais *approach*) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une

distance par rapport aux courants antérieurs et notamment une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. L'approche communicative, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », se présente comme simplement adaptable et ouverte à la diversité des contextes d'apprentissage. » (Cuq, 2003, p. 24)

En effet, il est question d'une méthodologie *révisée* en didactique des langues (voire didactique des cultures) qui a mis en avant le procédé de *communication* comme étant une finalité majeure de l'enseignement des langues : « apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. » (Puren, 1988, p. 371). L'approche communicative ne s'est pas limitée à un instrument de communication, mais a visé à atteindre la dimension socioculturelle et pragmatique de la didactique des langues étrangères (pour notre part, il s'agit de la prise en compte de la variabilité culturelle en classe de langue étrangère) :

« Une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, l'âge, le rang social, le lieu physique, etc.) et à l'intention de communication ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. » (Germain, 1993, p. 203)

Suite à cette méthodologie en didactique des langues, des notions ont été introduites dans la littérature existante, telles que : « situation de communication, (recours) au document authentique, activité réaliste et (emploi de l') apprenant au lieu d'élève » (Berard, 1991, p. 45). Pour ce qui est des quatre compétences langagières, elles n'ont été qu'adaptées aux besoins langagiers des apprenants de langue étrangère. Sur ce point, il faudrait noter que l'approche communicative ne pourrait pas être considérée comme une *révolution de type méthodologique* : les finalités d'enseignement demeurent identiques à celles des méthodologies précédentes (Beacco, 2007). Telles sont d'ailleurs les limites importantes de l'approche communicative.

2.1.4. Didactique des langues dans une approche actionnelle et le CECRL

Avec la réalisation et la diffusion du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) de la part de la division des Politiques linguistiques et éducatives du Conseil de l'Europe, une nouvelle approche méthodologique dite *actionnelle* est apparue dans les années 2000. Dans la continuité de l'approche

communicative des années 1970, cette approche a offert la possibilité d'ouvrir de nouveaux horizons en didactique des langues et des cultures :

« Aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale. »
(Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

L'approche actionnelle se trouve au centre du Cadre européen commun de référence pour les langues, document fondateur de cette approche (Beacco, 2010b, p. 97) et fait appel à « un apprentissage de langues étrangères par des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Ceci nous rappelle les limites importantes de l'approche communicative qui quant à elle, ne permettait pas à l'apprenant de développer réellement les quatre compétences langagières dans une situation de communication *naturelle*. Alors que l'approche actionnelle, telle qu'elle est décrite dans le CECRL, dépasse cette limite en adoptant une perspective plus globaliste :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

D'après le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), il n'est plus question simplement des quatre compétences langagières traditionnelles mais plus d'une *compétence à communiquer langagièrement* (englobant plus largement un ensemble de

compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) en classe de langue étrangère. L'apprenant devient, un acteur social qui n'a plus pour objectif de développer les quatre *fameuses* compétences langagières dans des situations de communication, mais désormais d'accomplir des tâches langagières et bien d'autres dans un contexte social (donc réel) bien déterminé. Ainsi, nous pourrions avancer que l'approche actionnelle établit une continuité (et non pas une rupture) avec l'approche communicative (Beacco, 2007) et par conséquent, marque un tournant dans le cheminement historico-méthodologique des langues étrangères.

2.2. Erreur comme *outil créatif et stratégie d'apprentissage* dans le cadre de la didactique des langues

Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, par exemple le FLE, la notion d'*erreur* a toujours existé, même si, au début, a été ignorée en raison de son interprétation comme *faute*. Mais bien plus tard, avec l'émergence de nouvelles méthodologies dites *contemporaines*, des enseignants-chercheurs se sont penchés sur sa définition et se sont questionnés sur sa place dans la didactique des langues étrangères. « Apprendre, c'est toujours le risque de se tromper », réclame J.-P. Astolfi (2004, p. 22), en attirant l'attention sur la place cruciale de l'erreur au sein de l'apprentissage mais aussi de la didactique. Dans cette perspective, l'apprenant met en œuvre sa volonté d'apprendre au risque de commettre des erreurs. La motivation et la volonté sont les facteurs les plus importants pour surmonter la peur de commettre des erreurs. C'est pour cette raison que l'échec joue déjà un rôle favorisant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. C. Tagliante (1994, p. 151) met l'accent sur cette fonction incontournable de l'erreur comme suit :

« Les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien séparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste. »

C'est ainsi que l'erreur a pris une dimension encore plus importante dans la littérature existante (voire nouvelle ; “new dimension to the discussion of errors”), certainement depuis bien longtemps (Corder, 1967, p. 162). Cette nouvelle interprétation justifie son importance et sa place culturelle que nous devons prendre en compte dans toute recherche scientifique portant sur la didactique des langues.

Soulignons sur ce, que les erreurs fréquemment commises par des apprenants allophones, traces de la diversité plurilingue et interculturelle d'un contexte éducatif donné (Conseil de l'Europe, 2001), ne devraient qu'être considérées comme étant des *outils créatifs* en raison de leur rôle de *facilitateur* en didactique des langues étrangères (Şavlı et Güler, 2014, p. 139). L'erreur, trace d'une forme de contextualisation spécifique, résulte la plupart du temps du degré d'éloignement entre la langue maternelle et cible (Larruy, 2003, p. 24). Il faudrait l'analyser dans son propre contexte (qui est important pour la compréhension de son origine), « en la contextualisant, la décontextualisant et la recontextualisant » (Beefun, 2001, p. 49). Ainsi, à partir du moment où le regard sur l'erreur a commencé à évoluer, celle-ci a fini par intéresser de plus en plus de chercheurs : quelle est la distinction entre l'*erreur* et la *faute* ?

2.2.1. Distinction entre *erreur* et *faute*

Des questions cruciales ont été soulevées au sujet de la synonymie (ou non) des notions principales, considérées comme telles jusqu'à présent : en l'occurrence, l'*erreur* et la *faute* sont les deux notions que nous voulons aborder dans cette partie de notre étude. Les chercheurs se sont donc posés des questions de départ, à savoir : ces deux notions qui sont certainement d'égale importance dans et pour la didactique, ont-elles, pour autant, une même signification ? Ces deux notions sont-elles réellement synonymes comme la plupart des profanes semblent le penser ? Pourrait-on remplacer l'une par l'autre et réciproquement ? Voici les questions auxquelles nous allons tenter d'apporter des réflexions scientifiques à travers notre recherche.

L'erreur, est d'après Besse et Porquier, particulièrement *ambiguë* en raison de son trait polysémique en français : selon les contextes, « soit elle prend des acceptations sensiblement différentes les unes des autres, soit elle confond ces mêmes acceptations, comme si elle renvoyait à une seule réalité » (Besse et Porquier, 1991, p. 10). J.-L. Chiss indique que la polysémie de la notion d'erreur crée la première source de difficultés pour définir l'objet d'une recherche, car elle se situe entre la *théorie et la pédagogie* (Chiss, 1979, p. 49). A partir de ces définitions, nous pouvons avancer que la notion d'erreur a plusieurs synonymes dans différents contextes.

Nous l'interpréterons ici, dans sa dimension éducative : Corder distingue l'erreur systématique de l'erreur non-systématique, en attribuant le nom de *faute* aux erreurs qui ne se manifestent pas d'une façon régulière (Corder, 1980, p. 13). Ces fautes peuvent se manifester dans certaines situations, telles que le stress, la fatigue, l'anxiété, l'inattention, l'insomnie. Les erreurs non-systématiques étant liées à des conditions défavorables peuvent

être autocorrigées par l'apprenant, tandis que les erreurs systématiques ne seraient corrigées qu'avec l'aide d'un enseignant.

« Que pourrait-on faire des erreurs et des fautes ? Quelles sont les mesures à prendre en classe de langue étrangère ? Plusieurs attitudes sont possibles face aux erreurs et aux fautes, mais les deux sont certainement inévitables dans tout usage d'une langue » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18). En nous référant au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui a pour objectif de mettre au point un cadre commun pour la didactique des langues étrangères, il nous semble très important de citer les définitions de l'*erreur* et de la *faute*, telles que :

« 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, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 118)

Ajoutons que le Cadre européen commun de référence pour les langues met en avant les deux notions comme étant « la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques » et « le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 118), ce qui justifie pour notre part, parfaitement l'importance de l'interprétation de ces notions en tant qu'*outils créatifs* dans le cadre de la didactique des langues étrangères. A la lumière de ces explications reprises dans le document de référence, mettons en évidence toujours la distinction entre l'erreur et la faute cette fois-ci par une autre définition :

« Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de la grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. On en trouve des traces dans les autocorrections spontanées (le...la voiture...). » (Delen Karaağaç, 2006, p. 127)

Imaginons qu'en classe de FLE, un apprenant prononce cette phrase : *je veux *demander* une question*. Comme cette phrase n'est pas du tout correcte en français et lexico-grammaticalement parlant, la forme correcte étant *je veux poser une question*, l'apprenant aura ainsi commis une erreur de français. Il s'agit ici d'un pléonisme puisque le

mot *question* comprend déjà le sens de *demande* : certes, nous pouvons *faire une demande* ou *poser une question*. Cependant, sans la maîtrise de ce trait lexico-grammatical de la part de l'apprenant et sans l'intervention (l'aide) de l'enseignant, il est peu probable que l'apprenant inconscient puisse faire l'autocorrection de son erreur. Prenons un autre exemple :

Le temps presque entièrement écoulé lors d'un examen, un apprenant par ailleurs excellent, écrit très rapidement dans sa copie *je ne lis pas la livre*. N'ayant plus le temps de se relire et devant immédiatement rendre sa copie, il laissera ce choix incorrect de l'article du substantif la livre. Ici nous ne considérerons pas cette phrase comme une erreur mais comme une faute, tenant en compte des conditions d'examen, telles que le stress, le manque de temps ou bien le problème de gestion du temps. Nous pourrions supposer que cet apprenant serait tout à fait capable de corriger cette phrase erronée tout seul ou voire de la construire directement sans faute, hors période d'examens et donc sans stress (telle est la distinction entre la compétence et la performance).

2.2.2. Distinction entre *compétence* et *performance*

Sur ce point, citons la très célèbre théorie de linguistique générale *chomskyenne* pour mieux comprendre la distinction entre la *compétence* (en cas de manque, s'associe à l'erreur) et la *performance* (en cas de problème, s'associe à la faute) :

« Nous établissons une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance de sa langue par le locuteur-auditeur) et la performance (usage effectif de la langue dans des situations concrètes). Ce n'est que dans l'idéal (...) que la performance est un reflet direct de la compétence. En réalité, il est évident que la performance ne peut pas refléter directement la compétence. Tout enregistrement de discours naturel mettra en évidence des faux départs, des écarts de la norme, des changements en cours de route, etc. Le problème pour le linguiste, de même que pour l'enfant qui apprend la langue, consiste à déterminer, à partir des données de performance, le système sous-jacent de règles que le locuteur-auditeur a maîtrisé et qu'il utilise dans la performance effective. » (Chomsky, 1965, p. 4)

Partant de la définition cruciale de Chomsky, il conviendrait d'emblée de préciser que l'opposition théorique entre *compétence* et *performance* repose sur celle entre *langue* et *parole* de Saussure (Maniglier, 2005, p. 27). La langue, pour Saussure, désigne « un ensemble de signes utilisés par une communauté pour communiquer » à rapprocher de ce

que Chomsky appelle une compétence, comme étant une « connaissance de sa langue par le locuteur-auditeur », alors que la parole saussurienne désigne « l'utilisation concrète des signes linguistiques dans un contexte précis » qui correspond à ce que Chomsky définit comme une performance, comme étant « l'usage effectif de la langue dans des situations concrètes » (Saussure, 1995). La *performance* est un reflet direct de la compétence chez Chomsky, ce qui s'apparente à la *parole* qui est le reflet de la langue chez Saussure.

Si l'information est transmise correctement par le locuteur, nous admettrons qu'une bonne performance serait le résultat d'une bonne compétence (de la même manière ; la parole serait le résultat de la langue). Mais si le locuteur, tout en possédant la bonne information au départ, présente un simple problème de performance au moment de la transmission de cette information qui se transforme par conséquent en une mauvaise transmission, il commettra alors une faute (et non pas une erreur). Dans le cas contraire où le locuteur possède déjà une information qu'il a apprise d'une façon *erronée* (manque de compétence), la transmission de cette information le sera également : il commettra cette fois-ci une erreur et non pas une faute. Nous en concluons que l'erreur relève de la compétence, tandis que la faute de la performance.

PARTIE III

MÉTHODOLOGIE ET CORPUS DE RECHERCHE

ANALYSE DE CONTENU DES ERREURS DE FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS TURCOPHONES

Puisque les erreurs relèvent de la compétence (*à communiquer langagièrement*) et non pas de la performance, nous nous intéresserons à l'analyse des erreurs (des difficultés spécifiques) des étudiants de français turcophones dans la présente partie de notre étude, tout en tenant compte de la variabilité culturelle de ces erreurs dans le cadre didactique du français en Turquie : quelle est la place socioculturelle de l'erreur dans les méthodologies de la didactique des langues étrangères (en l'occurrence de FLE) en Turquie ? Pour ce faire, notre méthodologie et notre corpus de recherche reposeront sur l'analyse de contenu des erreurs, mais notamment dans une visée contrastive contextualisée.

« La zone potentielle de fossilisation (ZPF), désigne les secteurs de la morphosyntaxe qui, pour une langue donnée et pour des locuteurs d'une langue première donnée, tendent à présenter des difficultés spécifiques d'acquisition à des niveaux de compétences moyens ou avancés (B1 et B2 du CECR) et qui peuvent perdurer dans les interlangues. Ces « fautes fréquentes » ou « résistantes » sont généralement bien identifiées par les enseignants concernés (qui en produisent parfois des inventaires) et sont particulièrement susceptibles de donner lieu à des descriptions contextualisées. » (GRAC, 2013)

Ainsi, les enseignants de langue ont-ils recours à l'approche contrastive pour empêcher les erreurs provenant des différences structurales entre les langues source et cible ? Rappelons que cette approche dite contrastive a été introduite dans les années 1960-1970 aux Etats-Unis et a été développée dans le cadre de la linguistique appliquée (Lado, 1957). Elle consiste à décrire et à comparer deux différentes langues (ou bien encore plus) pour d'une part, « repérer les difficultés et les erreurs qu'un apprenant pourrait rencontrer lors de l'apprentissage de la langue cible et d'autre part, déduire l'influence négative ou positive de la langue source sur la langue cible » (Besse et Porquier, 1991, p. 201). Telle est d'ailleurs l'importance de la méthodologie de recherche que nous adopterons dans cette étude.

3.1. Définition et justification de la méthodologie de recherche : analyse de contenu et critères d'analyse

Dans cette étude de nature qualitative, l'*analyse de contenu* sera appliquée pour pouvoir recueillir les erreurs fréquemment commises dans le milieu d'enseignement franco-turc et par la suite, en déduire dans une approche contrastive les similitudes et les différences entre le turc langue maternelle et le français langue étrangère (Bardin, 2011). Notons que cette méthodologie dont les étapes sont respectivement « la sélection, la lecture, la classification et l'interprétation », nécessite une description systématique et contrastive des erreurs de français qui ne devraient qu'être considérées comme du *contenu* à aborder (Weber, 1989). A partir de cette définition cruciale, notre méthodologie de recherche pourrait être justifiée par les critères d'observation et d'analyse des erreurs de français, tels qu'ils sont repris dans le Cadre européen commun de référence pour les langues :

« Les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas, leur attitude et les mesures qu'ils prennent face aux fautes et erreurs des apprenants et s'ils appliquent les mêmes critères ou des critères différents aux fautes et erreurs phonétiques ; orthographiques ; lexicales ; morphologiques ; syntaxiques ; sociolinguistiques (socio-culturelles ou pragmatiques). (...) L'observation et de l'analyse des erreurs de l'apprenant, permettra : la planification de l'enseignement et de l'apprentissage sur une base collective ou individuelle ; la mise en place d'un cours ou l'élaboration de matériel et l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage. »
(Conseil de l'Europe, 2001, p. 118-119)

En effet, la justification de notre méthodologie de recherche réside dans le fait que l'analyse de contenu des erreurs les plus fréquentes, jouera vraiment un rôle « facilitateur et favorisant » dans l'apprentissage de la langue cible (Besse et Porquier, 1991, p. 201) : En quoi les erreurs sont-elles des *outils créatifs* en tant que *stratégie d'apprentissage* ? C'est pour cette raison que le contenu d'une étude contrastive doit être décrit et interprété à partir du même contenu qui est en quelque sorte, un reflet direct de son contexte et donc de sa contextualisation. Pour notre part, il est indispensable d'adopter l'analyse de contenu des erreurs des étudiants de français turcophones pour l'identification et la caractérisation de la place socioculturelle des erreurs dans le cadre de l'enseignement du français en Turquie.

