RÉPUBLIQUE DE TURQUIE
UNIVERSITÉ BURSA ULUDAĞ
INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES
SECTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

ANALYSE DES ERREURS COMMISES PAR LES ÉTUDIANTS TURCS LORS DE LA TRADUCTION DU TURC EN FRANÇAIS

THÈSE DE MAÎTRISE

Présentée Par

Fatma KARAGÖZ

BURSA

2020

RÉPUBLIQUE DE TURQUIE
UNIVERSITÉ BURSA ULUDAĞ
INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION
DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES
SECTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

ANALYSE DES ERREURS COMMISES PAR LES ÉTUDIANTS TURCS LORS DE LA TRADUCTION DU TURC EN FRANÇAIS

Présentée Par
Fatma KARAGÖZ

Thèse présentée à l'Institut des Sciences de l'Education
en vue de l'obtention de grade de
Maîtrise ès Sciences (M.Sc.) en didactique du FLE

Sous la direction de
Doç. Dr. Nurhayat ATAN

BURSA
2020

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

801311005

Fatma KARAGÖZ

.....

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih 20/11/2019

Tez Başlığı / Konusu: Analyse des erreurs commises par les étudiants turcs lors de la traduction du turc en français

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 113 sayfalık kısmına ilişkin 20/11/2019 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç ✓
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda 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.

20.11.2019
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Fatma Karagöz
Öğrenci No: 801311005
Anabilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Fransız Dili Eğitimi
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
(Adı, Soyad, Tarih) Doç. Dr. Nurhayat ATAN

*** Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.**

YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

"Analyse Des Erreurs Commises Par Les Étudiants Turcs Lors De La Traduction Du Turc En Français" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Fatma KARAGÖZ

Danışman

Doç. Dr. Nurhayat ATAN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Zübeyde Sinem GENÇ

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 801311005 numara ile kayıtlı Fatma KARAGÖZ'ün hazırladığı "Analyse Des Erreurs Commises Par Les Étudiants Turcs Lors De La Traduction Du Turc En Français" başlıklı Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 20/09/2019 günü 10:00-11:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/~~başarısız~~)** olduğuna (**oybirliği/~~oy çokluğu~~**) ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Nurhayat ATAN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç.Dr. Gülhanım ÜNSAL

Üye

Dr. Öğretim Üyesi Havva ÖZÇELEBİ

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Nurhayat ATAN qui a accepté de diriger ma thèse, qui m'a guidée au long du travail et qui m'a inspiré les justes réflexes par ses judicieux conseils, ses remarques, ses suggestions et le soutient qu'elle a accordé lors du processus de cette recherche.

Je ne manquerai pas non plus de dire un grand merci aux membres du jury qui ont bien voulu accepter d'évaluer cette thèse. Ainsi, je voudrais envoyer mes sincères remerciements à l'assistante de la section de français, Dilek Soylu Baştuğ d'avoir contrôlé sa mise en forme.

Ensuite, mes gratitudes vont également à tous les étudiants grâce à qui j'ai pu analyser les erreurs commises lors du processus d'apprentissage du français langue étrangère. Mes remerciements vont aussi à tous les chercheurs qui ont contribué à faire progresser ma réflexion dans ce domaine, notamment ceux dont j'ai cité les travaux.

Merci enfin à ma famille et tous mes amis pour leur soutien dans ma vie.

Fatma KARAGÖZ

ÖZET

Yazar : Fatma KARAGÖZ

Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi

Ana Bilim Dalı : Yabancı Diller Eğitimi

Bilim Dalı : Fransız Dili Eğitimi

Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi

Sayfa Sayısı : XVII+113

Mezuniyet Tarihi : 20/ 12/ 2019

Tez : Türk Öğrencilerin Türkçeden Fransızcaya Çeviri Esnasında Yaptıkları Hataların İncelenmesi

Danışmanı : Doç. Dr. Nurhayat ATAN

TÜRK ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEDEN FRANSIZCAYA ÇEVİRİ ESNASINDA YAPTIKLARI HATALARIN İNCELENMESİ

Bu tezde, çeviri ve yabancı dil öğretimi ilişkisi çerçevesinde, çeviri öğretiminde niteliği artırmak üzere Türkçeden Fransızcaya çeviri sırasında karşılaşılan güçlüklerin kaynaklarını belirlemek amacıyla, Türkçe konuşan Fransızca öğrencilerinin çeviri hatalarını çözümleyen bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada betimsel nitelikte bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2013-2014 akademik yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda "Türkçe'den Fransızca'ya Metin Çevirisi" dersini seçen üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri bu dersin 22 vize, 20 final ve 15 bütünleme olmak üzere toplam 57 sınav kâğıdının incelenmesiyle elde edilmiştir.

Çalışmada öncelikle çeviri eğitiminin tarihçesine kısaca değinilmiş ve yabancı dil öğretiminde çevirinin yeri ve önemi vurgulanmıştır. Ardından, Türkçe konuşan Fransızca öğrencilerinin anadili Türkçe (D1) birinci yabancı dili İngilizce (D2) ve ikinci yabancı dili

Fransızca (D3) arasındaki dillerarası farklılıklardan kaynaklanan dilsel güçlükler ve buna bağlı olarak gelişen hata türleri saptanmış, kaynağı ve nedenleri araştırılmıştır. Bu doğrultuda, ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğrenim sürecinde, Türkçeden (D1) Fransızcaya (D3) çeviri esnasında yazım, sözcük ve sözdizim alanlarında anadilden ve birinci yabancı dil İngilizceden (D2) kaynaklanan çeviri hataları saptanmış, çözümlenmiş ve sınıflandırılmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin kendi anadillerinde ve öğrenmekte oldukları yabancı dilde bazı dilsel eksikliklerden kaynaklı olduğunu düşündüğümüz hataların, çeviri becerilerinin geliştirilmesinde ve dolayısıyla yabancı dilin öğrenimi konusunda güçlük oluşturduğu saptanmıştır. Bu hataları en az düzeye indirgemek üzere araştırmanın sonuç bölümünde geliştirdiğimiz önerilerin Fransızcanın öğretim/öğrenim sürecinin niteliğini arttırmaya katkıda bulunabileceği düşüncesindeyiz.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, çeviri eğitimi, çeviri güçlükleri, yanlış çözümlemesi.