3.2. Contexte de recherche : didactique du français en Turquie

Notre contexte de recherche concerne la didactique du français en Turquie. Malgré la dominance de l'anglais dans le système éducatif, les politiques éducatives sont en faveur du français en Turquie (Eren et Postolachi-Josan, 2020, p. 105). Les établissements secondaires où s'effectue la didactique du français sont des : lycées français (Pierre Loti, Charles de Gaulle) ; lycées privés francophones où le français est la langue d'enseignement (Notre Dame de Sion, Saint-Michel, Saint-Benoît, Saint-Joseph, Sainte-Pulchérie et Tevfik Fikret) ; des lycées privés turcs où le français est enseigné comme langue étrangère (TED, Bahçeşehir) ; un lycée public turc dont la langue d'enseignement est le français (lycée de Galatasaray) et des lycées publics dits Anadolu proposant un enseignement du FLE (Beşiktaş, Beşiktaş Atatürk, Kabataş Erkek, Beyoğlu, Pertevniyal, Vefa, Burak Bora, Profilo, Mümtaz Turhan, Çankaya, Yıldırım Beyazıt, Atatürk, Bornova et Buca).

Voici les établissements supérieurs où s'effectue la didactique du français : une université publique turque francophone où le français est la langue d'enseignement (Université Galatasaray) ; des universités publiques turques où le français est la langue d'enseignement d'un seul département (Marmara et Yeditepe ; Sciences politiques) ; 10 départements de didactique du FLE (Istanbul, Hacettepe, Marmara, Dokuz Eylül, Anadolu, Atatürk, Gazi, Uludağ, Çukurova et Gazi) ; 10 départements francophones de langue et de littérature comparée (Galatasaray, Istanbul, Hacettepe, Ankara, Ankara Hacı Bayram Veli, Adnan Menderes, Selçuk, Pamukkale, Namık Kemal et Cumhuriyet) et 7 départements francophones de traductologie (Hacettepe, Yıldız Teknik, Marmara, Mersin, Kırıkkale). Après avoir dressé la liste des établissements où on enseigne la didactique du français en Turquie, nous avons dû limiter notre contexte de recherche à l'Université Dokuz Eylül en raison des circonstances restrictives de la période de pandémie de Covid-19.

3.3. Conditions de recueil du corpus de recherche : limites de la recherche

Nous avons constitué notre corpus de recherche dans les conditions suivantes : la recherche est menée dans le département du FLE de l'Université Dokuz Eylül, auprès des étudiants de licence de deuxième, troisième et quatrième année qui ont suivi les cours facultatifs de « FRA5011 İleri Yazılı ve Sözlü Anlatım (Production Écrite et Orale de Niveau Avancée) et FRA5006 Fransızca Öğretiminde Drama (Dramatisation en Didactique du FLE) (anonymat du nom de l'enseignant qui les ont dispensés) durant le deuxième semestre (printemps) de l'année universitaire 2021-2022. Le corpus de recherche s'est composé de 150 copies d'examen en version papier (dans lesquelles 75 étudiants ont été amenés à rédiger) :

1. un souvenir qui leur est inoubliable ; 40 copies au total
2. une lettre formelle pour contester un sujet tel que « le projet de construction d'une autoroute » ; 30 copies au total
3. un résumé à partir d'un article de presse tel que « Aider les handicapés dans le monde de travail » ; 45 copies au total
4. un résumé à partir d'un film visionné en français intitulé « La famille Bélier » ; 35 copies au total.

Etant donné que nous ne nous sommes focalisés qu'à l'expression écrite, nous avons retenu l'ensemble de ces écrits comme des supports d'analyse, certes soumis à l'autorisation préalable de l'université. Le choix des écrits est lié à leur complexité pour les étudiants turcophones, d'où la présence d'ailleurs d'erreurs récurrentes.

Partant des copies d'examen (*écrits*) des étudiants du département de didactique du FLE de l'Université Dokuz Eylül, nous avons donc recueilli les erreurs les plus récurrentes de français pour une analyse de contenu en expression écrite. En revanche, notre corpus de recherche étant seulement limité à l'Université Dokuz Eylül, nous n'avons pas pu généraliser les résultats obtenus à tous les étudiants de FLE en Turquie. Cette limite est le résultat aussi bien des conditions sanitaires (pleine période de pandémie de Covid-19) qu'administratives (blocage des universités turques pour la plupart). En somme, même si nous ne sommes pas les premiers à faire ce genre de recherche, il nous a semblé tout de même important de mettre en avant l'identification et la caractérisation socioculturelle et pragmatique de l'erreur en tant qu'outils créatifs dans le cadre de la didactique du français en Turquie.

PARTIE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

PLACE SOCIOCULTURELLE ET PRAGMATIQUE DES ERREURS DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES

En raison de la dimension importante de notre corpus de recherche (au total, 150 copies d'examen des étudiants du département de didactique du FLE de l'Université Dokuz Eylül), précisons que l'ensemble des erreurs recueillies seront présentées en annexe. La raison en est simple ; il s'agit d'économiser de l'espace et de rendre non seulement le contenu de cette étude plus cohérent, mais également la présentation ou la lecture de cette étude plus efficace. Par ailleurs, l'ensemble des copies d'examen à partir desquels nous avons réalisé notre étude sont en version papier et non pas numérique. Même s'il serait possible de scanner toutes les 150 copies d'examen et les présenter en annexe, ce n'est pas surtout en rapport direct avec notre finalité de recherche. Nous avons donc décidé d'en annexer 2 pour chaque type d'écrit (8 copies d'examen au total).

A partir de la sélection et de la lecture contrastive de notre corpus de recherche, nous avons donc décidé dans cette partie, de présenter et d'analyser directement les erreurs de français les plus fréquentes dans le milieu d'enseignement en Turquie. Puisqu'elles nous permettront de visualiser la place socioculturelle et pragmatique de ces erreurs dans les productions écrites, les résultats obtenus seront présentés en ne suivant que la grille des critères d'observation et d'analyse des erreurs de français que nous avons reproduite ci-dessous, à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001, p. 119) :

Tableau 1.

Grille des critères d'observation et d'analyse des erreurs de français

Erreurs
Phonétiques
Orthographiques
Lexicales
Morphologiques
Syntaxiques
Sociolinguistiques et socioculturelles
Pragmatiques

Nous pouvons souligner que le Tableau 1, grille des critères d'observation et d'analyse des erreurs de français constitue un point de repère pour notre recherche. Tout en respectant ces critères d'observation et d'analyse, mais nous basant inévitablement sur notre problématique de recherche qui ne privilégie que l'expression écrite comme compétence à *communiquer langagièrement* (et non pas l'expression orale ; d'où l'absence des erreurs phonétiques que nous classerons dans les erreurs orthographiques dans notre étude), nous les regrouperons en cinq catégories d'analyse principale :

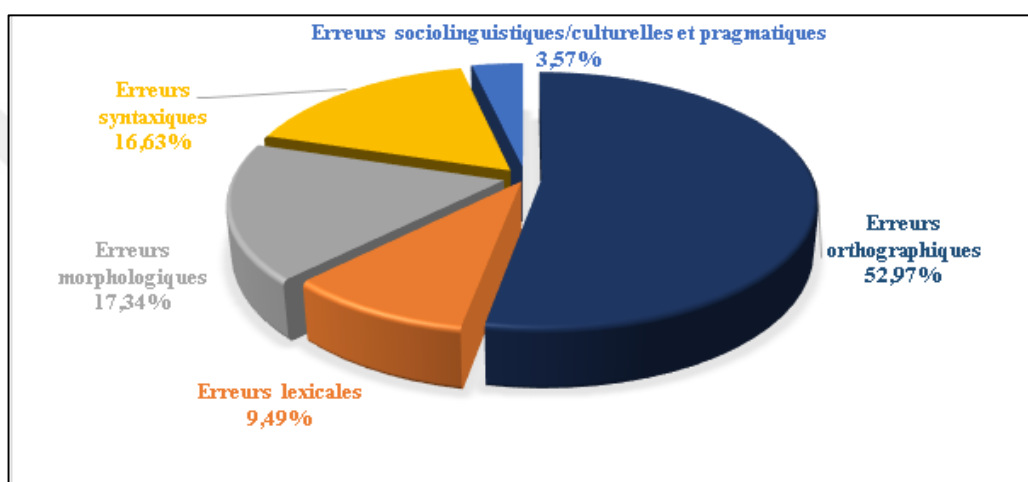


Figure 1. Erreurs de français recueillies (1401 au total)

A partir du graphique ci-dessus, nous pourrions observer la répartition de toutes les erreurs recueillies dans le cadre de notre travail. L'ensemble de ces erreurs sont représentées en pourcentage pour illustrer les résultats obtenus. Tout en respectant la *Grille des critères d'observation et d'analyse des erreurs de français* proposé par CECRL, nous avons donc décidé de la détailler et de l'amplifier. Certes, nous avons effectué la sous-catégorisation selon la fréquence des erreurs qui nous a servi de point de départ. Dans le Tableau 2 intitulé *Grille de classification des erreurs recueillies*, nous proposons ci-dessous, notre sous-catégorisation pour les erreurs et le nombre d'erreurs par catégories :

Tableau 2

Grille de classification des erreurs recueillies

1. Erreurs orthographiques
 - 1.1. Orthographe d'usage
 - 1.1.1. Erreurs d'accents (211)
 - 1.1.2. Emploi incorrect de lettres (91)
 - 1.1.3. Omission de lettres (58)
 - 1.2. Orthographe grammaticale
 - 1.2.1. Accord incorrect
 - 1.2.1.1. Nom (30)
 - 1.2.1.2. Adjectif (98)
 - 1.2.1.3. Participe passé (23)
 - 1.2.2. Erreurs de déterminants
 - 1.2.2.1. Déterminants définis (42)
 - 1.2.2.1.1. Déterminants définis contractés (19)
 - 1.2.2.2. Déterminants indéfinis
 - 1.2.2.2.1. Articles indéfinis (35)
 - 1.2.2.2.2. Adjectifs indéfinis (29)
 - 1.2.2.3. Déterminants partitifs (15)
 - 1.2.2.4. Déterminants possessifs (37)
 - 1.2.2.5. Déterminants démonstratifs (23)
 - 1.2.2.6. Omission de déterminants (31)
2. Erreurs lexicales
 - 2.1. Interférence lexicale (113)
 - 2.2. Choix incorrect du lexique (ou confusion lexicale ; 20)
3. Erreurs morphologiques
 - 3.1. Auxiliaire (55)
 - 3.2. Erreurs de participe passé (36)
 - 3.3. Erreurs de radical (22)
 - 3.4. Erreurs de terminaison (90)
 - 3.5. Erreurs d'infinitif (40)
4. Erreurs syntaxiques
 - 4.1. Erreurs prépositionnelles
 - 4.1.1. Choix incorrect de préposition (94)
 - 4.1.2. Omission de préposition (43)
 - 4.2. Erreurs adjectivales (10)
 - 4.3. Erreurs de compléments du nom (40)
 - 4.4. Erreurs adverbiales (21)
 - 4.5. Erreurs pronominales (25)
5. Erreurs sociolinguistiques/culturelles/pragmatiques : inférences sémantiques (50)

Avant d'entamer ici l'analyse (de contenu) des erreurs de français des étudiants turcophones (« c », abrégé de *copie* dans les tableaux d'analyse), un dernier mot très important concernant les erreurs sociolinguistiques et socioculturelles (mais aussi celles dites

pragmatiques que nous regrouperons ensemble du fait qu'elles touchent directement au contexte d'emploi et à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue) de français langue étrangère que le Conseil de l'Europe souligne tout au long de son document de référence : nous y ajoutons une dimension supplémentaire par la prise en compte de la variabilité culturelle, focus de notre recherche.

Même si, les erreurs sociolinguistiques, socioculturelles et pragmatiques de français apparaissent comme des critères d'observation et d'analyse que nous avons adoptées dans cette recherche, il importe de rappeler que l'originalité de notre étude réside de toute façon, dans l'analyse des erreurs de français mais dans une visée socioculturelle. Nous nous attacherons donc à chaque instant, dans les cinq catégories d'analyse (à savoir, les erreurs orthographiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques et sociolinguistiques / culturelles / pragmatiques, à la question cruciale de la place socioculturelle de l'erreur dans la didactique du français en Turquie.

4.1. Erreurs orthographiques

Dans cette partie, nous distinguerons les erreurs orthographiques en deux catégories : l'orthographe d'usage (les erreurs d'accents, l'emploi incorrect et l'omission de lettres) et l'orthographe grammaticale (l'accord incorrect du nom, de l'adjectif, du participe passé, ainsi que les erreurs de déterminants comme les définis, les possessifs, les démonstratifs, les indéfinis, et les partitifs).

4.1.1. Orthographe d'usage

Rappelons que l'ensemble des erreurs recueillies, sont présentées sous forme de listes en annexe (cf. annexe 2 ; *liste des erreurs recueillies*) :

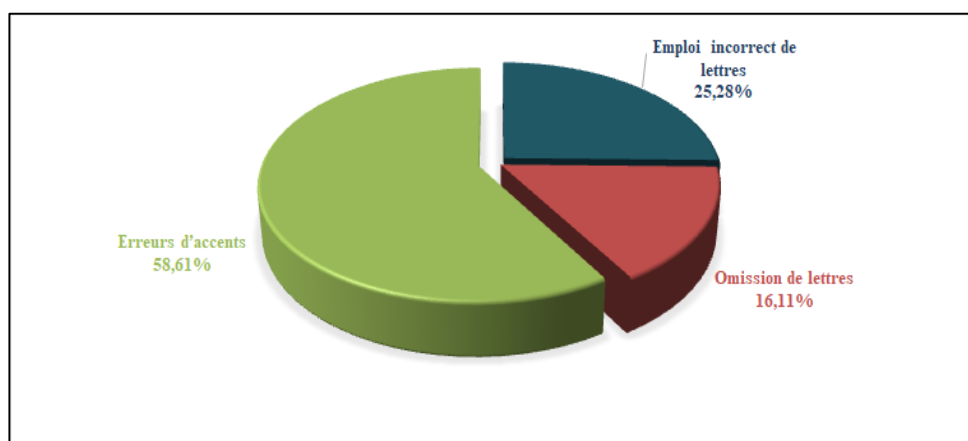


Figure 2. Erreurs orthographiques d'usage (360 au total)

Voici dans les tableaux ci-dessous, les erreurs orthographiques concernant l'usage de lettres ou d'accents en langue française (en d'autres termes, leur emploi incorrect ou leur omission).

4.1.1.1. Erreurs d'accents

Tableau 3

Orthographe d'usage -1-

Erreurs d'accents (211)
l'hotel* (c7)
ma mere* (c22)
negative* (c30)
reintégration* (c98)
agreer* (c130)

A partir du Tableau 3 ci-dessus intitulé *Orthographe d'usage -1-*, il est observable que l'erreur orthographique de français la plus fréquente, recueillie, repose certainement sur celle des erreurs d'accents (211). Les étudiants turcs ont souvent tendance à oublier ou tout simplement, n'ont pas du tout l'habitude de mettre des accents sur les lettres lorsqu'ils écrivent en français. Cette négligence s'explique directement par le fait qu'il n'existe pas d'accents dans l'alphabet (phonétique ou orthographique) turc comme étant la langue maternelle des étudiants turcs : il s'agit bien ici d'une difficulté due à une variabilité culturelle au niveau de la langue (donc métalinguistique).

En effet, la réputation de la langue turque, tout contrairement à la langue française, est comme suit : *le turc est une langue qui s'écrit à la manière dont on parle*. Ceci est tout à fait valable en turc, sauf l'orthographe des « a-â » qui ne s'utilisent que très rarement et qui servent à différencier phonétiquement et sémantiquement, certains mots homophones comme *hala* = *la tante paternelle* ou bien *hâlâ* = *toujours* ou bien encore (selon le cas) ». En revanche, ces lettres *accentuées* étant empruntées à la langue turque ottomane, elles ne sont présentes que dans très peu de mots dans le langage courant. L'usage indispensable des accents en français écrit et sans doute, leur fonction principale en français oral (en phonétique ; les sons français sont représentés par des accents) rend l'apprentissage de ce trait grammatical encore plus difficile pour un apprenant turcophone en raison de sa culture éducative et linguistique (c'est-à-dire qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser des accents ; usage rare des accents en turc).

4.1.1.2. *Emploi incorrect de lettres*

En voici une autre erreur orthographique de français présentée dans le Tableau 4 intitulé *Orthographe d'usage -2-*, reposant sur l'emploi incorrect de lettres :

Tableau 4

Orthographe d'usage -2-

Emploi incorrect de lettres (91)

une perssone* (c5)
 elle panse* (c50)
 neaveaux* (c126)
 finalement* (c139)
 comminuquer* (c148)

Les deux autres erreurs orthographiques de français, les plus communes aux étudiants turcs, sont l'emploi incorrect de lettres (91) ou l'omission de celles-ci (58). Nous pouvons affirmer que ces deux erreurs typiques de français résultent de la différence entre le turc et le français au niveau phonétique (il s'agit toujours de la place culturelle des erreurs en didactique). Certes, l'une des plus grandes difficultés pour un étudiant turc est d'accepter que les lettres, les syllabes ou encore les mots français ne se prononcent pas tel que nous les écrivons, alors qu'en turc toutes les lettres écrites/transcrites sont prononcées directement comme telles (d'où la confusion et l'erreur).

4.1.1.3. *Omission de lettres*

Une dernière erreur orthographique de français à observer dans le Tableau 5 intitulé *Orthographe d'usage -3-*, telle que l'omission de lettres :

Tableau 5

Orthographe d'usage -3-

Omission de lettres (58)

un memoir* (c23)
 truver* (c30)
 le concour* (c58)
 lange* des signes (c63)
 beacoup* (c117)

Bien que nous, en tant qu'enseignants de français, nous le rappelons et l'expliquons très souvent, les étudiants mettent longtemps à comprendre et à produire des sons corrects à l'oral, mais aussi de respecter l'orthographe à l'écrit. La différence phonétique (et

orthographique) entre les langues dont il est question, justifie donc largement les difficultés que rencontrent un étudiant turc en cours de français en Turquie. C'est pourquoi, la priorité des finalités linguistiques devrait être plutôt les cours de phonétique et d'orthographe en français, ce qui est malheureusement, totalement négligés en Turquie.