RÉSUMÉ

Auteur : Fatma KARAGÖZ

Université : Université Bursa Uludağ

Département : Didactique des Langues Etrangères

Section : FLE

Type de thèse : Thèse de Maîtrise

Nombre de page : XVII+113

Date : 20 / 12 / 2019

Thèse : Analyse Des Erreurs Commises Par Les Étudiants Turcs Lors De Le Traduction Du Turc En Français

Directrice : Doç. Dr. Nurhayat ATAN

ANALYSE DES ERREURS COMMISES PAR LES ÉTUDIANTS TURCS LORS DE LA TRADUCTION DU TURC EN FRANÇAIS

Cette étude conçue dans le cadre de la relation entre traduction et enseignement des langues étrangères se propose d'analyser les erreurs de traduction d'étudiants turcophones de FLE afin d'identifier les sources de leurs difficultés rencontrées lors de la traduction du turc en français pour améliorer la qualité de l'enseignement de cette matière. Dans cette recherche, nous avons adopté la méthode de recherche descriptive. L'échantillon de l'étude est composé d'étudiants de troisième année qui ont choisi la matière de "Traduction du turc en français" au cours de l'année universitaire 2013-2014, dans le département des langues étrangères, section de langue française de l'Université Bursa Uludağ. Les données de l'étude ont été obtenues en analysant un corpus de 57 copies d'examen, constitué de 22 examen partiel, 20 examen finaux et 15 examen de rattrapage de la matière en question.

Dans cette étude, tout d'abord, l'histoire de la pédagogie de traduction est brièvement mentionnée et la place et l'importance de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères sont soulignées. Ensuite, les difficultés linguistiques des étudiants turcophones de FLE résultant des différences inter-linguistiques entre la langue maternelle turque (D1), la première langue étrangère anglais (D2) et la deuxième langue étrangère français (D3) et les types d'erreurs qui résultent de ces différences ont été identifiées. Par la suite, la source et les raisons de celles-ci ont été examinées. À cet égard, au cours du processus d'apprentissage du français langue étrangère lors de la traduction du turc (D1) vers le français (D3) dans les domaines de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe, les erreurs de traduction provenant de la langue maternelle et de l'anglais langue première (D2) ont été identifiées, analysées et classées.

En conséquence, il a été constaté que les erreurs qui, selon nous, ont été causées par certaines lacunes linguistiques de la langue maternelle des étudiants et de la langue cible créent des difficultés dans le développement des compétences en traduction et donc dans l'apprentissage de la langue étrangère. Afin de minimiser ces erreurs, nous pensons que les suggestions que nous avons développées dans la partie de conclusion de la recherche, pourraient contribuer à améliorer la qualité du processus d'enseignement/apprentissage du thème en particulier et du français en général.

Mots-Clés: Didactique des langues étrangères, traduction pédagogique, difficultés de traduction, analyse d'erreur.

ABSTRACT

Author	: Fatma Karagöz
University	: Bursa Uludağ University
Field	: Teaching Foreign Languages
Branch	: French Teaching
Degree Awarded	: Md
Page Number	: XVII+113
Degree Date	: 20 / 12 / 2019
Thesis	: An analysis on the mistakes that Turkish students make while translating from Turkish to French
Supervisor	: Doç. Dr. Nurhayat ATAN

AN ANALYSIS ON THE MISTAKES THAT TURKISH STUDENTS MAKE WHILE TRANSLATING FROM TURKISH TO FRENCH

In this thesis, a study that analyzes the translation errors of Turkish speaking French students has been made within the framework of the relationship between translation and foreign language teaching in order to identify the sources of difficulties encountered during translation from Turkish to French for improving the quality of translation teaching. In this research, a descriptive research method was used. The sample of the study consists of third year students who selected the course of "Translation of text from Turkish to French" at Bursa Uludağ University, French Language Teaching Department in 2013-2014 academic year. The data of the study was obtained by examining a total of 57 exam papers which are 22 midterm, 20 final and 15 make-up exam of this course. In the study, firstly the history of translation education is briefly mentioned and the place and importance of translation in foreign language teaching is emphasized. Then, the language difficulties of Turkish-speaking French students

arising from the inter-linguistic differences between the mother tongue Turkish (D1), the first foreign language English (D2) and the second foreign language French (D3), and the types of errors resulting from it were identified and their causes and causes were investigated. In this respect, during the learning process of the second foreign language French, translation errors arising from the mother tongue and the first foreign language English (D2) were identified, analyzed and classified during the translation from Turkish (D1) to French (D3).

As a result, it was found that the errors that we think were caused by some deficiencies in the students' native language and the foreign language they were learning create difficulties in the development of translation skills and thus the learning of the foreign language. In order to minimize these errors, we believe that the suggestions we have developed in the conclusion section of the research may contribute to improve the quality of French teaching/learning process.

Keywords: Foreign language teaching, translation training, translation difficulties, error analysis.

TABLE DES MATIÈRES

Page

REMERCIEMENTS i

ÖZET ii

RÉSUMÉ iv

ABSTRACT vi

TABLE DES MATIÈRES viii

LISTE DES TABLEAUX xiii

LISTE DES FIGURES xiv

ABRÉVIATIONS xvi

CHAPITRE 1: INTRODUCTION 1

1.1. Problématique de la recherche 3

1.2. Objectif de la recherche 3

1.3. Importance de la recherche 4

1.4. Questions et hypothèses de la recherche 4

1.5. Délimitation de la recherche 5

1.6. Concepts principaux de la recherche (Définitions) 5

CHAPITRE 2: CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE 7

2.1. Notion de la langue 7

2.1.1. Caractéristiques universelles de la langue 7

2.1.2. Enseignement/apprentissage de la langue 8

2.1.2.1. Acquisition de la langue maternelle 11

2.1.2.2. Apprentissage de la langue étrangère 12

2.1.2.3. Rôle de la langue maternelle à travers l'enseignement de la langue étrangère 12

2.1.2.4. Interlangue 16

2.1.2.5. Altérnance codique 16
2.2. Notion de la traduction 19
2.3. Place de la traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.....21
2.4. Exercices de traduction 22
2.4.1. Traduction vers la langue étrangère (Thème).....23
2.4.2. Traduction vers la langue maternelle (Version) 24
2.5. Difficultés générales rencontrées lors de la traduction.....26
2.5.1. Problèmes théoriques de la traduction.....26
2.5.2. Difficulté posée par l'élément culturel 27
CHAPITRE 3: TRADUCTION ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES.....29
3.1. Evolutions des méthodes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère...30
3.1.1. Méthode grammaire-traduction 30
3.1.2. Méthode naturelle 31
3.1.3. Méthode directe 32
3.1.4. Méthode active.....32
3.1.5. Méthodologie audio-orale.....33
3.1.6. Méthodologie audiovisuelle.....35
3.1.7. Approche communicative.....36
3.1.8. Approche fonctionnelle-notionnelle. 37
3.1.9. Approche actionnelle.....37
3.2. Place de la traduction dans les méthodes d'enseignement/apprentissage 38
CHAPITRE 4: ANALYSE CONTRASTIVE ET ANALYSE D'ERREURS 41
4.1. Bases et principes de l'analyse constrastive 42