4.1.2. Orthographe grammaticale

Observons dans la Figure 3 ci-dessous intitulée Erreurs d'orthographe grammaticale, les erreurs d'orthographe grammaticale distinguées en deux telles qu'erreurs de déterminants et accord incorrect :

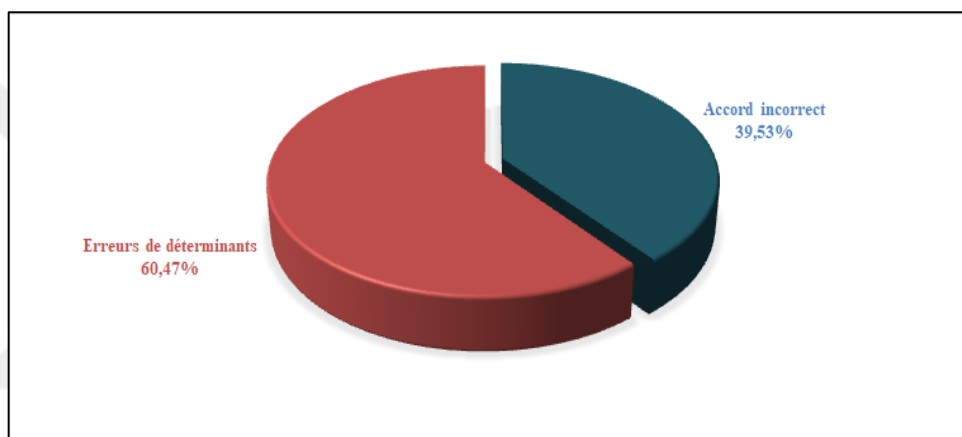


Figure 3. Erreurs d'orthographe grammaticale (382 au total)

4.1.2.1. Accord incorrect

D'après l'analyse sur l'orthographe grammaticale, les erreurs d'accord se rapportent le plus souvent à l'adjectif (98) et puis, respectivement, au nom (30) et au participe passé (23) :

Tableau 6

Orthographe grammaticale - Accord incorrect -1-

Nom (30)
avec mon petit amis* (c1)
deux jour* (c4)
les employeur* (c75)
grace à ces travaux* (c108)
les raison* (c149)

Si nous devons le comparer avec l'accord du nom, nous remarquerons une grande différence en nombre. Ceci s'explique par le fait que dans la langue turque, nous accordons le nom en nombre mais pas l'adjectif (écart linguistique entre le turc et le français). Pour illustrer notre propos, nous pouvons proposer l'exemple suivant : *les beaux yeux* en français équivaut à *güzel gözler* en turc. Comme nous pouvons bien le remarquer, le nom *göz* a la marque du pluriel *ler* mais l'adjectif *güzel* qui le qualifie n'a aucune marque : l'origine des erreurs d'accord concernant l'adjectif est donc liée directement à la différence structurale entre le turc et le français :

Tableau 7

Orthographe grammaticale - Accord incorrect -2-

Adjectif (98)

ma chienne doux* (c1)
 après de longue* discussions (c10)
 ils ne sont pas capable* (c75)
 vos tarifs devraient être moins cher (c122)
 la communication individuel* (c142)

Une autre source de difficulté et de confusion, due à une différence majeure entre les deux langues, est qu'il n'existe pas de genres grammaticaux tels masculin et féminin dans la langue turque. Citons des exemples : *une nouvelle voiture* équivaut à *yeni bir araba* en turc, ainsi que *un nouveau livre* équivaut à *yeni bir kitap* en turc. Contrairement au français, aucun accord n'est requis en masculin ou en féminin (absence de genre grammatical en turc). Ce trait grammatical conduit l'étudiant turc à respecter et à appliquer les mêmes opérations grammaticales en français que dans sa langue maternelle, d'où l'origine de ce type d'erreurs inévitables en cours de français en Turquie, telles que l'accord incorrect, mais cette fois-ci du participe passé :

Tableau 8

Orthographe grammaticale - Accord incorrect -3-

Participe passé (23)

nous avons visités (c3)
 des personnes que j'ai rencontré* (c7)
 nous sommes allée* (c8)
 la police est arrivé* (c14)
 l'amie de Paula est tombé* (c57)

L'accord du participe passé est souvent problématique chez les étudiants turcs, car il est question d'un phénomène grammatical qui n'existe pas dans la langue turque. L'absence totale de l'accord des verbes en turc langue maternelle, rend encore plus difficile la maîtrise complète de l'accord du participe passé. En voici quelques exemples : *la police est arrivé*, *nous sommes allé* et ainsi de suite. Le fait qu'il n'existe pas du tout de genres grammaticaux (masculin ou féminin) en turc met en avant tout type de problèmes d'accord que rencontrent les étudiants turcs en cours de français : que ce soit le nom, l'adjectif ou bien encore le participe passé.

4.1.2.2. Erreurs de déterminants

Voici enfin dans le Tableau 9 intitulé *Orthographe grammaticale - Erreurs de déterminants -1-*, les erreurs d'orthographe grammaticale que nous avons recueillies (231 au total) au niveau des déterminants tels que définis, définis contractés, possessifs, démonstratifs, indéfinis et partitifs (toutes les erreurs sont en annexe sous forme de listes) :

Tableau 9

Orthographe grammaticale - Erreurs de déterminants -1-

Déterminants définis (42)	... définis contractés (19)
la* malheur (c18)	à cause de* travail de mon père (c24)
le* vacances (c36)	en l*'amour (c26)
la* marché (c47)	de le* ferme (c53)
tous le* jours (c106)	les nombres de l*'enfant soldats (c95)
le* place (c116)	à les* desavantages (c121)
Déterminants indéfinis - Articles (35)	
une* jour ordinaire (c5)	
une* examen (c11)	
un* candidate (c64)	
un* personne (c128)	
un* chose (c150)	
Déterminants indéfinis - Adjectifs (29)	
quelque* jours (c6)	
quelque* mois plus tard (c10)	
tout* les étudiantes (c11)	
tous* le monde (c38)	
nombreuses* pays (c109)	
Déterminants partitifs (15)	
beaucoup du* remords (c7)	
beaucoup des* escaliers (c16)	
beaucoup des* animaux (c115)	
beaucoup des* cadeaux (c126)	
combien des* temps (c148)	

Nous observons que l'absence d'articles (définis, indéfinis ou partitifs) devant les noms communs en turcs est tout à fait l'origine des erreurs de français basées principalement sur l'omission de tout type de déterminants (par exemple, *s'il y a * racisme* cf. tableau 10). Prenons un autre exemple du tableau : le mot *mutusuzluk* est un nom commun en turc. Lorsqu'un étudiant turc apprend ce mot en français, le fait qu'il connaisse l'équivalent français *malheur* ne suffira jamais. Il devra apprendre aussi et surtout, immédiatement l'article qui accompagne ce nom (*le*) pour pouvoir le contextualiser en français : « quel est alors l'article qui précède le nom *malheur* ? Sur ce, l'erreur de français habituelle que nous avons recueillie est l'emploi incorrect du féminin tel que *la malheur* et nous montre encore la place socioculturelle de celle-ci en didactique du français en Turquie, relevant de l'absence d'articles en turc :

Tableau 10

*Orthographe grammaticale - Erreurs de déterminants -2-***Déterminants possessifs (37)**

notre* chambres (c25)
 ta* vêtement (c32)
 ma* premier amour (c34)
 sa* parents (c50)
 leur* conditions (c86)

Déterminants démonstratifs (23)

cette* stage (c6)
 cette* homme (c56)
 cet* concours (c70)
 ce* situation (c89)
 cette* systeme (c126)

Omission de déterminants (31)

à * fête (c11)
 j'ai bu * bière (c25)
 nous avons mangé * pizza (c34)
 elle a * yeux noir (c48)
 s'il y a * racisme (c145)

A ce stade, la différence grammaticale entre le turc et le français fait souvent obstacle à l'étudiant turcophone dont la langue maternelle est formée d'une façon différente (l'importance du suffixe et non pas de préfixes en turc comme langue agglutinante). Ainsi, l'absence d'articles cause des problèmes majeurs dans l'apprentissage et dans l'emploi correct d'autres déterminants, tels que possessifs ou démonstratifs (ou autres) : l'emploi incorrect (*ta vêtement*) ou l'omission (... mangé * pizza) de déterminants. Nous pouvons en conclure qu'il faudrait mettre un accent particulier sur l'orthographe d'usage ou

grammaticale en cours de français en Turquie, dans l'intention de faciliter la compréhension du système linguistique et de réduire les erreurs de français les plus fréquentes dans le pays.

4.2. Erreurs lexicales

Dans cette partie, nous regrouperons les erreurs lexicales en deux, à savoir l'interférence lexicale et le choix incorrect du lexique (ou confusion lexicale) :

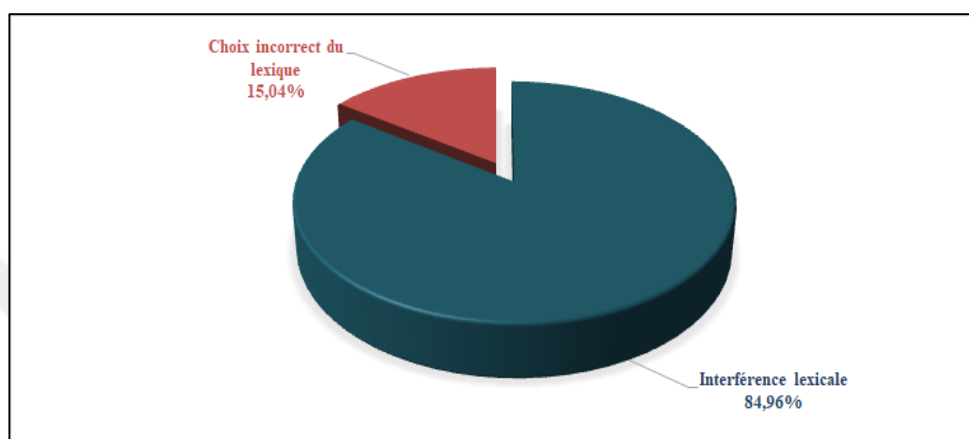


Figure 4. Erreurs lexicales (133 au total)

4.2.1. Interférence lexicale

Dans le Tableau 11 ci-dessous intitulé *Erreurs lexicales -1-*, se trouvent les interférences lexicales comme étant des erreurs lexicales de français :

Tableau 11

Erreurs lexicales -1-

Interférence lexicale (113)
beau eyes* (c1)
par exemple* (c27)
construire une AVM* (c53)
le person* (c68)
ridiculus* problem* (c146)

Le Tableau 11 (*Erreurs lexicales -1-*) nous montre que nous rencontrons un grand nombre de transposition de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère que l'étudiant a déjà apprise durant sa scolarité (vu le système éducatif turc, il s'agit bien entendu l'anglais dans notre cas) dans les expressions écrites des étudiants (113). Dans le processus d'apprentissage du français, l'étudiant essaie de combler son manque de vocabulaire en français par l'utilisation des mots en turc ou en anglais quand il rédige son texte : *construire*

une AVM, beau eyes ... C'est ce qu'on appelle alors les interférences lexicales qui sont basées la plupart du temps sur les mots transparents dans les différentes langues (mais présentant une similitude lexicale) : par exemple, le person, en future, les adults ...

Dans ces cas-là, l'anglais est la langue étrangère qui vient au secours en premier parce que celle-ci est enseignée obligatoirement comme première langue étrangère en Turquie dès l'école primaire. Cela justifie l'origine et la manière du recours à l'anglais en cours de français. Nous y observons directement l'influence de la culture éducative turque sur la didactique du français qui revendique sans doute le recours à la langue maternelle en cours de langue étrangère (donc la variabilité socioculturelle de l'erreur). Notons que nous le considérons comme une étape tout à fait normale durant le processus d'apprentissage du fait que les interférences lexicales sont inévitables que ce soit par l'emploi de la langue maternelle ou d'une langue étrangère (comme dans notre cas d'observation).

4.2.2. Choix incorrect du lexique (ou confusion lexicale)

Dans le tableau 12 ci-dessous intitulé *Erreurs lexicales -2-*, se trouve le choix incorrect du lexique comme étant des erreurs lexicales de français :

Tableau 12

Erreurs lexicales -2-

Choix incorrect du lexique (20)

mon travaille* (c6)
 mes amis et mois* (c14)
 cette* une femme (c48)
 elle amie* porter des robes (c57)
 d'avantage* (davantage) (c60)

Le choix incorrect du lexique (20) qui fait toujours partie des erreurs lexicales, provient très souvent de la ressemblance phonétique ou orthographique des mots en français. Par exemple, les mots *moi* et *mois* sont identiques sur le plan phonétique et c'est ainsi que l'étudiant turc écrit *mes amis et mois* au lieu de *mes amis et moi*. Cela nous fait repenser à la question que nous avons abordée dans la partie II. Devons-nous les considérer comme des *erreurs* ou des *fautes* ? Si nous partons du constat que l'étudiant connaît déjà la différence entre *moi* et *mois*, il ne s'agira que d'une simple faute causée par l'inattention. Dans le cas contraire, si ce problème orthographique est lié au manque de vocabulaire de la part de l'étudiant, il conviendrait de dire qu'il s'agit d'une erreur.

Bref, quelle que soit la nature de ce phénomène, *faute* ou *erreur*, il est important que l'étudiant s'en rende compte et qu'il se corrige pour ne pas causer de confusions dans ses

écrits. Pour ce faire, la priorité des finalités linguistiques devrait être accordée toujours à la phonétique et à l'orthographe en cours de français en Turquie. Qu'il s'agisse des erreurs orthographiques (usage ou grammaire) ou bien encore lexicales, nous constatons que ces dernières sont dans la même lignée que la culture éducative turque (le par cœur et manque de pratique) : limite importante des pratiques éducatives basées sur les productions orales ou écrites, ou voire, absence de ces pratiques éducatives concernant la phonétique et l'orthographe. Est-ce un manque de la formation professionnelle des enseignants turcs de français en Turquie ? La question reste ouverte.

4.3. Erreurs morphologiques

Ici nous regrouperons les erreurs morphologiques, dites *morphèmes grammaticaux* en cinq, à savoir : l'auxiliaire, le participe passé, le radical, la terminaison et l'infinitif :

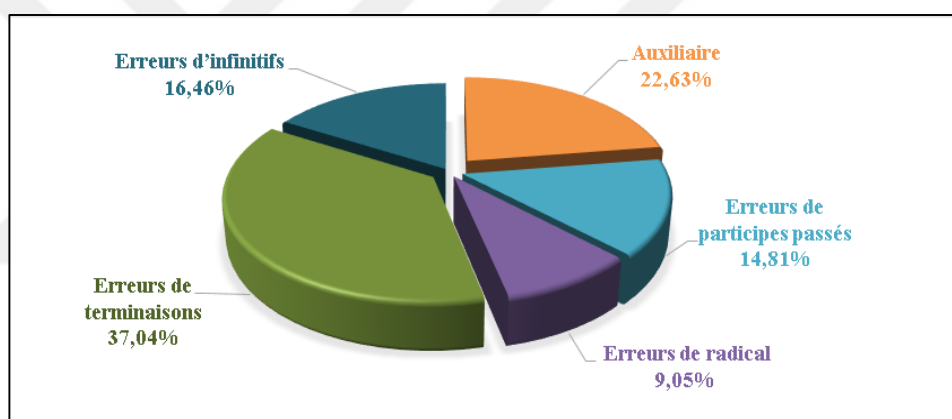


Figure 5. Erreurs morphologiques (243 au total)

4.3.1. Auxiliaire

Voici dans le Tableau 13 ci-dessous intitulé *Erreurs morphologiques -1-*, les morphèmes grammaticaux reposant sur l'emploi de l'auxiliaire en français :

Tableau 13

Erreurs morphologiques -1-

Auxiliaire (55)

nous y avons* resté (c2)
il est* essayé (c22)
elle * pris (c23)
quand il a* mort (c33)
tous les personnes * adoré (c70)

Les erreurs morphologiques liées à la conjugaison verbale en français occupent une place importante dans la totalité. Les étudiants turcs ont très souvent du mal à maîtriser la conjugaison verbale durant l'apprentissage du français, ce qui est le résultat de certains facteurs que nous aborderons par la suite. Avant d'entamer ici, notre analyse, nous rappelons qu'après avoir recueilli toutes les erreurs de conjugaison, nous avons constaté que l'ensemble des erreurs de conjugaisons ne sont pas de même nature (une sous-catégorisation, telle que nous avons présentée dans le tableau ci-dessus nous a paru essentielle) : nous avons formé cette sous-catégorisation selon la fréquence et la similitude de ces erreurs.

Les erreurs d'auxiliaires sont aussi bien présentes dans l'ensemble des erreurs de conjugaison recueillies (55 sur 243). Nous remarquons l'oubli des auxiliaires dans les copies des étudiants. Cela nous fait penser tout de suite aux familles de langues desquelles les deux langues font partie. Le turc est une langue agglutinante mais le français est une langue flexionnelle. Cette différence se manifeste par l'utilisation de l'auxiliaire dans la formation des temps composés en français alors qu'en turc, nous n'en avons pas besoin.

Nous voulons proposer un exemple pour mieux illustrer notre propos : dans la phrase *elle a pris*, le verbe *avoir* sert d'auxiliaire pour former le passé composé mais pour la même phrase, nous dirons, en turc, tout simplement *o aldı*. Cet emploi en turc, langue maternelle de l'étudiant, le conduit à la négligence de l'utilisation de l'auxiliaire en français.

4.3.2. Participe passé

Voici les morphèmes grammaticaux reposant cette fois-ci, sur l'emploi du participe passé à voir dans le Tableau 14 intitulé *Erreurs morphologiques -2-* :

Tableau 14

Erreurs morphologiques -2-

Participe passé (36)

nous les avons lèves* (c1)

nous avons visite* (c8)

j'ai attendri* (c21)

elle a couré* (c23)

elle a gagné* le concours (c55)

Les erreurs concernant les participes passés des verbes en français (36) sont une autre source de problèmes chez les étudiants turcophones car dans la langue turque, il n'existe pas différentes formes verbales : dans les langues agglutinantes, les racines lexicales ne subissent pas de modifications mais sont formées par l'ajout des affixes qui correspondent en français à des prépositions et à des pronoms.

4.3.3. Radical

Voici les morphèmes grammaticaux reposant sur l'emploi du radical dans le Tableau 15 intitulé *Erreurs morphologiques -3-* :

Tableau 15

Erreurs morphologiques -3-

Radical (22)
ils essayent* (c1)
je la compren* (c40)
son professeur decouvert* (c59)
si ils font* (c88)
j'offre* (e114)
ils peuvent* (c115)

Le verbe *courir* devient *couru* sous forme d'*elle a couru* au passé composé et subit une modification radicale en français. En revanche, le verbe *koşmak* en turc ne nécessite pas de modifications radicales : *o koştu*. Nous observons le même phénomène dans la formation des verbes dans les temps simples (22). Au futur simple, nous dirons *elle courra* et *o koşacak* en turc.

4.3.4. Terminaison

Voici les morphèmes grammaticaux reposant sur les terminaisons de la conjugaison verbale en français à observer dans le Tableau 16 intitulé *Erreurs morphologiques -4-* :

Tableau 16

Erreurs morphologiques -4-

Terminaison (90)
j'étais* (c7)
pour que je vois* (c9)
je ne souviens* pas exactement (c32)
Paula veux* (c48)
les sentiments qui cause* (c149)

L'erreur morphologique la plus fréquente est celle de la terminaison qui résulte de la non-correspondance entre le sujet et les terminaisons de la conjugaison verbale (90). Ce problème est dû à la différence entre le système verbal du turc et du français. Dans la langue turque, il n'existe pas différents groupes verbaux alors qu'en français, nous en comptons trois (les verbes du premier, deuxième et troisième groupe). Respectivement, apprendre et

puis, employer correctement ces traits morphologiques conjugaux nécessitent une opération supplémentaire et aussi délicate dans le système linguistique de l'étudiant turcophone.

Un autre facteur qui pose un problème et qui pousse l'étudiant à l'erreur, se manifeste dans le groupe verbal formé avec le pronom relatif *qui*. En turc, le verbe reste toujours à la forme singulière alors qu'en français il faudra toujours accorder le sujet et le verbe. Prenons un exemple, *les sentiments qui causent* : le verbe doit être au pluriel car le sujet de l'action est au pluriel mais en turc, on dira *sebep olan duygular*. Même si le sujet de l'action est au pluriel, la forme verbale restera à la forme singulière, ce qui explique la source principale de cette erreur fréquente chez les étudiants turcophones. Cette erreur très souvent commise par les étudiants turcophones s'explique par l'écart des structures grammaticales entre le turc et le français, ainsi que la dimension socioculturelle de l'erreur qui est le reflet de la culture éducative turque.

4.3.5. Infinitif

Les erreurs d'infinitif des verbes dans le Tableau 17 *Erreurs morphologiques -5-* :

Tableau 17

Erreurs morphologiques -5-

Infinitif (40)
je voudrais partage* (c5)
je jouer* de la guitare (c25)
elle aime aide* (c50)
elle aller* chanter (c66)
pour diminuer* (c102)

Les erreurs d'infinitif que nous avons recueillies (40), sont la plupart du temps liées à la confusion des étudiants turcophones lors de l'emploi de l'infinitif dans une phrase verbale en français. Ainsi, d'après le tableau ci-dessus, nous distinguons deux types d'erreurs d'infinitif en français, à savoir : (a) mettre le verbe directement à l'infinitif (*en tant que tel*) , alors qu'il faudrait le conjuguer et (b) conjuguer le verbe qu'il faudrait justement laisser tel qu'il est à l'infinitif. Le premier cas (a) peut s'expliquer par le fait que l'étudiant turc ne connaît pas la bonne forme conjuguée du verbe. Quant au deuxième (b), il convient de dire qu'il n'est pas encore aussi compétent pour savoir où et dans quel contexte utiliser l'infinitif.

Sur ce point, nous voudrions nous référer à notre présent travail *analyse des erreurs de français des étudiants turcophones en expression écrite : prise en compte de la variabilité culturelle*. La plus grande partie des constats que nous avons faits se rapportent à l'aspect socioculturel de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela justifie le point de départ de

notre mémoire qui tire son originalité de la prise en compte de la variabilité culturelle. Au tout début, nous avons eu l'idée que presque toute difficulté/facilité dans l'apprentissage d'une langue étrangère provient du système langagier déjà *codé* dans le cerveau de l'étudiant : les erreurs *les plus innocentes aux plus graves*, sont des éléments indispensables, voire adjuvants (*outils créatifs*) dans la découverte d'un nouveau système, différent du sien.

4.4. Erreurs syntaxiques

Dans cette avant-dernière partie, nous listerons les erreurs syntaxiques recueillies en distinguant cinq groupes d'erreurs tels que : la préposition (le choix incorrect ou l'omission), les adjectifs, les compléments du nom, les adverbes et les pronoms :

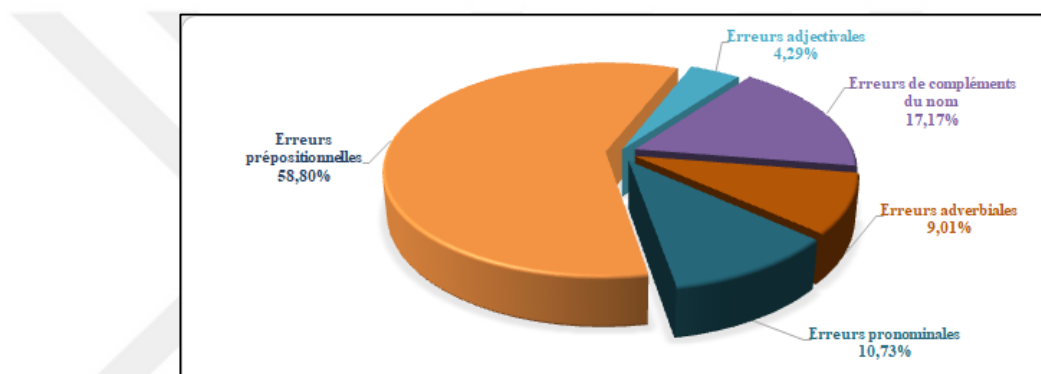


Figure 6. Erreurs syntaxiques (233 au total)

4.4.1. Erreurs prépositionnelles

Dans le Tableau 18 ci-dessous intitulé *Erreurs syntaxiques -1-*, se trouvent les erreurs syntaxiques des étudiants turcs, reposant sur les prépositions en français :

Tableau 18

Erreurs syntaxiques -1-

Choix incorrect de préposition (94)

pour* exemple (c5)
 nous sommes partis de* la voiture sur* dix k. (c12)
 il joue du* handball (c42)
 ils entendent dans* la télé (c68),
 un mot de* dire (c148)

Omission de préposition (43)

je decide * vous dire (c1)
 à Florence * Italie (c16)
 participer * cet concours (c70)
 remerciant * avance (c126)
 merci * votre attention (c133)

Les erreurs prépositionnelles de français composent une très grande partie des erreurs syntaxiques dans les copies (127 sur 233). Elles prennent deux aspects : le choix incorrect de la préposition et l'omission de celle-ci. Pour ce qui est du choix incorrect de la préposition (94), nous avons constaté que les erreurs proviennent de la transmission du turc ou de l'anglais (première langue étrangère enseignée dans les écoles en Turquie) vers le français. Les étudiants turcophones ont tendance à employer la même structure prépositionnelle en français qu'en turc ou en anglais : dans l'exemple *televizyonda duyuyorlar*, ils transfèrent la préposition *dans* et écrivent *ils entendent dans la télé* et non pas ... *à la télé*. Ils transfèrent aussi la préposition anglaise *for* directement en français et écrivent *pour exemple* et non pas *par*.

Les erreurs prépositionnelles de français reposant sur le choix incorrect, montrent directement la dominance des traits cognitifs de la culture éducative turque dans la didactique du français en Turquie. Quant à l'omission de la préposition dans une phrase en français, celle-ci résulte chez les étudiants turcs, de l'ignorance ou de la méconnaissance du verbe ou du groupe verbal en français. Cette erreur syntaxique de base s'explique par le fait qu'apprendre la signification d'un verbe et de ses conjugaisons (sous différentes formes) n'est pas du tout suffisant pour son emploi, mais qu'il faudrait savoir l'employer correctement dans un contexte tout en connaissant la préposition requise.

4.4.2. Erreurs adjectivales

Ci-dessous, dans le Tableau 19 intitulé *Erreurs syntaxiques -2-*, se trouvent les erreurs syntaxiques reposant sur les adjectifs en français :

Tableau 19

Erreurs syntaxiques -2-

Adjectif (10)
un ami très bonne* (c20)
dernière* été (c31)
cette idée de la mienne* est magnifique (c29)
elle a rond* visage (c70)
le raciste* personne (c147)

Les erreurs de l'adjectif (10) se manifestent aussi par la mauvaise place dans un groupe nominal comme *dernière été*. Nous supposons donc que la place fixe de l'adjectif en turc conduit à construire le même ordre syntaxique, comme *geçen yaz*. A partir de l'observation et l'analyse des erreurs recueillies, il est certain que les différences morphologiques et syntaxiques sont à l'origine des erreurs des étudiants turcophones : tout

mène à la conclusion que la variabilité culturelle est un facteur indéniable dans l'apprentissage des langues étrangères. (facteur de la langue maternelle)

4.4.3. Erreurs de compléments du nom

Dans le Tableau 20 intitulé *Erreurs syntaxiques -3-*, listons les erreurs syntaxiques de français reposant sur les compléments du nom :

Tableau 20

Erreurs syntaxiques -3-

Complément du nom (40)
j'avais aussi de cours * conduite (c6)
mon gâteau * anniversaire (c18)
proffesseur * musique (c50)
protection * leur santé (c96)
mon service * telephone (c122)

Les erreurs syntaxiques de français que nous avons recueillies concernant la formation du complément du nom (40), se manifestent par le choix incorrect, le suremploi ou encore l'omission d'une préposition en français. Dans l'exemple *professeur * musique*, l'étudiant turc ne met pas le *de* nécessaire pour la formation du complément du nom en français. Car dans la langue turque qui est agglutinante, il n'existe pas de prépositions pour relier les groupes syntaxiques (ici, les deux mots) et par la suite, pour former un complément du nom. Nous dirons tout simplement *müzik öğretmeni*, sans préposition, ce qui explique la négligence de l'étudiant turc au niveau de l'emploi du complément du nom en français.

4.4.4. Erreurs adverbiales

Dans le Tableau 21 intitulé *Erreurs syntaxiques -4-*, listons les erreurs syntaxiques de français reposant sur l'adverbe :

Tableau 21

Erreurs syntaxiques -4-

Adverbe (21)
Je n'est * plus* retenir (c7)
si vous cachez un miroir encore* dans cette 7 ans c'est le malheure continue (c24)
je ne peux oublie jamais* mon premier cave (c28)
les membres ne peuvent pas* ni parler ni entendre (c59)
ne* personne vote pour lui (c62)

Les erreurs adverbiales (21) proviennent des adverbes mal placés dans la phrase en français. L'étudiant turc écrit par exemple : *ne personne vote pour lui* mais le *ne* qui est un adverbe de négation n'est pas à sa place correcte dans cette phrase. Ou bien encore il écrit *toujours nous achetons quelque choses* manger pour les animaux*, à la manière dont on le dit en turc puisqu'il existe une flexibilité syntaxique dans cette langue. Ces erreurs résultent donc certainement des différences syntaxiques.

4.4.5. Erreurs pronominales

Dans le tableau 22 intitulé *Erreurs syntaxiques -5-*, se trouvent les erreurs syntaxiques de français reposant sur le pronom :

Tableau 22

Erreurs syntaxiques -5-

Pronom (25)

mon professeur demande *moi (c11)
j'avais les* invitées (c30)
ils commencent croire à elle* (c53)
elle le* tombe amoureuse (c61)
je vous* me présente (c113)

Les erreurs syntaxiques de pronom (25) relèvent en grande partie de la différence syntaxique respective de trois langues : le turc, l'anglais et le français. La place du pronom est après le verbe en anglais, alors qu'en français nous l'employons en général avant le verbe : ceci provoque un mauvais transfert syntaxique. Nous pouvons observer ce cas dans l'exemple erroné d'un étudiant turc qui écrit : *mon professeur demande moi*. Il transfère de la langue anglaise dans laquelle nous dirons *my teacher asks me*. Or dans la forme correcte de cette phrase, il faudrait dire en respectant surtout les normes syntaxiques du français, *mon professeur me demande* pour le bon usage.

4.5. Erreurs sociolinguistiques/culturelles/pragmatiques : interférences sémantiques

Dans cette partie finale, nous regrouperons les erreurs sociolinguistiques/culturelles et aussi pragmatiques sous le nom d'interférence sémantique du turc/de l'anglais vers le français (50 erreurs au total), ci-dessous dans le Tableau 23 intitulé *Erreurs sociolinguistiques/culturelles/pragmatiques* :

Tableau 23

Erreurs sociolinguistiques/culturelles/pragmatiques

Erreurs d'interférences sémantiques (50)
nous nous sommes assis dans un restaurant (c2)
j'ai fait mon petit déjeuner (c8)
tirer la video (tourner) (c20)
ils veulent être bien rester (se reposer) (c112)
et autre main (in the other hand) (c117)

Comme le Tableau 23 l'illustre ci-dessus, nous avons rassemblé dans cette partie les transferts des expressions turques ou anglaises qui sont traduites littéralement en français. Chaque langue a son propre système langagier qui est bien différent des autres, chacun formé par la vie, la culture, les mœurs et les habitudes sociales. Cet aspect socioculturel des langues influence la perception ou la vision du monde de l'individu qui connaît une langue. Quand une personne apprend une langue étrangère, elle n'est plus la *même personne* qu'elle est lors de l'utilisation de sa langue maternelle. Dès l'exposition à cette nouvelle langue, elle se redécouvre et se construit une nouvelle identité (il s'agit de l'ouverture à autrui).

Le plus difficile quand on apprend une langue étrangère n'est pas d'apprendre du nouveau vocabulaire ou de maîtriser tout le système verbal de cette dernière, mais c'est de pouvoir adapter son cerveau dans cette nouvelle vision du monde. Pour ce faire, il est essentiel de respirer au quotidien, de connaître les habitudes sociales, découvrir de nouveaux contextes qui en découlent. Nous soulignons donc ici que les erreurs de français présentes dans le tableau ci-dessus sont le résultat de ce processus d'adaptation. Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère (le français dans notre cas), nous témoignons que les étudiants, qu'ils le veuillent ou pas, ont tendance à transférer leur bagage langagier dans le processus d'apprentissage de cette nouvelle langue.

Prenons un exemple : l'étudiant écrit dans sa copie « j'ai fait mon petit déjeuner ». Car en turc, nous disons *kahvaltımı yaptım* traduction littérale en français (*calquée sur le turc*). Ce qui pose le problème ici, c'est que les Français utilisent le verbe *prendre-almak* mais que les Turcs *faire-yapmak* pour le petit-déjeuner. Nous voulons enfin proposer un exemple de transfert direct de l'anglais vers le français : l'étudiant écrit et autre main et non pas *d'autre part*, puisqu'il calque directement l'expression *in the other hand* de l'anglais vers le français. Les erreurs d'interférences sémantiques apparaissent donc sous l'effet de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère déjà connue : il est question vraiment de l'influence de la culture éducative et de l'importance de la variabilité culturelle en didactique du français en Turquie.

PARTIE V

CONCLUSION, DISCUSSION ET SUGGESTIONS

5.1. Conclusion

Nous avons abordé dans cette étude, l'*erreur* (trace majeure de la difficulté d'un apprenant) et sa place cruciale dans la didactique du français en Turquie. Malgré la connotation le plus souvent *négative*, il nous a paru important d'analyser les erreurs les plus fréquentes commises en français afin de pouvoir contribuer à la scientifique dans ce domaine et ainsi ouvrir de nouvelles voies de réflexions pour des pratiques d'enseignement plus efficaces. Nos longues années d'expériences en tant que chargé d'enseignement (lecteur) dans le milieu de l'enseignement supérieur nous a permis de faire des observations auprès de nos étudiants turcophones qui s'initient au français avec nous. Nos expériences nous ont montré que nul apprentissage n'est possible sans commettre des erreurs. Ces dernières n'étant plus les ennemies jurées des étudiants, telles qu'elles étaient perçues il y a encore quelques années de cela, mais les garantes d'un processus d'apprentissage réussi.