4.1.1. Analyse contrastive et la didactique des langues.....42
4.1.2. Critiques de l'analyse constrastive 43
4.1.3. Analyse des erreurs.....43
4.1.3.1. Erreur 45
4.1.3.2. Faute.....46
4.1.3.3. Distinction Entre «Erreur» Et «Faute» 46
4.1.4. Erreur linguistique 46
4.1.4.1. Erreur de compétence 48
4.1.4.2. Erreur de performance 49
4.2. Apport de l'analyse des erreurs à la pédagogie des langues.....49
CHAPITRE 5: DIFFICULTÉS POSÉES PAR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....50
5.1. Difficultés grammaticales.....50
5.1.1. Difficultés de la conjugaison des verbes 51
5.1.2. Terminaisons (i-is-it).....51
5.1.3. Majuscule.....51
5.1.4. Difficultés de quatre verbes: être, avoir, faire, aller/venir (Séguin, 2001) ...51
5.1.5. Interférence grammaticale 51
5.1.6.Homophonie grammaticale.....52
5.2. Difficultés orthographiques 52
5.2.1. Orthographe grammaticale 52
5.2.2. Classement des règles d'accord.....52
5.3. Difficultés d'ordre syntaxique 52
5.3.1. Participe passé 53
5.3.2. Infinitif.....53

5.4. Difficultés lexicales 54
5.4.1. Erreur de forme 54
5.4.2. Erreur de sens 54
5.4.3. Erreur d'interférence 54
5.5. Difficultés culturelles dans l'enseignement du français 55
CHAPITRE 6: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES COPIES D'ÉTUDIANTS 57
6.1. Méthode d'analyse de données de la recherche 57
6.1.1. Méthode de la recherche 58
6.1.2. Contexte et échantillon 58
6.1.3. Corpus. 59
6.1.4. Outils de collecte de données de la recherche 59
6.2. Identification des erreurs 59
6.2.1. Erreurs de formes 59
6.2.1.1. Groupe nominal 60
6.2.1.1.1 Article défini (Masculin/Féminin) 61
6.2.1.1.2. Article indéfini (Singulier/Pluriel) 63
6.2.1.1.3. Article contracté 64
6.2.1.1.4. Accord de l'adjectif qualificatif 65
6.2.2. Groupe verbal 68
6.2.2.1. Conjugaison 69
6.2.2.2. Temps 69
6.2.2.3. Choix de l'auxiliaire 70
6.2.2.4. Terminaisons 72
6.2.2.5. Négation 72
6.2.3. Structure de la phrase 74
6.2.3.1. Ordre des mots 75

6.2.3.2. Préposition 76
6.2.3.3. Manque de préposition.....77
6.2.3.4. Préposition (en trop) 78
6.2.3.5. Choix de mots 78
6.2.3.6. Ponctuation 79
6.2.3.7. Conjonction.....79
6.2.3.8. Adverbe.....80
6.2.3.9. Orthographe grammaticale.....81
6.2.3.10. Barbarisme 85
6.2.3.11. Orthographe lexicale 85
6.2.3.12. Pléonasme 86
6.2.3.13. Répétition.....86
6.2.3.14. Interférence 87
CONCLUSION 90
PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES 94
BIBLIOGRAPHIE 98
OUVRAGES CONSULTÉS 107
ANNEXES 110
ANNEXE 1 111
ANNEXE 2 112
ANNEXE 3 113

Liste des Tableaux

Tableau *Page*

1. Erreur lexicale 54

2. Tableau contrastif des erreurs d'étudiants au premier examen 59

3. Analyse contrastive du nombre d'erreurs concernant le groupe nominal 60

4. Article défini en français 60

5. Analyse des erreurs liées au genre (masculin-féminin) 60

6. Analyse des erreurs liées au singulier-pluriel 61

7. Utilisation en trop de l'article défini 61

8. Article indéfini en français 62

9. Analyse des erreurs concernant l'article indéfini (masculin/féminin) 63

10. Usage erroné de l'article 63

11. Les erreurs concernant l'article contracté 63

12. Analyse des erreurs liées à l'accord de l'adjectif qualificatif 64

13. Analyse des erreurs liées aux comparatifs et superlatifs 65

14. Erreurs du déterminant possesif (adjectif) 66

15. Erreurs du déterminant démonstratif 66

16. Erreurs du déterminant indéfini (adjectif) 66

17. Analyse contrastive du nombre d'erreurs concernant le groupe verbal 67

18. Analyse des erreurs liées à la conjugaison des verbes français 67

19. Analyse des erreurs liées aux temps verbaux 68

20. Analyse des erreurs liées au choix de l'auxiliaire 69

21. Les terminaisons 71

22. La négation 71

23. Confusion infinitif et participe passé du verbe 71

24. Utilisation erronée de l'infinitif.....71
25. Usage du participe passé 71
26. Accord du verbe 72
27. Les verbes pronominaux 73
28. Accord du pluriel.....74
29. Accord du nom (en nombre) 74
30. Analyse contrastive du nombre d'erreurs liées à la structure de la phrase.....74
31. Analyse des erreurs liées à l'ordre des mots 74
32. Analyse des erreurs liées aux prépositions.....75
33. Manque de préposition 76
34. Préposition (en trop).....76
35. Analyse des erreurs liées au choix du lexique.....77
36. Analyse des erreurs liées à la ponctuation.....77
37. Utilisation erronée d'une conjonction de subordination 78
38. Conjonction 78
39. Analyse des erreurs liées à l'adverbe 79
40. Les sous-catégories de l'orthographe grammaticale 80
41 Analyse des erreurs orthographiques 80
42. Erreurs concernant le majuscule/minuscule 81
43. Erreurs sur les homophonies verbales et lexicales 82
44. Les erreurs relatives aux consonnes doubles.....82
45. Accents 82
46. Pronoms toniques 82
47. Analyse des erreurs lexicales 83
48. Orthographe lexicale (Barbarisme) 83