Cependant, les erreurs commises ne sont pas que de simples erreurs à corriger. A la base, se cachent les raisons à découvrir et à exploiter pour les retourner à l'avantage des étudiants. En nous appuyant sur ce point de départ, nous avons débuté nos études dans le cadre de ce mémoire. La grande base de données que nous avons obtenues en examinant les copies d'examens de nos étudiants turcophones qui étudient La Didactique du FLE nous a permis de percevoir que le point de départ des erreurs commises relève principalement de la culture langagière. Celle-ci englobant, dans un sens très général, la langue de la société, les expressions, les proverbes et les tics de langage. Nous avons donc effectué nos analyses tout en suivant la variabilité culturelle et pragmatique en Turquie, contexte de recherche dans lequel sont ancrées ces erreurs de français.

Notre étude a participé aux réflexions de l'éducation plurilingue et interculturelle, telle qu'elle a été définie par le Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (2001). Rappelons que les recherches portant sur ce sujet manquent pour la plupart de cette touche culturelle (ou du moins très peu, y font allusion). Avec la classification des erreurs, par ordre de fréquence, que nous avons élaborée et détaillée à partir de la *Grille des critères d'observation et d'analyse des erreurs de français*, nous avons présenté les origines socioculturelles et associées à la langue maternelle (le turc). Tel était d'ailleurs notre objectif principal qui a permis de remettre l'erreur à sa vraie place et de nous

interroger sur son rôle créatif sur le long chemin de l'apprentissage et de la didactique du français en Turquie.

D'après notre étude, les erreurs de français les plus fréquentes chez les étudiants turcophones sont : des erreurs d'accents pour l'orthographe d'usage (a), des problèmes d'accord pour l'orthographe grammaticale (b), des interférences lexicales pour les erreurs lexicales (c), des erreurs morphologiques de conjugaisons (d), des erreurs syntaxiques de préposition (e) et des erreurs socioculturelles par interférence sémantique (f). Voici un petit bilan sur l'origine de ces erreurs de français :

- a) l'absence des accents en turc ;
- b) l'absence des genres grammaticaux en turc ;
- c) le recours à d'autres langues connues pour combler son manque de vocabulaire ;
- d) l'apprentissage d'une langue flexionnelle (le français) alors que sa langue maternelle est agglutinante (le turc) ;
- e) la différence syntaxique entre le turc et le français ;
- f) l'ignorance des motifs linguistiques et socioculturels.

Ces erreurs et leurs origines, confirment qu'en raison des différences linguistiques, socioculturelles et éducatives, l'erreur fera toujours partie du processus de l'apprentissage. La préoccupation principale du professeur sera de bien connaître ces facteurs qui ont une très grande influence dans la maîtrise d'une langue étrangère. L'intérêt de notre problématique s'est trouvé dans la diversité plurilingue et culturelle du contexte de la Turquie : *quelle est la place socioculturelle de l'erreur dans la didactique du français : outil créatif jouant le rôle de facilitateur dans l'appropriation de cette langue en Turquie ?* L'importance de la prise en compte de la variabilité des pratiques didactiques du français nous a orienté vers cette éducation plurilingue et interculturelle défendue par le Conseil de l'Europe.

Dans cette perspective, notre hypothèse est validée par le fait que le rôle de l'erreur a commencé à évoluer dans le sens où elle est susceptible d'être le résultat de la variabilité socioculturelle des pratiques didactiques du français en Turquie, d'où l'importance de la prise en compte des cultures éducatives en Turquie. C'est ainsi que l'approche contrastive s'est trouvée au cœur de la didactique du français en Turquie et nous semble être commune aux erreurs de français qui y sont commises pour la plupart : cette approche est adoptée par les enseignants turcs pour faciliter la compréhension du français et pour réduire les erreurs qui en résultent chez les apprenants turcs. Il est à souligner que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se réduire à la mémorisation de simples phrases, il faudrait mettre en avant les dimensions culturelles dans lesquelles l'apprenant devrait se baigner. L'absence de

cette immersion naturelle explique les difficultés rencontrées, sans oublier l'écart entre la langue maternelle et la langue apprise.

5.2. Discussion et suggestions

D'après les données recueillies sur les erreurs en expression écrite d'un groupe d'étudiants de FLE, nous pouvons en tirer les conclusions suivantes de notre corpus de recherche :

- il est impossible d'apprendre une langue maternelle ou étrangère, en l'occurrence le FLE sans faire d'erreurs : celles que nous avons recueillies sont redondantes (surtout celles, morphologiques et syntaxiques) et nous montrent clairement l'origine des erreurs dans le contexte éducatif turc ;
- les causes principales de commettre des erreurs lors de l'apprentissage du français sont sans doute le degré d'éloignement entre la langue maternelle et la langue étrangère ;
- les erreurs les plus communes chez les étudiants de FLE sont l'absence d'articles, l'emploi incorrecte du genre grammatical, le problème d'accord et de syntaxe ;
- la notion d'*erreur* n'est pas du tout si *négative*, nous pourrions les minimiser par l'intermédiaire de son utilisation comme *outil créatif* dans le processus d'apprentissage, en accordant une priorité lors de la didactique du français en Turquie ;
- la place socioculturelle de l'erreur se trouve dans le cadre de la didactique des langues étrangères en Turquie, au niveau de la redondance des erreurs de français commises par les étudiants turcs (ces erreurs sont communes aux étudiants turcs ; poids de la variabilité culturelle l'enseignement du français en Turquie).

Pour conclure, les conditions sanitaires et les difficultés administratives ont limité notre corpus de recherche à l'Université Dokuz Eylül et il conviendrait de généraliser notre étude à d'autres universités avec un nombre accru d'étudiants aussi représentatifs que possible pour en assurer une plus grande cohérence. Cependant, même si nous ne sommes pas les premiers à faire ce genre d'études sur les erreurs lors de la didactique du FLE en Turquie, cette étude a surtout permis la caractérisation socioculturelle de l'erreur, à travers l'utilisation de différentes productions écrites de celles habituellement utilisées en classe de langue. En effet, notre corpus de recherche a fourni des données très intéressantes à partir desquelles nous voudrions participer et contribuer au projet de l'élaboration d'une nouvelle grammaire contextualisée du français, en train d'être coordonné par J.C. Beacco et qui sera réalisé par un groupe d'enseignants-chercheurs de français en Turquie.

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF Editeur.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beacco, J.-C. (2010b). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil. 1*, p. 97-105.
- Beacco, J.-C. (2010a). *La didactique de la grammaire dans la didactique du français et des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2009). La question de la grammaire dans la didactique du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives. in GALATANU O. (2010), *Enseigner les structures langagières en FLE*, Colloque de Bruxelles (2008), P. Lang, Berne, p.165-178.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans la didactique des langues*. Paris : Didier Langue et Didactique.
- Beacco, J.-C. (2001). Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage des langues. in Bouquet, S., *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*. Le français dans le monde, Recherches et Applications.
- Beefun, H. (2001). Attitudes face aux erreurs dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Polifonia*, 4, p. 37-51.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théories et pratiques*. Paris : Clé International.
- Bertrand, O. et Schaffner, I. dir. (2014). *Enseigner la grammaire*. Paris : Editions de l'Ecole Polytechnique.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier et Hatier LAL.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris : Didier.
- Besse, H. (1984). Contexte(s) et enseignement/apprentissage d'une grammaire. *Linx*, 11, p. 7-26.
- Chiss, J.-L. et David, J. (2011). Débats dans la didactique-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, 5, p. 129-138.
- Chiss, J.-L. (1979). La grammaire entre théorie et pédagogie, sur la grammaire traditionnelle. *Langue française*, 41, p. 49-59.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, p. 161-170.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Languages*, 57, p. 9-15.
- Courtillon, J. (2001). La mise en œuvre de la -grammaire du sens- dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 122, p. 153-164.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Daniel, C. et Victor, F. (1983). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette-Pratique pédagogique, dir. d'A.Reboullet.
- Delen Karaağaç, N. (2006), Définition et utilisation de la notion de -faute- et d'-erreur- dans l'enseignement de la langue française. *Revue de l'Institut de Sciences sociales de l'Université Çukurova*, 15(1), p.125-132.
- Eren, E. et Postolachi-Josan I. (2020), Les politiques éducatives intervenant dans le cadre de la didactique du français en Turquie et en Moldavie : perspectives et état des lieux. *Speech and Context*, 12(2), p. 101-116
- Eren, E. (2018). *Türk eğitim anlayışına göre Fransızca dil bilgisi öğretimi: eğitim politikaları, toplumsal-kültürel ve dil ötesi etmenler*, Ankara: Pegem Akademi (ISBN: 9786052411629) rev. Eren, E. (2015). *De la culture éducative à la culture métalinguistique. Les contextualisations de la description du français dans les discours grammaticaux en Turquie*, (Thèse de doctorat dirigée par J.-C. Beacco). Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Eren, E. (2015). « L'influence de la culture éducative turque sur l'enseignement du français en Turquie », *Synergies Turquie*, 8, p. 97-107.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied linguistics for language teachers*. Michigan : University of Michigan Press.
- Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Maniglier, P. (2005). Les choses du langage : de Saussure au structuralisme. *Figure de la psychanalyse*, 12(2), p. 27-44.
- Martinez, P. (2003). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Perdue, C. (1980). « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », *Languages*, 57, p. 87-94.

- Porcher, L., (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratique*. Paris : CLE International.
- Puren, C. (2002). De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 127, p. 321-327.
- Puren, C. (2001). Représentations de l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en didactique des langues. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 122, p. 135-141.
- Şavlı, F. et Güler, Ö. (2014). Fransızca öğreniminde öğrencilerin sıkça yaptığı yazım hataları, nedenleri ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 2(1), p. 137-150.
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Lausanne : Payot.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de la langue*, Paris : CLE International.
- Trevisse, A. (1997). Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques. Langues. *Actes du colloque international du Groupe Recherche Jan Comenius en Linguistique et Didactique des Langues*, (2-3 octobre 1996), p. 41-54.
- Weber, R. P. (1989). *Basic Content Analysis*. London : Sage.

Références sitographiques

- Académie Française, *Dictionnaire de l'Académie française 9^e édition actuelle* (consulté le 13 décembre 2021 sur <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E2508>).
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe Division des Politiques linguistiques (Consulté le 13 décembre 2021 sur <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>).
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Apprendre, Enseigner, Evaluer. Un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et la didactique des langues*, Strasbourg (consulté le 1 décembre 2021 sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>).
- Groupe GRAC - GRAMmaire et Contextualisations (2013). Plus petite terminologie commune (PPTC). *Université Sorbonne Nouvelle - GRAC Document interne* (consulté le 16 décembre 2020 sur <https://methodal.net/IMG/pdf/progr-grac-01-04-2011-.pdf>).
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de la didactique des langues*. Edition numérisée <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> (consulté le 16 novembre 2020 sur <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>)

ANNEXES

ANNEXE 1.

CURRICULUM VITAE

Informations personnelles			
Nom-Prénom	GÜR, Seyfi Can		
Mail / Site Internet			
Langues	turc, français, anglais		
Spécialités	Didactique du FLE, Grammaire, Erreur		
Acquis d'études			
	Université	Département	Année
Licence	Université Dokuz Eylül (İzmir)	Didactique du FLE	2011
Intitulé du Mémoire	« Analyse des erreurs de français des étudiants turcophones en expression écrite : prise en compte de la variabilité culturelle »		
Directrice de recherche	Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT		
Publications			
Gür, S. C. (2016). "Maupassant's social criticism through his short story Boule de Suif", Proceeding Book of the 2nd International Conference on the changing world and social research (11.12.2016, Barcelona). Gezer, D. D. and Gür, S. C. (2016). "Buddhism among Turks Living in the Central Asia between 6th and 8th Centuries", Proceeding Book of the 2nd International Conference on the changing world and social research (11.12.2016, Barcelona).			
Affiliations			
Récompenses			

ANNEXE 2.

CORPUS DE RECHERCHE -1- :

LISTE DES ERREURS DE FRANÇAIS RECUEILLIES

1. Erreurs orthographiques

1.1. Orthographe d'usage

1.1.1. Emploi incorrect de lettres (91)

à l'exterueur* (c1), les francais* (c1), en dommagés* (c1), sorcellerie* (c2), une perssone* (c5), c'est superstité* (c6), lorque* que (c7), fiancaille* (c10), mon superstition est fermez* (c11), une église très belle est* historique (c16), peinteur* (c16), elle ne montrée* pas les chatons (c17), cylee* de la vie (cycle) (c18), à l'occassion* de (c21), la guitarre* (c25), le gagneant* (c25), nous avons décidé antrer* (c25), à l'interiour* (c25), protager* (c25), acchcrocher* (c25), meilluer* souvenir (c25), c'etait mes premiéré* vacances (c27), faieres* (c29), en faite* (c30), arrivé a le truver* (c30), dans une brauette* (c32), facilement* (c34), faire une voue* (c34), les esclaires* (c36), une carale* (chorale) (c40), réagire* (c41), le clube (c41)*, biensure (c41)*, la ventie* (c43), agricultueurs* (c44), le chorcal*(chorale) (c44), apprendre* (c45), quelques blauges* (c45), l'explotiation* (c45), parce-que* (c47), elle panse* (c50), égelement* (c52), etre si doix* pour moi (c55), de retouer* à la maison (c55), le lendemaint* (c55), la famille* (c55), constrururie* (c55), réssonner* (c55), l'attantion (c57)*, l'equilibre des Bélier est menancé* (c57), il me rend contant* (c62), spécialement* (c62), l'histiore* (c62), talenteueise* (c66), cheveux* (c67), sourts-muets* (c67), en fin* (c67), finalement* (c70), les organiseteur* (c75), proffeccionelle* (c79), entreprices* (c79), maintenant* (c79), au jourd'hui* (c81), beaucoup de difficultés* (c81), entreprisse* (c85), dont* (donc) (c88), guarrantissant* (c95), cette assosiation* (c96), souve* des enfants-soldats (c99), qui esseient* (c100), on esseye* (c100), répertorier* (c102), assosiations* (c108), réintagrer* (c111), nescesaire* (c113), présidenre* (c113), entreiten* (c114), parce-que* (c115), polition* (c115), j'ai horreur* que (c116), polition* (c117), autorat* (c117), mes petits *enfants (c119), une autotout* (c119), disavantages* (c120), neaveaux* (c126), les prisonniers de ses préjugugés* (c137), finalement* (c139), comminuquer* (c148), d'aprais* (c150), les enfents* (c150)

1.1.2. Omission de lettres (58)

cateu* (couteau) (c1), traditon* (c1), problemement* (c5), évidament* (c7), premierment* (c11), aux applaudissements* (c19), 2 annés* (c22), un memoir* (c23), croire* casser le miroir (c22), une ferme ou ils produisent* (c40), sa me rappel* (c41), beacoup* (c27), le gen* (c27), ce temp* (c28), professur* (c28), truver* (c30), ensuit* (c32), aviron* (environ) (c33), 1 semain* (c33), toujours* (c43), seulement* (c46), son prof l'envoie a un compétit,on* (c47), quelques* temp (c47), pou* elle (c48), souds* (sourds) (c53), concur* (c53), anee* (c55), leur surdite* n'empêche pas (c56), rentre* scolaire (c57), le concour* (c58), lange* des signes (c63), hônnet* (c64), les cheveux lon* (c64), elle s'applle* (c65), la choral* (c66), un concour* (c68), les cheveux corts* (c70), 16 regions se mobisent* (mobiliser) (c72), l'asociation* (c77), come* (comme) (c79), effuetualite* (c79), un eventment* (c79), le mond* du travail (c81), beacoup* (c86), moin* que (c87), dificile* (c89), occiden* (c95), soïété* (c96), ONG garatisent* (c102), en fevier* (c104), certains pay* (c104), beacoup* d'association (c108), beacoup* (c111), beacoup* (c117), nous souhaions* (c117), monseurs* (c117), beacoup* (c126), j'amerais* (c131)

1.1.3. Erreurs d'accents (211)

premiere* université (c1), je decide* (c1), au marche* (c1), similarite* (c1), veterinaire* (c1), medicament* (c1), tous les animaux etaient* (c1), notre hotel* (c4), vraiment stressé* (c6), avec succés* (c6), après* (c6), pouvoir rentré* (c7), l'hotel* (c7), c'était* (c7), aeroport* (c7), réalisé* (c7), il ne peut nous arrivé* (c7), apres* (c8), la cathedrale* (c8), dés* que (c8), apres* le petit déjeuner* (c8), peu differente* (c8), c'était* (c8), très* bien (c9), l'ecole* (c11), reussi* (c11), aeroport* (c11), le numero* (c13), mon ecole* (c14), au debut* (c14), on etait* (c16), le deuxieme* jour (c16), l'hotel* (c16), tres* (c16), preferé* (c16), elles etaient* (c17), trefles a* quatre feuille, (c17) merci a* tous (c18), les enseignants ont décidé de preparer* (c18), grace* (c18), un diner*

(c20), nous avons diné* (c20), ma mere* (c22), apres* (c29), notre sac a* dos (c29), beaucoup de bières* (c29), premiere* experience* (c29), energie* (c30), negative* (c30), mes vetements* (c30), une soiree* (c30), le bateau etait* (c31), des gens considerent* (c31), ma mere* (c32), tres chaude* (c32), un gateau* (c32), j'etais* (c34), apres* le jour (c34), premier siecle* (c34), la porte exterieure* (c35), dernier* (c36), à* la péninsule (c37), très* gentille (c39), au debut* (c40), elle à* esprit jeune (c40), elle etait* (c40), grace* à (c41), reagir a* sa décision (c41), Paula à* du talent (c41), elle a choisi de rentrer* (c41), grace* à sa (c41), a* la fin de l'année (c41), participe a* ce concours (c41), presente* (c42), a* Paris (c42), interprete* (c43), très* amusante (c44), elle veut aller a* Paris (c44), il à* dit (c44), la nourriture delicieuse* (c44), comme la notre* (c45), college* (c45), une bonne carriere* (c45), sincere* (c45), une bonne carrière* (c46), elle est la* (c46), cette decision* (c46), son frere* (c46), un peu energique* (c46), creature* vivante (c46), son pere desire* (c47), presenter* (c47), le pere* (c50), après* la duet (c50), au debut* (c52), des* que sa voix ... (c52), le talent de Paula est decouvert* (c54), la mere* (c55), s'enervent* (c55), le pere* (c55), au marcheé* (c55), etre* poli (c55), inquiete* (c55), n'empêchent* pas (c56), ne l'arrêtera* pas (c56), à ce moment-la* (c56), prevision* (c57), pour repeter* (c57), a* son petit frere (c57), tres* (c57), competition* (c58), une femme competente* (c59), à mes côtes* (c59), tresor* (c59), elle decouvre* (c62), decrir* (c62), elle se prepare* (c62), elle se reconcilie* (c62), finalement* (c62), tristement* (c62), specialement* (c63), ils s'enervent* (c63), au lycee* (c64), decouvre* (c64), elections* (c64), se prepare* (c65), la tele* (c66), etudiant* (c66), très* (c66), en premier* (c67), ma mere* (c68), cette scene* (c68), je presente* (c68), une decision* (c69), Paula decide* (c69), ma mere* (c70), elle est très attachée a* sa maison (c70), un evenement* (c71), l'integration* (c71), les personnes handicapes* (c71), 16 regions* (c71), pres* de (c71), pieces* de théâtre (c71), la neuvieme* semaine (c72), necessaire* (c72), evenement* (c72), 16 regions* (c72), necessaire* (c73), un evènement* (c74), necessaire* (c75), à* organisation (c77), des personnés* (c77), 16 regions* (c78), pres* de (c78), 80 evenements* (c78), l'incompetence* (c80), a* la recherche (c81), leur soutien a* l'intégration (c81), 16 regions* (c82), pour soutien a* l'intégration (c85), le handicapé* (c87), événement* (c90), comme des activites* (c90), le handicapé* (c91), manifester leur soutien a* l'intégration des personnes (c92), sans activite* (c92), des activites* (c92), grace* aux (c93), demobilisation* (c95), demobilisation* (c98), reintégration* (c98), la societe* (c98), grace* (c103), demobilisation* (c104), aupres* de (c108), liberation* (c108), la corelation* (c140), les enfants sont liberés* (c108) preventions* (c108), ils preparent* (c109), reduire* (c109), demobilisation* (c110), proteger* (c111), desavantages* (c112), etudiante* (c114), telephonique* (c114), ecrire* (c115), ecrire a* vous (c115), apres* (c115), probleme* (c116), très* important (c116), cher* Monsieur (c116), premierement* (c117), très* (c119), desavantages* (c121), telephone* (c122), reponse* (c122), demenagement* (c123), consideration* (c124), plus cher* (c125), systeme* (c126), ce probleme* (c130), inquiete* (c130), dans notre region* (c130), d'apres* (c130), les dechets* (c130), les espèces* (c130), vous êtes* (c130), petition* (c130), votre reponse* (c130), agreer (c130), preoccupations* (c131), nos regions* (c132), très* (c133), telephonique* (c135), un probleme* (c135), la dignite* (c136), brievement* (c136), des differences* (c139), methode* (c140), detruite* (c142), ne preferent* pas (c144), different* (c150)

1.2. Orthographe grammaticale

1.2.1. Accord incorrect

1.2.1.1. Nom (30)

avec mon petit amis* (c1), aux sorcière* (c2), deux jour* (c4), des anciennes population* (c7), il y a beaucoup d'exemple* (c20), trente personne* (c31), des monument* historiques (c37), quatre personne* (c38), ses parent* (c49), beaucoup de chose* (c53), aux éléction* (c55), beaucoup de chose* (c55), quatre personne* (c65), les employeur* (c75), les organisation* (c85), ses différence* (c86), les condition* (c86), surtout les jeuness* (c86), des condition* (c87), les enfant* (c95), aux enfant* (c96), le nombre d'enfant* enrôlés (c100), les rang* (c104), nombreuses association* (c106), grace à ces travaux* (c108), 2500 enfant* (c110), il y a les avantages de ce projets* (c120), nos futur* (c132), à l'expressions* de mes salutations (c134), les raison* (c149)

1.2.1.2. Adjectif (98)

ma chienne doux* (c1), tous mes amis et ma famille étaient sûr* (c5), mon premiers* jour (c7), après de longue* discussions (c10), les personnes celibataire* (c10), nous étions très novice* (c13), des bâtiments historque* (c16), nous étions fatigués(filles fatiguées) (c29), de belle* vacances (c26), j'etais petit* (petite fille) (c23), de belle* vacances (c26), c'était très belle* (c27), la vie nocturne étaite

tellement amusant* (c27), il est devenu belle* (c28), les belle* choses (c28), les choses que sont tres importante* (c29), on était mouillé* (c30), ma meilleur* amie (c31), les chats noir* (c31), c'est irrationnelle* (c32), l'eau froid* (c32), il est heureuse (c33)*, c'est importante* (c33), petit* et belle fille (c34), les yeux marrons* foncés (c38), ses cheveux pas très long* (c39), la fille est aîné* (c40), ils sont sourd muet* (c40), elle a des yeux vert* (c40), les lèvres rose* (c41), les dents blanc* (c41), elle a des cheveux long* (c41), elle n'est pas sourd-muet* (c41), chaque individu est sourds* (c42), Paula a une voix charmant* (c42), une famille sourd* (c43), Ogi a petit* yeux bruns (c43), il est brune* (c45), mon chien ... est peu grosse* (c47), elle est petit* (c48), elle est indécis* (c49), elle est petit* (c50), elle est tres amical* (c51), elle a cheveux brunes* (c51), la plus fort* (c52), les cheveux châtain* (c53), elle est grand (c53), elle a les cheveux longue* (c53), elle est très agressif* (c56), ma meilleure ami* (c59), elle est droitier* (c59), les plans différentes* (c59), sa façon est élégant* et chic (c60), les cheveux marrons* ondulés (c61), les yeux marrons* (c61), tous les membres sont sourdes* et muettes* (c63), elle est joyeux* (c64), toute la famille est très excitantes* (c65), les cheveux long* (c65), elle est rond* (c68), les cheveux mi-long* (c68), ils sont sourdes* (c68), les yeux noir* (c69), il est étudiante* (c69), elle est tres heureux* (c70), les yeux marrons* (c70), travailleurs handicapées* (c72), une personne handicapées* (c74), l'empreinte coloré* (c74) de fort* préjugés (c74), ils sont incompétent* (c74), des personnes sont ravis* (c74), pleins* d'autres activités (c74), ils ne sont pas capable* (c75), les personnes handicapés* (c75), de fort* préjugés (c76), les personnes sont souvent plus productif* (c77), la majorité de les entreprises sont heureux* (c79), les personnes plus productive* (c80), les personnes handicapé* (c81), ils sont la plus productif* (c83), les travailleurs handicapées* (c84), il faut que les entreprises soient plus tolérant* (c86), petits* questions ... sont très important* (c86), ils peuvent être suffisant* (c86), la vie est très compliqué* (c88), des activités sportive* (c90), les aides médicaux* (c95), de nombreuse* associations (c98), les nombreuse association* (c107), la terre vert* (c116), notre petit* ville (c120), vos tarifs devraient être moins cher* (c122), la facture un peu moins cher* (c125), à vieilles* abonnés (c126), le projet n'est pas normale* (c132), un projet très mauvaise* (c133), la communication individuel* (c142)

1.2.1.3. Participe passé (23)

nous avons visités (c3), des personnes que j'ai rencontré* (c7), ont est venu* (c7), nous sommes allée* (c8), je ne l'avais pas aimé* (fille aimée) (c9), on s'est assis* (deux femmes assises) (c9), mes parents nous ont annoncés* (c10), nous avons acceptés* (c10), nous sommes allé* (c11), la police est arrivé* (c14), elle est devenu* (c15), on a vue* (c16), j'ai ouverte* (c18), il m'a abandonné (fille abandonnée) (c20), d'autre infirmière est entré* (c23), il m'a invité* (fille invitée) (c26), on est sorti* (c30), nous sommes rentré* (c31), ses parents ont été inquiet* pour elle (c41), sa professeur a découverte (c51), l'amie de Paula est tombé* (c57), un événement symbolique s'est ouverte* (c82), ils ont organisé* (c111)

1.2.2. Erreurs de déterminants

1.2.2.1. Déterminants définis (42)

la* peuple (c1), la* village (c1), dans le* nuit (c16), la* malheur (c18), le* personne (c22), la* infirmière (c23), j'ai vu de* ciel (c28), la* miroir (c32), le* chance (c33), le* semaine (c34), le* mer (c36), le* vacances (c36), le* marceaux (c40), le* petit ferme (c44), la* medecin (c46), la* marché (c47), le* mère (c50), le* fermé (c50), la* spectacle (c50), la* garçon (c50), il quitte le* chorale (c61), la* père (c64), la* frère de Paula (c65), le* comedie (c66), le* choral (c68), la* personnes handicapées (c78), la* habitant (c79), la* parisiens (c79), le* événement (c80), le* majorité (c81), la* salaire (c89), le* date (c94), la* rangs de l'armée (c101), pour d'*enfants soldats (c102), tous le* jours (c106), la* autoroute (c112), à le* maison (c112), le* association (c114), le* place (c116), à cause de la* prix (c123), la* demenagement (c123), le* déchets radioactifs (c131)

1.2.2.1.1. Déterminants définis contractés (19)

venus à l*'Izmir (c1), nombreuses régions de* monde (c8), system educatif de l*'un autre pays (c11), à cause de* travail de mon père (c24), j'ai un groupe de la* musique (c25), en l*'amour (c26), la* chez moi (c30), il a peur du* mer (c36), au* prochain éléction (c39), à les* concours (c48), de le* ferme (c53), réunion de les* élections (c62), étudiante à* lycée (c68), la majorité de les* entreprises (c79), les nombres de l*'enfant soldats (c95), on arrache à les* enfants (c99), veiller à les* membres (c104), une source du* bruit (c112), à les* desavantages (c121)

1.2.2.2. Déterminants possessifs (37)

mon* superstition (c11), mon* meilleur amie (c56), à cause de leur* conditions (c62), sa* meilleur ami (c68), d'après leur* témoignages (c84), leur armées (c99), leur l*'âme (c18), votre* parents (c20), dans mon* maison (c22), mes* familles (c22), ma* sang (c23), notre* chambres (c25), notre* les* billets d'avion (c25), mon* vie (c28), ta* vêtement (c32), ton* journée (c32), mon* maman (c33), ma* premier amour (c34), mon* voisine (c34), mon* copine (c34), son* mère (c34), son* mère (c34), mon* mère (c37), sa* frère (c45), pour sa* parents (c46), sa* parents (c50), sa* professeur (c51), sa* meilleur ami (c57), sa* aide (c62), elle decouvre se* talent de musique (c62), sa une* belle voix (c64), sa* visage (c68), son* chanson (c68), dans sa l*'école (c70), sa* filles (c70), leur* conditions (c86), notre* fils et filles (c133)

1.2.2.3. Déterminants démonstratifs (23)

cette* stage (c6), cette* années (c11), cette* projet (c11), cette* pays (c21), cette* jour (c24), cette* 7 ans (c24), ce* annee (c28), cette* garçon (c34), cette* homme (c56), Paula veut participer cet* concours (c70), dans la cette* semaine (c87), pour ce* raison (c89), ce* situation (c89), pour cette* projet (c116), cette* problème (c116), cette* projet (c117), ce* cette autoroute (c119), cet* projet (c120), cette* systeme (c126), cette* central (c127), cette* environnement (c131), cette* texte (c146), cette* probleme (c146)

1.2.2.4. Déterminants indéfinis

1.2.2.4.1. Articles indéfinis (35)

une* jour ordinaire (c5), un* petit conversation (c6), je n'ai pas un* souvenir (c8), je ne sais pas des* superstitions (c8), une* examen (c11), avec les* chanteurs différents (c15), un* personne (c16), des* cheval (c25), il y a de* gens (c27), une* chat (c27), une* événement (c35), un l*'atelier (c37), du* produits laitiers (c40), une* ami (c42), un* famille (c44), une* diplôme (c46), un* compétition (c47), c'est une l*' histoire (c48), un* famille (c48), une* garçon (c50), une* spectacle (c50), une* unique talent (c50), *une talente (c50), un* bourse (c57), une* garçon (c59), personne ne lui donne des* votes (c61), une* spectacle (c62), un* candidate (c64), des gouvernements utilisent d'*enfants (c94), un* création (c120), une* service (c125), vous ne donnez pas des* cadeaux (c126), un* personne (c128), un* solution (c148), un* chose (c150),

1.2.2.4.2. Adjectifs indéfinis (29)

tout* société (c1), souffler tous* les bougies (c5), quelque* jours (c6), les quelque* choses (c6), quelque* mois plus tard (c10), tout* les étudiantes (c11), tout* la journée (c18), toutes* la journée (c31), tous* le monde (c38), tout* les membre (c40), tout* les temps (c44), tout* la famille (c55), tout* les conditions (c62), tout* chose (c68), tout* les membres (c69), tout* la famille (c70), tous* le monde (c74), tous* les personnes (c70), tout* la semaine (c82), toute* les Franciliens (c85), certaine* problème (c86), certaine* événement (c86), quelque* pays (c95), quelque* 2900 enfants (c95), certain* pays (c96), quelque* 2900 enfants (c102), nombreuses* pays (c109), tout* les 87 pays (c111), pour toute* ces raison (c115)

1.2.2.5. Déterminants partitifs (15)

beaucoup du* remords (c7), beaucoup des* escaliers (c16), beaucoup des* superstition (c23), beaucoup des* personnes (c75), beaucoup des* activités culturelles (c80), beaucoup des* activités (c82), beaucoup des* enfants (c111), beaucoup des* voitures (c113), beaucoup des* routes (c113), beaucoup des* animaux (c115), beaucoup des* problems (c116), beaucoup de l*'automobile (c120), beaucoup des* vivants (c121), beaucoup des* cadeaux (c126), combien des* temps (c148),

1.2.2.6. Omission de déterminants (31)

posé * probleme (c11), à * fête (c11), j'ai * talent (c15), dans * maison (c22), j'ai bu * bière (c25), j'ai préparé * sandwich (c34), nous avons mangé * pizza (c34), à * auditions (c42), voir * nouveaux endroits (c44), elle est * taille moyenne (c44), * personnage principal est Paula (c45), elle a * petit nez (c48), elle a * yeux noir (c48), pour plus * motivation et * integration (c76), à * organisation (c77), il n'y a pas * difference (c79), un problème qui effectue * mobilisation (c80), associées à * incompetence (c81), * mobilisation est nécessaire (c81), * habitants sont invités (c83), pour * soutien

a l'intégration (c85), il y a * petits questions (c86), pour * personnes handicapées (c90), pour * protection des droits (c96), et * scolarisation (c102), à * différente ville (c103), sauvez * enfants-soldats (c103), cette autoroute va causer * pollution (c112), * pollution d'air (c113), * pollution d'environnement (c113), s'il y a * racisme (c145)

2. Erreurs lexicales

2.1. Interférences lexicales (113)

beau eyes* (c1), attencion* (c1), unfortunately* (c1), we* adoré (c1), notre politics* (c11), just* (c11), le system* (c11), les ancients* (c11), professionnel* (c15), généralement* (c16), etait divisé* (c16), terrasse* (c17), ancien* (c17), attaques* du 11 septembre (c20), une magasin* (c22), au veteriner* (c22), à l'hospital* (c23), s'ill* vous plait (c23), mon proffesseur* (c25), par exemple* (c27), à enterence* de cave (c28), nous avons dancé* (c31), ills* (c32), par exemple* (c32), recover* him* (c33), ma maman réalisé* (c33), des objects* (c33), le picnic* (c34), des yeux blues* (37), le language* des signes (c38), ils produisent* (c40), elle quitera* sa famille (c45), Paula est une interpreter* (c46), cette person* (c46), mix* (c47), energic* (c48), class* (c48), la famille permite* (c48), le sense* d'humour (c49), proffesseur* (c50), une düet* (c50), construire une AVM* (c53), announce* (c55), un central* commercial (c55), le proffesseur* (c55), proffesseur* (c56), calm* (c60), elle announce* (c62), elle lit les stories* (c64), guitarist* (c66), group* (c66), le person* (c68), translation* (c68), translate* (c68), les persons* sourds (c68), proffesseur* (c68), un balo* (c70), 26 % percent* des personnes (c79), les pressures* mental (c79), les activities* (c79), entreprice* (c79), enterprises* (c81), valuable* (c86), les adult* (c89), les organisaters* (c91), organize* les tournées (c95), par exemple* (c97), protéger* les enfants (c99), quelques pays permettent* (c99), par exemple* (c100), toutes les mesures* (c101), ONG protectent* (c102), ils organize* (c103), campaigns* (c103), donations* (c103), organizations* (c103), finalement* (c106), des groups* (c110), par exemple* (c111), un grand percentage* (c112), l'environnement* (c113), le necessarie* (c114), je m'apple* (c115), beaucoup des problems* (c116), le park* (c116), un petit forest* (c116), les advantages* (c116), beacoup d'avantages* (c117), beacoup des desadvantages* (c117), people* (c117), object* (c125), des problèms* (c125), object* (c126), hazardous* (c126), adress* (c127), nuclear* (c127), nuclear* (c128), les plants* (c128), les plants effectent* (c128), l'environnement* (c130), ça provoque* (c130), le permission* (c130), concern* (c131), l'environnement* (c131), je protest* (c131), ce project* (c131), protéger* (c132), project* (c133), protéger* (c133), toxic* (c134), physchologics* (c140), ridiculus* problem* (c146), en future* (c148)