49. Orthographe lexicale 84

50. Pléonasme.....85

51. Répétition 85

52. Erreur lexico-grammaticale.....85

53. Interférence.....86

54. Mauvaise dérivation morphologique.....86

55. Impropriété 86

56. Erreur de sens 87

Liste des Figures

Figure *Page*

1. Le traitement des données langagières en provenance de l'environnement de l'apprenant (inspiré de Tönshoff, 1995) 11

2. Interlangue (Corder, 1981, p. 17) 17

3. Types d'alternance codique (Dabène & Billiez, 1986) 18

4. Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction (Durieux, 1991, p. 68) 21

5. Thème et version (Ladmiral J. R, 2004, p. 57) 24

6. Nature de la traduction (Pergnier M, 1993, p. 71) 25

7. L'apprenant et son rapport avec l'environnement (Ellis, 1995) 28

8. Analyse des erreurs (La théorie de Pit Corder, 1980, p. 13) 47

9. Relations pédagogiques (Legendre, 1988) 55

ABRÉVIATIONS

CECR: Cadre Europeen Commun de Référence

COD: Complément d'Objet Direct

D1: Langue Maternelle

D2: Première Langue Étrangère

D3: Deuxième Langue Étrangère

FLE: Français Langue Étrangère

GN: Groupe Nominal

GV: Groupe Verbal

LC: Langue Cible

L1: Première Langue

L2: Deuxième Langue

LE: Langue Étrangère

LM: Langue Maternelle

CHAPITRE 1

Introduction

De nos jours, il est devenu, d'une part, indéniable de parler une langue étrangère pour les gens qui veulent voyager, découvrir le monde ou se développer professionnellement d'autre part, acquérir un savoir comme une langue étrangère est une gymnastique cérébrale qui sert à communiquer dans une langue autre que la sienne et s'ouvrir à une culture différente.

Grâce à la mondialisation, les gens confrontent différentes cultures et langues. Le développement des relations interpersonnelles, des relations pour des raisons de tourisme, éducatives, industrielles, professionnelles, culturelles ou de l'accès au média, entre autres, fait de la connaissance des langues étrangères un besoin accru de la société actuelle.

Dans notre pays, en Turquie, l'enseignement des langues étrangères a été toujours un sujet de discussion qui n'a jamais été résolu et aucun résultat satisfaisant n'est obtenu. Dans l'histoire de l'enseignement du français, la méthode dominante appliquée dans les établissements publics turcs était la méthode dite traditionnelle jusqu'aux années 60-70. Cette méthode n'interdisait pas l'usage de la langue maternelle en classe de langue. De même, on l'utilisait comme un exercice d'enseignement. Cependant, l'usage de la langue maternelle était considéré comme un obstacle lors du développement de la compétence orale de l'apprenant en langue cible par les méthodes dites modernes à savoir méthode directe, méthode audio-orale et audio-visuelle. Actuellement, avec l'avènement de l'approche cognitive et par la suite constructiviste, cette opinion a laissé progressivement sa place à l'usage de la langue maternelle en classe de langue en cas de besoin.

De nos jours, la considération générale en didactique des langues présuppose qu'il est inévitable de recourir à la langue maternelle (LM) dans l'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue. Le recours à la langue maternelle et la traduction sont indispensables dans

les cours de langue puisqu'il n'est pas possible de demander aux étudiants d'ignorer leur propre façon de penser ou de voir le monde s'ils parlent leur langue maternelle en tout temps en dehors de la salle de classe.

À ce propos, il va sans dire que, la traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en tant qu'un contact direct entre deux langues, exige une bonne connaissance linguistique des deux à la fois; langue de départ et celle d'arrivée. Pour parvenir à transférer le message d'une manière claire dans la langue d'arrivée et de donner un sens équivalent à celui de la langue de départ, la traduction exige de bonnes connaissances intra et extra linguistiques. Lors du processus de traduction, l'essentiel est de savoir reformuler un message de la langue source dans la langue cible et de prendre en considération les deux codes différents. Pour ce faire, deux codes linguistiques se rencontrent. Si les ressemblences entre eux sont multiples, cela ne pose pas de difficultés chez les étudiants. Cependant, toutes les différences de langues sont considérées comme une source potentielle d'erreurs pour eux.

L'apparition d'erreurs en langue étrangère constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire et ce ne sont que des indices de progression lors de l'acquision d'une nouvelle langue. On considère aujourd'hui que tout apprentissage est une source potentielle d'erreurs.

L'analyse d'erreurs contribue à l'enseignement des langues dans la progression des développements et des usages pédagogiques. En France, le traitement des erreurs à l'examen occupe actuellement une place essentielle et privilégiée dans les recherches en didactique du FLE. C'est pour cette raison qu'il y a tant de recherches en cours ces dernières années.

Dans notre pays, en Turquie, ce domaine de recherche est tout à fait récent et n'a pas encore trouvé sa place exactement. C'est pourquoi, les recherches dans ce domaine sont très restreintes. Notre présente étude qui s'inscrit dans la didactique des langues étrangères se propose donc de contribuer à ce débat par certaines réflexions sur le thème en discussion. Afin de mener à bien notre travail nous allons dégager nos hypothèses qui seront vérifiées par la

suite. Pour arriver à confirmer ou à infirmer ces hypothèses nous privilégierons l'analyse des erreurs que nous allons réaliser via les copies d'examens des étudiants turcophones de FLE.

Donc, notre travail s'articulera sur deux principaux axes: Le premier comprend le cadre conceptuel où tout d'abord, l'histoire de la pédagogie de traduction sera brièvement mentionnée et sa place et son importance dans l'enseignement des langues étrangères seront soulignées. Quand au second, elle s'intéressera à l'analyse des copies des étudiants et les résultats de cette analyse. Dans cette étape, les difficultés linguistiques des étudiants turcophones de FLE résultant des différences inter-linguistiques entre la langue maternelle turque (D1), la première langue étrangère anglais (D2) et la deuxième langue étrangère français (D3) seront examinées et les types et la source d'erreur ainsi que ses causes seront identifiées et discutées. À partir de nos constatations obtenues à la fin de cette étude, nous finirons par faire quelques suggestions pédagogiques et méthodologiques sur un enseignement/apprentissage de français langue étrangère pour contribuer à améliorer et minimiser leurs eventuelles difficultés qui surgissent lors du processus d'enseignement/apprentissage de la langue en question.

1.1. Problématique de la recherche

Le nombre d'étudiants qui commettent des erreurs lors de la traduction du turc en français est nombreux. Peut-on découvrir une langue étrangère sans faire des erreurs? Quelles sont les causes probables de ces erreurs? Cette problématique vise essentiellement à démontrer la pertinence de nos objectifs de recherche. Pour étudier ce problème, nous avons décidé d'établir l'objectif, l'importance et les questions de recherche suivants.

1.2. Objectif de la recherche

Dans cette recherche, nous visons à analyser les copies de thème du même groupe d'étudiants de FLE: l'examen partiel, l'examen final et l'examen de rattapage. Notre objectif consiste à examiner et analyser les erreurs commises lors de la traduction du turc en français

par les étudiants turcophones en vue de les identifier d'abord puis proposer quelques solutions afin de les minimiser.

Pour ce faire, nous proposons donc d'analyser un corpus constitué de 57 copies de traduction d'étudiants pour mieux observer l'amélioration de la qualité des traductions et pour mieux comprendre les difficultés des enseignants dans la traduction, de la pédagogie et du traitement de l'erreur.

1.3. Importance de la recherche

Cette thèse de maîtrise sera destinée à démontrer l'importance, l'utilité et la contribution de la traduction qui permet à l'étudiant de développer et améliorer ses connaissances langagières acquises au niveau syntaxique, grammatical, lexical et culturel. Par l'analyse, en adaptant les apports des concepts d'erreur et de faute, l'interprétation des erreurs didactiques et l'évaluation de traduction seront soulignées en vue d'y remédier.

1.4. Questions et hypothèses de la recherche

Nous avons abordé cette étude en se basant sur les hypothèses suivantes:

a) La structure syntaxique du français et du turc est différente, ce qui pose une difficulté de traduction du turc en français pour les étudiants turcophones.

b) Les différences entre la culture turque et française provoquent une source de difficulté d'erreurs de traduction chez les étudiants turcophones qui ont grandi avec la culture turque.

c) Pendant la première et la deuxième année, y compris les classes préparatoires, les étudiants font des fautes/erreurs d'orthographe, lexicales, grammaticales et syntaxiques à un niveau élevé car l'obtention de connaissances linguistiques de base en français n'est pas suffisamment acquise.

d) Une majorité d'étudiants ne sont pas suffisamment conscients des codes linguistiques (lexique, grammaire, sémantique…) du turc et du français en pratique.

1.5. Délimitation de la recherche

La raison principale de nous limiter seulement par les étudiants de FLE de la 3ème année est que les étudiants de la *1ère et la 2ème* année ne sont pas assez élevés au niveau linguistique par rapport aux étudiants de la *3ème* année. En effet, ils commencent à faire des essais de traduction à partir de la *2ème* année avec le cours optionnel de l'*Initiation à la traduction I et II*. Leur performance au niveau de la connaissance linguistique se développe et s'améliore seulement à partir de la 3ème année. C'est pourquoi les analyses du contenu de notre recherche seront obtenues par les résultats des examens de ces étudiants proprement dits.

1.6. Concepts principaux de la recherche (Définitions)

Langue: Produit acquis: instrument de communication. Elle désigne un outil permettant de communiquer.

Parole: Utilisation individuelle du code linguistique par un sujet parlant. Elle désigne donc la manière d'utiliser l'outil. Elle est plus concrète que la langue (Saussure, 1916).

Étudiant: Personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur, une grande école (Larousse, 2012). La question du statut de l'étudiant est posée par les organisations étudiantes en 1946, dans un texte (la Charte de Grenoble), définissant l'étudiant comme « un jeune travailleur intellectuel ».

Apprenant: Selon le Dictionnaire de didactique du français de Jean-Pierre Cuq, le substantif «apprenant » (issu du participe présent du verbe « apprendre », un calque de l'anglais « learner», est apparu pour la première fois dans le discours de la didactique des langues étrangères autour de 1970, et il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptable d'information fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant (…) À partir des années 1970, on a progressivement rendu à l'apprenant ce qui lui renvient: sa psychologie individuelle. De sujet passif, l'apprenant est transformé en

vecteur du processus d'apprentissage (…) L'apprenant est conçu comme un acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui (…) » (Cuq, 2003, p. 12).

Compétence: La compétence désigne la connaissance du système d'une langue que possède tout sujet parlant cette langue, et qui concerne la capacité de produire (Chomsky, 1965).

Performance: La performance est la mise en oeuvre effective de cette compétence linguistique dans les actes de parole (Chomsky, 1965). Chaque utilisation individuelle d'une langue est un exemple de performance qui se fait au niveau individuel.

Apprentissage: L'apprentissage Selon Cuq « l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable. [….] est un ensemble de décisions relatives aux actionsà entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir – faire en langue étrangère» (2003, p. 22).

Enseignement: L'enseignement est « une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier » (Cuq, 2003).

CHAPITRE 2

Cadre Conceptuel et Théorique

2.1. Notion de la langue

Selon Saussure, la langue est un code, c'est-à-dire un ensemble de règles. La langue est vue comme un phénomène social, comme un fait collectif. La parole, quant à elle, est individuelle (Meillet, 1921, p. 80).

Depuis des centaines d'années, les linguistes et les philosophes essayent de définir la langue. Voici certains d'entre eux:

- La langue est un code arbitraire de symboles vocaux qui permet à toutes les personnes d'une culture ou autres personnes qui ont appris le système de cette culture de communiquer ou d'interagir (Saussure, 1975, pp. 166-167).

- C'est un système de communication par les sons fonctionnant par l'intermédiaire des organes de la langue et d'écoute, parmi les membres d'une communauté et utilisant des symboles vocaux possédant des sens conventionnels arbitraires (Saussure, 1975, p. 98-101).

- C'est un ensemble ou système de symboles linguistiques utilisés de façon plus ou moins uniforme par un nombre de personnes qui sont donc capables de communiquer intelligemment avec une autre personne (Saussure, 1975).

- C'est un système de symboles vocaux arbitraires utilisés pour la communication humaine (Saussure, 1975).

2.1.1. Caractéristiques universelles de la langue. Bien qu'il soit difficile d'identifier les caractéristiques de la langue, certaines définitions sont données car toutes les langues ont des particularités universelles.

La langue est un terme très compréhensif car il possède ses propres caractéristiques. Connaître la notion de langue conduit à l'apprentissage de la langue.

Les gens utilisent la langue pour exprimer leurs pensées, leurs idées, leurs sentiments, leurs attitudes et leurs expériences.

Bien que les langues soient sans évidence différentes, certaines caractéristiques linguistiques universelles de la langue ont été identifiées comme suit:

- La langue se compose de sons significatifs. (Chastain, 1988)

- Le choix de forme linguistique serait motivé. (Jakobson, 1994)

Suivant les caractéristiques précises de la langue, il est possible d'affirmer que chaque langue a un système de communication et ses propres codes qui sont partagés par les utilisateurs de la langue pour transmettre des messages.

Les linguistes structuralistes qui ont suivi Saussure se sont souvent positionnés par rapport à l'opposition langue/parole. Ainsi, le linguiste danois Hjelmslev (1928) estime que l'étude de la langue, chez Saussure, est trop empreinte de psychologisme et de sociologie.

La linguistique générative considère que la langue n'est pas un concept linguistique: ses frontières ne peuvent pas être arrêtées par les outils de la linguistique. Selon Chomsky, "La langue n'existe pas": la langue n'est invisible que de l'extérieur, c'est-à-dire au moyen des outils de la géographie, de la culture et de l'histoire (Glissant, 1981, p. 236).

2.1.2. Enseignement/Apprentissage de la langue. Actuellement, les programmes universitaires des langues étrangères, tout du moins en LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) se basent sur le Portfolio Européen des Langues du Conseil de l'Europe (2001), qui avance la nécessité d'analyser les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant. C'est-à-dire qu'à partir de l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage, « il est absolument essentiel de définir avec un maximum de précision des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 5).

Selon les linguistes, le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'étudiant un utilisateur compétent et expérimenté. Ainsi, il ne s'agit plus simplement d'acquérir la "maîtrise" d'une langue, avec le "locuteur natif ideal" comme ultime modèle, mais plutôt de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Cela implique l'acquisition de la part de l'étudiant de compétences générales: linguistiques, sociales, contextuelles, culturelles et interactionnelles, afin d'être en mesure d'utiliser la langue dans tous les domaines (professionnels, personnels, spécialisés, …).

Le progrès de ce processus est considéré comme un art important depuis des années dans le but de répondre au besoin de communication et peut être défini comme une occupation humaine qui permet à quelqu'un de pouvoir communiquer dans une langue autre que la sienne (Sezer, 1995).

Dans l'histoire, la langue étrangère était transmise par la traduction en établissant une équivalence entre les deux langues en présentant les similitudes. Lorsque le savoir-faire en langue étrangère est insuffisante, il peut seulement éveiller les interférences. Ce dernier est devenu plus tard l'objet d'étude de la nouvelle période de la linguistique appliquée.

Apprendre une langue est une capacité qui est propre à l'être humain. L'objectif commun de toutes les langues est d'établir la communication entre eux.

"L'acquisition du langage est basée sur les processus neuro-psychologiques" (Maslo, 2007, p. 41). "L'acquisition du langage s'oppose à l'apprentissage et est un processus subconscient similaire à l'acquisition de la langue maternelle des enfants" (Kramina, 2000, p. 27).

Hence considère que, "l'acquisition de la langue fait partie intégrante de l'unité de toutes les langues" (Robbins, 2007, p. 49). Il y a beaucoup de recherches sur ce développement qui est immense et change selon l'âge et le nombre de langues des individus.

En 1981, Krashen a classifié l'enseignement de progrès inconscient et l'apprentissage de progrès conscient. La connaissance d'une langue ne peut pas être séparée de l'apprentissage de la langue car ce qui est appris est dirigé par les caractéristiques de l'esprit qui l'acquière.

Il y a deux types différents d'apprentissage de la langue. Le premier est l'apprentissage de la première langue (L1) que tous enfants normaux passent dès l'enfance. Le second est l'apprentissage de la deuxième langue (L2) qui est géré chez l'adulte ou l'enfant par exemple quand ils sont en train de vivre dans un pays en langue étrangère.

Bien que les enseignants n'affectent pas directement le processus d'apprentissage, ils peuvent affecter certains aspects importants tels que la motivation.

Conseil de l'Europe (1992, p. 100) explique comme suit comment devient effectif l'apprentissage dans le temps:

"La répartition des contenus dans le temps peut se faire en fonction de trois principes fondamentaux qui se combinent dans la realité de l'enseignement/apprentissage:

a. Accumulation: On apprend une langue en ajoutant la connaissance de ses composants jusqu'au moment où un ensemble se forme qui permet de communiquer: il faut d'abord apprendre par coeur beaucoup de mots, puis les règles morphologiques et syntaxiques qui les combinent en phrases et textes pour être capable d'utiliser la langue.
b. Progression: Les connaissances relatives aux composantes de la langue ne s'ajoutent pas simplement mais s'enchaînent les unes aux autres. L'acquisition des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales se fait petit à petit, en suivant une progression que l'ont peut déterminer à l'avance selon des critères variables.

c. Distribution: Chaque nouveau savoir, savoir-faire ou savoir-être restructure ce qui est déjà acquis, de sorte que l'apprentissage des composantes d'une langue implique la reconstruction perpétuelle d'un ensemble instable en constante évolution. Cette reconstruction se réalise de façon variable selon les ressources, les circonstances d'enseignement/apprentissage, les besoins, les motivations des individus".

2.1.2.1. Acquisition de la langue maternelle. Il est très pénible de définir exactement la notion de la langue maternelle. Mais nous pouvons habituellement la nommer comme la première langue parlée ou la langue parlée de l'enfance. Mais on peut dire que c'est celle qui n'est pas étrangère. En fait, c'est la langue nationale de l'état qui crée un concept ambigu.

La langue maternelle s'acquiert naturellement, ce processus d'acquisition est lié au développement mental et psychologique de tout être humain normal, car le langage est le moyen fondamental de se faire comprendre et que la capacité de communiquer est essentielle à la vie humaine.

La langue maternelle est la langue qui est d'abord apprise de la mère, puis de l'environnement familial proche, puis de l'environnement apparenté, descendant dans le subconscient de l'être humain et constituant les liens les plus forts entre l'humaine et la communauté. Selon Chomsky (1980), l'homme a une connaissance intuitive de la langue maternelle et cette information est implicite dans l'individu. En plus, Chomsky ainsi que Fodor soutiennent que les règles systémiques du langue doivent être internes. Car, selon lui, aucun enfant n'a le temps d'apprendre ces règles par induction. En d'autre termes, la capacité linguistique est innée chez l'homme et chaque personne parle une langue (Chomsky, 1980).

Dans l'apprentissage de toute langue, utiliser la langue maternelle a un grand rôle en classe et aussi controversé dans la recherche sur l'acquisition d'une langue et dans le domaine de la méthodologie et les enseignants doivent en prendre conscience.

2.1.2.2. Apprentissage de la langue étrangère. L'acquisition / l'apprentissage d'une langue étrangère est supposément très divers, de même que les théories relatives à l'acquisition / l'apprentissage de la langue maternelle. Capacités et compétences mentales et sociales, ainsi que compétences linguistiques développées au cours du processus de familiarisation avec la langue maternelle sont des conditions préalables très importantes pour les processus ultérieurs d'acquisition d'une langue étrangère.

Besse (1987, p. 14) pense qu' "une langue étrangère peut être définie comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après avoir acquis au moins une langue maternelle et généralement après un enseignement dans cette langue".

Les avantages sur ce sujet se multiplient à mesure que le monde se mondialise et le bilinguisme est maintenant peut-être la compétence la plus utile dans le monde réel qui ait jamais existé. De plus, lorsqu'on apprend, on apprend aussi à communiquer et à se connecter avec les autres. L'apprentissage d'une langue nécessite l'apprentissage de divers mécanismes de contrôle de la langue parce que les langues atteignent ces résultats en orientant l'attention de différentes façons. Talmy (2000) propose que de telles différences entre les langues affectent l'apprentissage en L2, ce qui rend plus facile lorsque les langues les utilisent de la même manière et plus difficile quand elles les utilisent différemment. Hudson (1980) considère que la langue est juste de la connaissance, et donc l'apprentissage d'une langue est tout comme d'autres types d'apprentissage, avec la même nécessité d'un équilibre entre l'instruction et la pratique. Les significations sont enracinées dans la culture, il n'y a donc pas de frontière claire entre cette formation et la culture.

2.1.2.3.* Rôl*e de la langue maternelle à travers l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Le rôle de la langue maternelle pendant l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère remplit une relation considérable pour les chercheurs et grammairiens qui s'intéressent aux langues. Ce sujet comporte une valeur majeure dans la vie humaine. Durant

cette période, elle fait de l'effet sur les étudiants dans une langue étrangère. Les étudiants comparent les deux langues. Alors que les similarités aident l'apprentissage, les différences le rendent plus difficile. Avant tout, il faut connaître correctement la langue maternelle. Les modèles déjà acquis existant dans la langue maternelle peuvent être transférés par les étudiants de langues étrangères à l'utilisation d'autres langues. Le fait que l'individu puisse réfléchir et transmettre une chose dans sa langue maternelle est un autre point qui est accepté par les scientifiques.

Certains linguistes pensent que les principes pédagogiques de la langue étrangère et ceux de la langue maternelle sont les mêmes. Pour eux, certaines capacités linguistiques sont facilement transmissibles d'une langue à l'autre. Par exemple, quelqu'un qui peut apprendre les principes importants de la lecture dans sa langue maternelle, peut facilement transmettre ceux-ci à une autre langue étrangère.

Comenius (1952) considère que l'apprentissage d'une langue étrangère suit le même cheminement que celui de la langue maternelle, tant à l'oral (pour les langues vulgaires) qu'à l'écrit (pour le latin et le grec). À travers ce processus, il y a trois dimensions comme pédagogique, logique et psychologique.

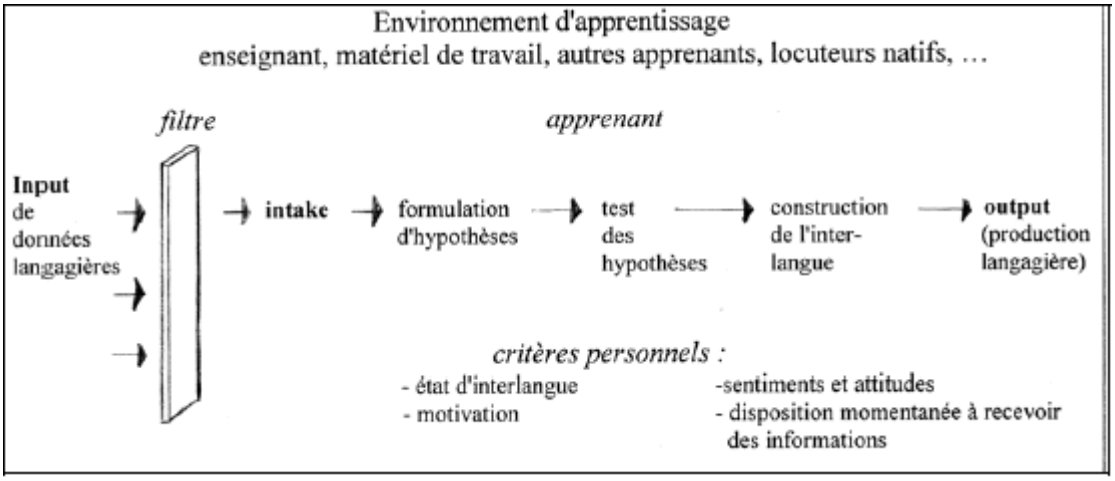


Figure 1. Le traitement des données langagières en provenance de l'environnement de l'apprenant (inspiré de Tönshoff, 1995)

Cette figure montre que les étudiants peuvent utiliser les connaissances à chaque stade de leur vie. Selon cette figure, les critères personnels comme motivation et des sentiments influencent l'étudiant dans l'environnement d'apprentissage et causent de construire une interlangue.

Le traitement des données langagières peut être symbolisé de la manière suivante: à travers son appareil perceptif (oreilles, yeux), l'apprenant perçoit des informations langagières et culturelles, nommées "input". Pour pouvoir les utiliser dans la construction de l'interlangue, il doit d'une part, les sélectionner et d'autre part, les comprendre. Deux conditions sont essentielles pour que l'input reçu en langue cible se transforme en "intake" (Krashen, 1988, p. 110): premièrement, les informations de l'input doivent passer le filtre affectif et deuxièmement, l'apprenant doit posséder les connaissances suffisantes pour traiter et comprendre cet input. Dans des conditions optimales, l'input doit avoir un niveau légèrement supérieur à celui existant au moment de la confrontation avec l'input:

"L'input comprend des structures qui sont "juste au-delà" du niveau actuel de compétence des apprenants et qui ont tendance à devenir de plus en plus complexes (Krashen, 1988, p. 103)". Par "input", on comprend généralement l'ensemble des données et informations que l'apprenant reçoit en langue cible. Pour les béhavioristes, l'input intervient sous forme de "stimuli" et de "feedback" (Verdan, 1989, p. 31). Dans la perspective des nativistes, l'input est "un déclencheur qui active les mécanismes internes" (Verdan, 1989, p. 31). Enfin, l'approche "interactionniste" s'intéresse avant tout à l'interaction entre les capacités mentales de l'apprenant et l'environnement linguistique (Verdan, 1989, p.31). L'input détermine les mécanismes du développement de l'apprenant, mais il est modifié en fonction des mécanismes internes de l'apprenant.

En comparant ces trois approches, nous remarquons des différences considérables qui se reflètent dans la présentation et l'organisation des données langagières destinées à l'étudiant.

Les béhavioristes ont tendance à vouloir trop contrôler la progression langagière. De cette manière, il peut y avoir une négligence de l'ordre naturel d'acquisition des éléments linguistiques. Les nativistes risquent de ne pas tenir suffisamment compte du but d'apprentissage et du comportement autonome de l'étudiant. L'approche interactionniste, qui prend à la fois en compte les caractéristiques spécifiques de l'environnement linguistique et qui réserve une possibilité d'influencer pour l'étudiant, semble cependant être très proche de la construction naturelle de l'interlangue. Pour la sélection des informations, nous pouvons imaginer la métaphore d'un filtre. En effet, l'apprenant est limité dans la capacité de sa mémoire de travail et il doit sélectionner, dans un processus conscient ou inconscient, une partie de l'input (les informations qui lui semblent être intéressantes) pour un traitement cognitif plus élaboré (Vogel, 1990, p. 104). Une attention plus ou moins grande sur certains éléments de l'input lui permet ainsi de mettre en valeur ou d'affaiblir les informations de l'input. Il se base pour cela sur les critères personnels comme son niveau d'interlangue, sa motivation, son attitude ainsi que sur sa disposition à recevoir des informations. Ensuite, les informations langagières sélectionnées doivent être comprises et elle constituent la base linguistique qui servira à l'élaboration des hypothèses langagières. Lorsque le niveau d'interlangue ne permet pas de saisir et de comprendre les éléments constituant cet input langagier, l'étudiant ne peut pas en profiter pleinement.

"Input" fournit aux étudiants les données en fonction de leurs besoins. "Input" fournit le matériel nécessaire pour les activités en classe, les nouveaux éléments de langage, les modèles corrects d'utilisation de la langue pour un sujet de communication. "Output" est une production langagiere. "Les critères personnels invitent les apprenants à utiliser réellement la langue pour effectuer des actes de communication" (T. Hutchinson & A. Waters, 1987, p. 107).

Tout le monde s'accorde pour dire qu'il existe une relation étroite entre la langue et la culture. La langue d'une communauté n'est pas seulement un élément principal de cette société, mais aussi un outil fondamental de l'apprentissage de la culture. L'étudiant peut donc seulement connaître les cultures des autres sociétés à condition d'apprendre leurs langues. Alors on peut dire qu'il ya un lien direct entre la culture et la langue.

Koçer (2011) affirme que "en apprenant une langue étrangère telle que le français, la perspective change ce qui diffère de son environnement". Selon la considération de Cuq (2003, p. 150), "Toute langue qui n'est pas une langue maternelle est une langue étrangère".

L'âge est également un facteur important dans l'apprentissage d'une langue étrangère car, c'est très difficile pour un enfant de prêter son attention et de se concentrer longtemps sur un sujet à apprendre en classe de langue. De plus, l'enfant essaye d'apprendre la langue étrangère comme sa langue maternelle. Pendant ce processus, il est souvent influencé de sa langue maternelle. Il cherche également à trouver des similarités entre les deux langues à cause de différences communicatives.

2.1.2.4. Interlangue. Selinker (1972, p. 209) est le fondateur de ce terme parce qu'il a proposé le concept d'interlangue pour la première fois. Il s'agit d'un système distinct qui n'a pas été complètement assimilé à la langue étrangère. Ce système confrond les deux langues et les deux systèmes linguistiques. Il porte des caracteristiques ou un mélange de deux langues. On peut dire que l'étudiant invente une autre langue par l'intermédiaire des erreurs.

L'Interlangue est un système linguistique émergent qui est développée par l'étudiant de langue étrangère (ou L2) qui n'a pas encore acquis sa maîtrise complète mais qui s'approche seulement à la langue cible. L'interlangue est uniquement basée sur les expériences des étudiants avec la langue étrangère. L'interlangue est fondée sur la théorie selon laquelle il existe une "structure psychologique latente dans le cerveau" qui s'active lorsque l'on tente d'apprendre une deuxième langue.

Nous pouvons avancer que c'est une structure provisoire qui n'appartient pas à la langue maternelle ni à la langue cible. Mais il peut y avoir des signes de la langue maternelle au niveau de la syntaxe et grammaire.

L'interlangue est généralement définie comme une langue ou une forme de langue ayant les caractéristiques de deux autres langues, généralement une version produite par un apprenant étranger. Pourtant, même s'il y a des définitions différents pour définir ce concept: compétence transitoire (Corder, 1967), système approximatif (Nemser, 1971), système intermédiaire (Porquier, 1975), système approché (Noyau, 1980), on peut dire que l'interlangue est une troisième langue (tertiaire) créée par les étudiants.

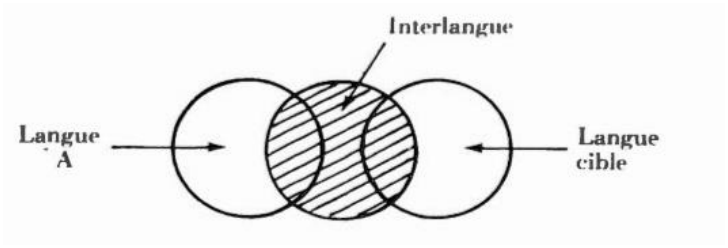


Figure 2. Interlangue selon Pit Corder,(1981, p. 17).

Selon Corder (1980), un groupe d'étudiants qui possèdent la même langue maternelle, et qui ont suivi le même enseignement de langue étrangère, partagent en général, à chaque étape de leur apprentissage, la même interlangue.

Les chercheurs ont pu interpréter la langue créée par l'étudiant comme interlangue avec un système unique, à la fois par le transfert linguistique positif et négatif.

Vogel (1995) souligne que l'interlangue est systématique, c'est-à-dire, une structure systématique formée par l'interaction de la langue maternelle de l'étudiant