2.2. Choix incorrect du lexique (ou confusion lexicale ; 20)

ce qui ma* été porté (c1), mon travaille* (c6), mon* très vite adapté (m'ont) (c7), ont* est venu (c7), mes amis et mois* (c14), attention en* peu (c23), je panse* (c32), un pail* sévère (un peu) (c40), sa* fait quatre ans (c41), ce la* lui donne (c45), elle gagne le concours est* etudie à Paris (c41), cette* une femme (c48), mais pas mois* (c56), le prof découvre son vocal* (c60), robes cobrées* (c57), elle amie* porter des robes (c57), d'avantage* (davantage) (c60), comme marie* (maire) (c62), à cause de ce la* (c67), nos enfants son* (c128),

3. Erreurs morphologiques

3.1. Auxiliaire (55)

nous y avons* resté (c2), s'ils m'a* posé (c5), les vacances d'été a* commencé (c6), j'ai* viens (c6), ils ont* si gentils avec moi (c11), la police est* arrêté mes amis (c14), j'ai* devenu (c15), on est sortis et * trouvé un petit restaurant (c16), on a* rentré (c16), on a* retourné à l'hotel (c16), cette croissance est* d'abord commencé (c16), un chat * commencé (c17), le chat * donnée a naissance (c17), elles * commencée (c17), ma mère * appelé ma baby-sitter (c18), mes parents * oublié (c18), il est* essayé (c22), le chat est* dormi (c22), ils *ont mort (c22), j'ai* allé (c22), elle * pris (c23), elles sont* discuté (c23), je suis* crié (c23), moi et 7 personnes ont* venu (c28), nous étions* faire* (c28), nous ont* arrivés (c28), les enfants ont mis votre fille une brouette qui est* transport* des piment (c32), quand il a* mort (c33), ma mère * préparé deux sandwichs (c34), quand la voiture * arrivé (c35), le père de Paula * devenu le maire (c43), elle decidé* (c44), Paula a* tombé amoureux (c48), Paula a* doit aider (c51), sa famille pensé* (c56), Paula est* aide à ses parents (c62), son professeur * découvert (c67), il * devenu (c67), elle n'ai* veut pas aller (c70), elle chanté* (c70), tous les personnes * adoré (c70), son père * décidé (c70), les organisateur sont* organise* (c76), ils sont* dit que ... (c79), les franciliens sont* invite (c91), 87 pays * signé* (c94), Sierra Leone * permis (c95), l'Unicef coordonné* (c102),

l'Unicef ont* assuré (c102), les responsabilités sont* aide* (c103), 87 pays avait* signé (c106), 57 pays a* accepté (c107), 87 pays avient* signé (c109), je residé* (c131), le racisme est* commencé (c138)

3.2. Erreurs de participes passés (36)

j'avais créé* (c1), nous avons quitté* (c1), nous avons trouvé* (c1), nous les avons lavés* (c1), nous sommes allés* (c2), quand j'avais conduisais* (c6), tout était déjà réglé* (c7), nous avons passé* (c8), nous avons visité* (c8), j'ai franchi* (c9), nous sommes resté* (c10), ils ont enchaîné* (c14), j'ai attendri* (c21), nous avons quitté* (c22), elle a couru* (c23), j'avais paniqué* (c24), j'ai visité* (c27), nous nous sommes séoulé* (c27), j'ai regardé* (c29), j'ai réalisé* (c29), je lui ai demandé* (c29), on a commencé* a regardé* (c30), j'ai trouvé* (c30), ils m'ont montré* (c32), j'ai pleuré* (c32), nous avons fait* picnic (c34), ils n'avaient pas entendu* le cri de la petite (c35), j'ai visité* (c36), elle a remarqué* (c43), elle a décidé* (c51), elle a parlé* (c51), elle a décidé* aller a sélection (c51), elle est remarquée* (c55), elle a gagné* le concours (c55), après * regarder* le film (c67), Ong a été créé* (c96)

3.3. Erreurs de radical (22)

Ils essayent* (c1), je répondrai* (c10), des gens qui produisaient* (c15), Gülben et moi partageait* (c16), elle ne revendrait* pas à la maison (c18), elles ne peuvent* pas (c23), je la comprend* (c40), il s'appeller* (c44), la famille vent* des fromages (c53), son professeur découvert* (c59), un garçon qui s'appelle* (c61), sa famille ne peuvent* pas (c62), elle s'appelle* (c63), son professeur découvert* (c67), dissont deux associations (c81), si ils faisaient* (c88), j'offrie* (c114), ces animaux veulent* passe (c115), ils peuvent* (c115), j'espère* que (c115), j'espère* que (c116), je m'appelle* (c133)

3.4. Erreurs de terminaison (90)

bien que je ne crois* pas (c1), j'étais* (c7), j'avait* (c7), je me sentait* (c7), nous pensant* (c7), nous évitant* (c7), pour que je vois* (c9), jusqu'à ce qu'un chat noir passa* (c9), cette personne se maudir* (c11), les riches pouvait* (c16), les grecs croyait* (c16), ils regarde* (c18), je ne vivrait* jamais (c20), je peut* faire (c22), je les voit* (c22), c'étais* (c25), je me fait* (c27), je deveni* (c28), j'étais* (c29), la mer étaient* claire (c31), je ne souvien* pas exactement (c32), j'étais* (c33), je dit* (c34), je ne voir* pas (c34), les personnes persaient* que (c34), nous entendimes* (c35), j'aperçus* (c35), j'étais* (c36), il courir* (c36), quatre personnes qui vit* (c38), les parents de Paula n'accepte* pas (c40), je tien* à vous dire (c40), les parents de Paula voit* (c41) les personnes pleure* (c41), son professeur de musique découvre* (c45), elle essaye* (c47), Paula veut* (c48), elle chant* (c48), les personnes qui écoutent aime* la voix (c50), la famille aident* (c50), ils vient* (c50), ils habitent* (c51), elle ne sais* pas (c51), ils arrive* (c53), le film fini* avec elle (c53), il ne devrais* (c55), cette famille vend* (c55), elle vien* dire (c55), le père et la mère ne comprennent* (c55), la famille comprennent* (c55), Paula interprètes* la chanson (c55), des clients qui achètent* (c57), l'homme doivent* être (c58), elle irai* (c61), sa famille regardent* (c61), elle pense* (c62), elle regard* (c64), elle lis* (c64), le père de Paula déteste* (c64), il participe* (c64), sa famille ne veut* pas (c66), sa famille peuvent* la comprendre (c66), je peut* faire (c67), le texte se mobilise* (c74), des personnes qui les voit* travaillés* (c74), les organisateurs organisent* (c75), 26% des personnes sond* au chômage (c77), Adept et Agefi veulent* (c77), l'article cité* que (c79), beaucoup des activités aura* lieu (c80), il faut qu'il n'y aie* pas (c86), les gouvernements doit* faire (c86), les franciliens organisent* (c90), Ong veut* (c94), la Convention relative de l'enfant se mobilisent* (c102), nous apprécieraient* (c112), je écrive* (c117), je connaisse* que (c117), je vous écrivez* (c121), ils serent* (c121), je sera* à Canada (c122), j'attende* (c123), vous corrige* les problèmes (c125), nous ne voulant* pas (c127), je pensait* (c130), je fera* (c131), nous voulons que vous finiez* (c135), il devient* (c144), les raisons qui nourrissent* (c149), les sentiments qui causent* (c149)

3.5. Erreurs d'infinitif (40)

je voudrais partager* (c5), je ne peux pas expliquer* (c6), je voulais vite rentrer* (c7), je voulais se* détendre (c8), je veux écrire* (c11), selon moi les hommes d'avoir* être attention en peu (c23), mon pays briser* un miroir porter* malheur (c23), je jouer* de la guitare (c25), les personnes étaient* accrocher* un fer à cheval (c25), vous tirer* cheveux aussi (c27), elle gagner* (c43), elle étudier* a Paris (c43), je faire* ma routine (c34), il vendre* sur le marché (c44), elle va au marché pour

travaille* (c44), elle entend qu'il rejoindre* (c44), Paula decide participe* (c50), elle aime aide* (c50), la seule fille ... qui continuer* (c52), elle doit arrêter s'inquiète* (c53), elle va participe* (c62), pour se rapproche* de ses rêves (c62), elle aller* chanter (c66), elle aime mange* (c68), les gens ne juger* (c88), plusieurs groupes travaillent pour diminuer* (c95), pour sauve* les enfants (c95), l'UNICEF cordonner* la démobilisation (c97), RDC engager* (c97), pour diminuer* (c102), quel type de protection a été prendre* (c103), je vais vous écris* (c112), ces animaux veulent passe* (c115), je vais prie* (c116), si vous faire* (c121), je vous remercier* (c121), cela peut endommagé* (c127), l'auteur chercher* (c147), l'auteur fait remarque* (c149), pour combat* le racisme (c150)

4. Erreurs syntaxiques

4.1. Erreurs prépositionnelles

4.1.1. Choix incorrect de préposition (94)

de main a* main (c1), je ne me rappelle plus de* leur noms (c2), près de* 4 heures plus tard (c3), le vol était à* vendredi soir (c4), pour* longtemps (depuis) (c4), pour* exemple (c5), en* cette jour (c5), tu as pensé des* superstitions (c5), autour de* les autres (parmi) (c5), dans* une fois (c5), depuis en* commence (c6), écrire d'*Erasmus (c11), nous sommes partis de* la voiture sur* dix kilomètres (c12), nous sommes restés au milieu à* la mer (c13), j'ai oublié * jouer du piano (c15), du* matins à* nuits (c15), a* grece antique (c16), a* 16eme siècle (c16), je voulais m'en* occuper * un animal (c17), depuis à* l'été (c17), je ne crois pas * des superstitions (c18), à la* Finlande (c21), les gens avaient l'air de* sérieux (c21), à* l'approche de la réunion (c21), ma mere est descendue à* voiture (c22), en* Kars (c24), dans* l'Istanbul (c25), nous nous sommes rencontrées à* la-bas (c29), a* chez nous (c31), j'ai pleuré depuis* cette journée (c32), il joue du* handball (c42), participer de* concours (c44), elle décide à* participer (c47), elle s'occupe de toutes les affaires par* elle-même (c49), dans* le Paris (c50), le professeur aide à* Paula (c50), ils ne la laisserent pas pour* travailler (c51), Paula qui raconte de* sa famille avec* le monde exterieur (c52), je dois à* dire (c53), elle aide à* ses parents (c61), elle rejoint de* chorale (c61), sauf de* leur fille (c62), Paula aide à* ses parents (c62), retour de* la maison (c62), poser sa candidature pour* comme marie (c62), il quitte de* la chorale (c62), à* début (c65), peu en* peu (c65), je vais vous présenter de* mon ami (c67), elle ne veut pas de* lui partir (c67), participe * les élections (c67), ils entendent dans* la télé (c68), ils sont invités pour* à manifester (c71), ... sont préjugés * le monde du travail (c72), dans* la Paris (c72), les associations qui aide à* les gens (c75), selon à* plusieurs entreprises (c75), la majorité de les entreprices sont heureux sur* leur emploi (c79), jouer * le foot (c86), aider à* quelqu'un (c86), 215000 personnes recherchent d'un emploi (c91), ONG aide aux* enfants-soldats (c94), ils aident aux* enfant (c96), il aide aux* enfants-soldats (c97), les responsabilités des aux* organisations (c103), pour aux* droits de l'enfant (c107), ... luttent contre pour* remener (c108), ... arrivent au* minuit (c112), au* fin (c112), en* Paris (c113), pour de* votre anoncé (c115), ils peuvent mourir apres pour* cet autoroute (c115), pour à* votre annonce (c116), a* nom de association (c117), nous ne sommes pas d'accord de* l'apparition (c119), par* le nom de Buca Gazetesi (c120), protester de* l'autoroute (c121), vous voudriez à* faire (c121), les voitures polluent à* la nature (c121), il faut respecter de* la nature (c121), je suis abonné de* Turkcell (c122), je suis abonné de Turkcell pour* 6 ans (c122), je sera à* Canada (c122), résilier de* mon service (c123), j'attende pour* votre reponse (c123), je voudrais de* changer (c124), vers à* la fin du projet (c128), l'intelligence fait de* peur (c139), une victime pour* lui même (c140), le rapport individuel aux* autres (c141), la communication individuel aux* autres (c142), le rapport individuel aux* autres (c143), sur* à expliquer (c147), un mot de* dire (c148)

4.1.2. Omission de préposition (43)

je decide * vous dire (c1), Ils ont commencé * chanter (c5), j'ai décidé * passer (c8), voyagé *Athènes (c11), c'etait très intéressant * voir (c11), j'ai été recompense * la coupe de premier ministre (c13), je faisais * la voile (c13), nous essayions * la réparer (c13), j'ai cessé * naviguer (c13), à Florence * Italie (c16), j'ai commencée * m'occuper * eux (c17), je m'occupe * les chats (c17), ça commence * vous impressionner (c20), quand on passe * la cimetiére on ne doit pas respirer (c21), nous avons décidé * ... la chanson (c25), je vais commencer * parler (c29), je suis parti * un voyage (c29), les enfants ont mis votre fille * une broutte qui est transport des piment (c32), nous avons mangé pizza et retourné * maisons (c34), * temps du temps (c45), decide * faire (c50), participer * une competition (c50), c'est tous que je peux dire * son apparence (c51), Paula commence * prendre (c53), commence donc * apprendre (c57), ils vont * l'examen (c59), elle renonce * participer (c60), participer * cet concours (c70), l'association ... invite * une organisation (c75), * mai 2002 (c95), moins * 18 ans

(c95), ... ne participent pas * leur force armée (c96), ... a été créé * 1998 (c97), ... a été mené * libérer (c97), RDC engager les traités internationaux stipuler l'enfant * moins de 15 ans (c97), qui esseye * aider (c100), nous vous demandons * changer (c114), avec* bonne qualité (de) (c125), remerciant * avance (c126), je vous demande * penser (c128), l'attention que vous porterez * ma lettre (c130), j'amerais vous faire part * mes preoccupations (c131), merci * votre attention (c133)

4.2. Erreurs adjectivales (10)

leur traditionnelle* Taverne (c11), leur ame brise dans temp même* (c18), sais que tu es un ami très bonne* (c20), dernière* été (c31), heureuse* chien (c33), j'ai visité les endroits d'histoire* (historique) (c25), cette idée de la mienne* est magnifique (mon idée) (c29), de moyenne* taille (c63), elle a rond* visage (c70), le raciste* personne (c147)

4.3. Erreurs de compléments du nom (40)

le médicament * parasite (contre) (c1), j'avais aussi de cours * conduite (c6), mon *Erasmus plus *expérience (c11), il n'y avait pas de bateaux * sauvetage (c13), mon gâteau anniversaire* (c18) j'ai rangement * la chanson (c25), en raison du travail * mon père (c32), le maire candidat* (c42), elle accepte la propose * un concours de musique (c43), proffesseur * musique (c50), elle a cheveux de* boucle (c51), sa vie à fermiere * laitière (c52), la meilleure copaine *d'elle (c53), *elle façon de s'habitude à la mode (c53), croise le regard du* séduisant Gabriel (c57), mon rêve *l'homme (c58), c'est l'histiore * une famille sourde (c62), tout les conditions du* possible (c62), élections du* municipal (c62), sa façon de* s'habille (c63), elle est le taille de* moyenne (c64), Ils sont victimes * les préjugés (c71), la salaire * handicapé (c89), 68% * entreprises (c90), Ong veux protection * les enfants des horreurs de la guerre (c94), protection * leur santé (c96), la Convention relative de* l'enfant (c102), je suis présidenre à* une association de protection (c114), future autoroute projet* (c117), je ne veux pas l'autoroute voix* (c120), pour les gens * l'avenir (c121), mon service * telephone (c122), c'est la demenagement de* moi (c123), résiliation * un contrat (c124), pour meilleur * ce quartier (c131), adresse * envoyé (envoyé à l'adresse) (c131), université de* 9 Eylül (c132), à son* avis de l'auteur (c144), des autres personnes idées* (c148), la prisonnier de leur par* leur-même (c149)

4.4. Erreurs adverbiales (21)

les français ont les memes * turcs (c1) Je n'est pas* plus retenir (c7), ce tout bien* pour moi (c11), beaucoup de gens encore* croix (c16), mais quand même* j'ai accompli (c21), toujours* nous achetons quelque choses manger pour les animaux (c22), si vous cachez un miroir encore* dans cette 7 ans c'est le malheure continue (c24), j'ai ni* voir ou ni* entre un cave (c28), toujours* j'ai vu plus de 30 caves (c28), je ne peux oublie jamais* mon premier cave (c28), toujour* dix année quand il a disparu (c34), la femme * plus jalouse du monde (c44), elle bien* connaître les values (c48), il ne devrait * avoir de gros muscles (c55), les membres ne peuvent pas* ni parler ni entendre (c59), la famille est * plus beau trésor du monde (c59), encore* elle a 16 ans (c62), ne* personne vote pour lui (c62), elle regard documentaires toujours* (c64), le person qui le* plus* aime (c68), pour être integre mieux* (c75)

4.5. Adverbes pronominales (25)

mon professeur demande *moi (c11), Maritsa est raconté *moi de ses amis (c11), j'ai les* appris aussi (c15), je te* ramasse des coquillages sur la plage pour elle (c29), j'avais les* invitées (c30), je ne vois pas elle* quand rire (c34), je faire ma routine pour 10 année fleurs pour il* (c34), il a lui* demandé (c44), ... son don pour le* chanter (c46), quand on ne le* fait donnez lui de la nourriture (c47), pour accompagner elle* (c48), il la* veut s'inscrire (c49), ils commencent croire à elle* (c53) sa famille qui regarde à elle* (c53) elle le* tombe amoureuse (c61), Paula lui* aider (c68), Adept et Agefih veulent leur* mobiliser (c77), entreprises qui emploient leurs* (c77), la sixième semaine entend les* combattre (c83), la difficulté pour ils* (c86), combien de pays ont l'*accepté (c100), je vous* me présente (c113), l'attention que vous porterez à moi* (c122), j'espère que vous m'*allez donner (c123), j'ai le* choisi (c124)

5. Erreurs sociolinguistiques / culturelles / pragmatiques : interférences sémantiques (50)

il m'a fallu un peu de mal à trouver (c1), *décidé de la posséder* (animal) (c1), *fait la clima* (réchauffer) (c1), *nous nous sommes assis dans un restaurant* (c2), *l'étoile glisse* (c2), *obtenir la permission du travail* (prendre un congés) (c2), *si tu es conducteur ce n'est pas vrai* (c6), *mon ami est venu me rencontrer* (chercher) (c8), *j'ai fait mon petit déjeuner* (c8), *j'avais peur de mon mauvais anglais* (c11), *il est devenu sombre* (c12), *voir traverser un chat noir* (passer) (c13), *on ne savait pas les rues* (c16), *l'école première* (c19), *tirer la video* (tourner) (c20), *j'ai fait mes cheveux* (coiffer) (c20), *je ne savais pas leur langue* (c21), *je suis tombé mal* (c23), *il avait une meilleure chance que cela sorti vrai* (c26), *cette superstition est très connue en Turquie* (c30), *il peut nous nettoyer des énergies négatives* (c30), *des piments me brûle* (c32), *appeler à l'aide* (c35), *j'ai visité mon chien et ma soeur* (c36), *les esclaves peuvent tomber à votre tête* (c36), *comme c'est la plus grande entre mon frère et moi* (c38), *avoir un énorme coeur* (c39), *le père de Paula était élu à la mairie* (c40), *aux mêmes dates* (c42), *il a une personne très réfléchi* (c43), *Paula fait l'interprète* (c40), *il a offert à Paula un concours de cuisine* (c43), *il y a trois mois temps pour travailler* (c44), *ils sont convaincus que pour leur fille* (c44), *il est plus grand âge que moi* (c45), *une famille régulière* (c46), *diriger cette situation* (gérer) (c47), *la fourrure de mon chat est mix* (c47), *à même moment* (c48), *à la temps* (c48), *elle est très utile* (serviable) (c56), *Gabriel fraîchement arrivé de Paris* (c57), *Paula aime l'enfant Gabriel* (c58), *un artiste ne sait jamais d'obstacle* (c59), *autre que cela* (c64), *elle aime Gabriel qui est un fils à l'école* (c68), *des associations pour garder les droits de l'enfant* (c97), *nous ne supportons pas la création de cette autoroute* (c112), *ils veulent être bien rester* (se reposer) (c112), *et autre main* (in the other hand) (c117)

ANNEXE 3.

CORPUS DE RECHERCHE -2- :
COPIES DE FRANÇAIS DES ÉTUDIANTS

1. Souvenir

45

3) Partagez un de vos souvenirs qui vous tient à coeur! (au moins 200 mots) (55 p.)

Un de mes souvenirs que je tiens à coeur c'est quand je suis allée à Florence, Italie, il y a quelques ans. C'était un voyage scolaire et nous avons décidé de participer avec ma meilleure amie, c'était l'été de 2016, nous sommes allés de Izmir à Florence trop tard dans la nuit. On était très fatigués mais quand on est arrivé on était tous excités. C'était vraiment une jolie ville, très historique. Jour un, on s'est baladé un peu mais on a ^{est} renté à l'hôtel tôt. Guilben et moi partageait une chambre et on attendait les professeurs à nous dire quand on va aller manger, mais en fait tout le monde a mangé ou ils voulaient et on attendait dans la chambre. Quand on a compris qu'on devait trouver quelque place à manger nous même, on est sorties et trouvé un petit restaurant qui servait des pizzas. Après on a mangé, on a retourné à l'hôtel parce que il était tard et on ne savait pas les rues.

Le deuxième jour, on est allée à une église très belle est historique. Il y avait beaucoup des escaliers mais c'était amusant, on chantait en montant les escaliers.

C'était un très bon voyage ou on a vu des bâtiments historiques et le chef d'oeuvre de mon peintre préféré, Botticelli.

3) Partagez un de vos souvenirs qui vous tient à coeur! (au moins 200 mots) (55 p.)

J'aime beaucoup les animaux. Et je les aide, je ~~peux~~ faire
 mais je ne ~~peux~~ pas voir dans ~~mon~~ maison parce que quand
 ils sont morts, je suis très triste. Nous avons ~~un~~ magasin
 avec ma famille. Toujours nous achetons, ~~quelque chose~~ à manger
 pour les animaux. Il y a beaucoup de chats devant notre
 magasin. Je les vois là, je ne ~~peux~~ pas voir dans ~~mon~~ maison. chez moi
 Un jour nous avons trouvé un chat, dans la rue.
 Il ~~est~~ essayé passer devant la rue. Ma mère est descendue
 de ~~la~~ voiture. Elle l'est tenue la voiture. Nous l'avons quitté
 au jardin de notre magasin.
 Dernier jour mes familles sont allés au magasin. Le chat
 est dormi devant le magasin.
 Après ce jour nous avons vu dans le magasin. Ma mère
 dit il s'appelle Kuzu. Parce qu'il est très calme.
 Après 2 ans nous avons quitté ce travail. Mais nous
 n'avons pas quitté Kuzu, Mais après il ~~est~~ été très mal.
 Nous sommes allés au vétérinaire. Mais il ~~est~~ mort.
 ce souvenir tient ~~à~~ mon coeur. Je n'oublie pas.

2. Lettre formelle

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ



BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ



PARTIEL A

Langue et Linguistique françaises (FLE)

LETTRE FORMELLE

Vous habitez dans un pays francophone et le maire (*mayor) de votre ville (*town) a annoncé la création prochaine d'une autoroute (* motorway) passant par votre commune (*district). Vous écrivez au maire, au nom d'une association locale, pour protester contre cette future autoroute. Vous montrez que vous connaissez les avantages de ce projet, mais vous êtes contre et expliquez pour quelles raisons.

Adresse : _____ le 09 Janvier

Objet : pour protester de l'autoroute

Monsieur Le Maire,

Je m'appelle [REDACTED] J'habite à Balçova. Je vous écris pour l'autoroute que vous voudriez à faire. Les autoroutes très utilisées pour transport. Elles facilitent notre vie. Mais il faut faire attention à les désavantages. Cette autoroute très dangereuse pour l'environnement parce que les voitures polluent à la nature. Il y a beaucoup des usines à côté de ma commune. Si vous faite cette autoroute, ils seront sous le danger. Il faut respecter de la nature pour les gens l'avenir. Je vous remercier pour votre intérêt. Bien cordialement



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

BÜYÜK EĞİTİM FAKÜLTESİ

PARTIEL A

Langue et Linguistique françaises (FLE)

LETTRE FORMELLE

Vous habitez dans un pays francophone et le maire (*mayor) de votre ville (*town) a annoncé la création prochaine d'une autoroute (*motorway) passant par votre commune (*district). Vous écrivez au maire, au nom d'une association locale, pour protester contre cette future autoroute. Vous montrez que vous connaissez les avantages de ce projet, mais vous êtes contre et expliquez pour quelles raisons.

Monsieur le Directeur,

Je m'appelle [REDACTED]. Je suis étudiante de l'université.

Dans notre pays le transport est bon mais les rues et les autoroutes ne sont pas suffisantes. Dans ce pays, il y a beaucoup de personnes, il y a beaucoup de voitures. Et donc il y a grand problème. Il faut que l'on fasse beaucoup de choses. Parce que le monde est très important. Aussi, les voitures sont très dangereuses. Il est essentiel d'avoir une ville sûre.

Dans ma ville est très belle, mais les motos et les éternuements sont très bruits. Ces événements sont mauvais pour la santé. En fait, je voudrais un monde très magnifique. Les générations futures doivent faire beaucoup de choses sur ce sujet. Il y a beaucoup de dangers. Par exemple, on doit utiliser le transport public. Par exemple, les bus, le train, le vélo, etc. Aussi la vie passe très vite. Je souhaite que vous compreniez. La nature peut offrir beaucoup de chose. Dans notre ville il y a beaucoup de montagnes, des mers. Et donc si on aime la nature, on doit agir bien. C'est la responsabilité des parents, ils doivent être efficaces. Ils doivent raconter quel est différent parmi dans notre pays et des autres. Ce pays est libéral. Et les jeunes peuvent dire leur difficulté.

Je crois que si on veut quelque chose, le monde sera le plus bien. Les écoles et les enseignants et les professeurs sont très considérables. Cet idée est important. On doit produire utilisable chose en empressement. J'adore la nature simplement. Donc je souhaite de vous aller penser que j'ai raison. Principalement je veux être benévole, je peux faire un organisation et je peux aider. Peut-être un groupe qui veut donner quelque chose. C'est très spécial. Cette planète peut présenter plusieurs choses. En effet, je veux dire que on doit valuer

3. Résumé : aider les handicapés dans le monde de travail

EXERCICE 2 (40/80)

Résumez le texte en 100 mots (max).

Les personnes handicapées restent victimes et sont préjugées dans le monde du travail. Aujourd'hui 26% d'elles sont au chômage. "Agefiph" et "Adapt" veulent mobiliser le slogan "Agir c'est réussir". Elles sont associées à l'incompétence. Mobilisation est nécessaire pour modifier le regard sur le handicap, disent deux associations. Aujourd'hui la majorité d'elles sont à la recherche d'un emploi. La majorité des entreprises qui les emploient se disent satisfaites. La semaine s'est ouverte à Paris par un événement symbolique pour elles au maire. Les franciliens sont invités à manifester leur soutien à l'intégration d'elles. Des activités culturelles et sportives sont organisées.

au?

EXERCICE 2 (40/80)

Résumez le texte en 100 mots (max).

40/80

Le texte se mobilise au sujet des handicapés et le travail. Mais ~~malheureusement~~ ^{Et} les personnes handicapées restent victimes de fort préjugés dans le monde du travail, car les entrepreneurs pensent qu'ils sont incompétent etc... Aujourd'hui, on compte 26% d'handicapés au chômage. En cause, selon beaucoup, les préjugés dont elles sont victimes. C'est pourquoi, l'association pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (Agefiph) et la Ligue pour l'Adaptation du diminué physique au travail (Adapt) veulent mobiliser autour du slogan "Agir, c'est réussir" pour inciter ces personnes là, à ne pas baisser les bras. On peut aussi voir que des personnes qui les voient travailler en sont ravis. 21-120. Il est dit qu'une personne handicapée est un salarié comme les autres, avec en plus, la volonté de s'en sortir. Ce qui prouve que, ce n'est pas tout le monde qui est contre leur exclusion. D'ailleurs, Tracoderci a organisé un événement à Paris, en présence des adjointes pour les personnes handicapées au maire de Paris. Les franciliens ont été invités par les organisations à manifester leur soutien à l'intégration de ces personnes là, dans le monde du travail, en apposant l'empreinte colorée de leurs mains sur des livres géants et pleins d'autres activités culturelles et sportives ont eu lieu tout au long de la semaine.

4. Transposition du visuel à l'écrit : la famille Bélier

1) La Famille Bélier

La famille Bélier, c'est l'histoire d'une famille d'agriculteurs de quatre personnes dont trois sont sourds et muets. Paula est la seule de sa famille qu'il ne peut pas d'être sourde et muette. Ils habitent ^{sur} la petite ferme. Ils font du fromage caemtre et brié à la ferme et ils vendent sur la marché. Ils ont besoin de l'aide de Paula pour communication avec les gens. Paula, avant d'aller à l'école, elle travaille à la ferme, après l'école est finie, elle va au marché pour travailler avec sa famille. Il y a un garçon à l'école. Il s'appelle Gabriel et Paula est amoureuse de lui. Elle entend qu'il rejoindre la chorale et elle décide de joindre à la chorale aussi. Mais, elle ne sort pas encore, à quel point est talentueuse. Le professeur musique de Paula, Thomasson, il a dit qu'elle est une parfaite soprano et il lui demande de chanter avec Gabriel. Après Paula et Gabriel discutent et Gabriel quitte la musique. Après, avec le soutien de professeur, Paula décide de participer de concours la Radio France. Il y a trois mois temps pour travailler. Paula et Thomasson commencent à travailler. Paula décide de ne pas dire à ses parents au début, disant plutôt qu'elle passe du temps avec "son petit ami" quand elle va à la pratique. Paula ne peut plus aider sa famille autant qu'avant parce qu'elle n'a pas le temps. Elle décide de dire à sa famille qu'elle veut aller à Paris mais ils ne veulent pas. Mais, ensuite ils sont convaincus que pour leur fille. Ils vont à Paris pour le concours de Radio France et Paula gagne la compétition.

La Famille Belier

Dans la famille, le père et la mère et les fils sont savants sauf Paul. Elle traduit beaucoup de chose. Cette famille vend les fromages de la ferme au marché. Le maire vient les voir et annonce de nouveau sa candidature. Il est prêt à aider les personnes handicapées mais il veut acheter les terrains de la famille pour construire un centre commercial. Et donc la famille se présente aux élections contre le maire. A l'école Paul a pris la chorale et elle est remarquée par son professeur de chant. Il veut qu'elle chante en fin d'année et le professeur veut que Paul essaie un concours de chant à Radio France. Mais elle refuse. Sa meilleure copine essaie de la raisonner pour qu'elle accepte et elle sait qu'elle a un don. Elle s'entraîne pour ce sur la chanson (Je veux t'aimer) de Michel Sardou. Ses parents de Paul croient qu'elle est amoureuse de Quentin mais elle leur dit que non. Pour la campagne électorale, une équipe de journaliste vient voir leur travail et ils filment tout. Paul traduit tout ce qu'ils disent. (Mais pas vraiment tout). Avec cela un jour elle rate un entraînement de chant. Gabriel a choisi de ne pas se représenter au concours. Le lendemain elle vient faire au professeur qu'elle veut passer le concert de chant à Paris à la maison de Radio France. Ses parents se posent beaucoup de question. Pourquoi? Elle veut les quitter pour partir quelque part. Il s'enervent en famille... Sa maman est inquiète de la voir partir. Le père et la mère ne comprennent rien du choix de leur fille. Mais elle leur dit que les aime vraiment. Fin de l'année à l'école tous les parents sont dans la salle. Spectacle avec les chants de Michel Sardou interprétés par la chorale, en fin le duo Gabriel et Paul sur la chanson (Je veux t'aimer) pendant cette chanson la famille Belier comprend que Paul a un don. De retour à la maison Paul chante (Je veux t'aimer) à son père. Le lendemain tout la famille part au concours de chant. Gabriel et le professeur de chant réparent aussi suite au texte de Paul. Paul et la famille arrivent en retard au concours. Paul passe à son tour enfin débarque le professeur qui joue la chanson de Michel Sardou. Paul interprète la chanson avec des mimes pour ses parents. A la fin de la chanson ses parents sont heureux et Paul a un compliment d'un juge. Elle a gagné le concours et elle part depuis la ferme avec le professeur de chant. Sur le chemin de terre elle vient de nouveau embrasser sa famille.

59

380
kelime

ANNEXE 4.

ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

ACELE
25.01.2022

Sayı : E-
Konu : Seyfi Can GÜR

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : tarihli ve E sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 18.01.2022 tarihli toplantısında alınan 4 sayılı karar ile Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seyfi Can GÜR'ün "Analyse Des Erreurs De Français Des Etudiants En Expression Ecrite" başlıklı çalışması için yapacağı uygulamanın etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Mehmet Ali ÖZCAN
Rektör V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Bldv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi: Bilgi için:

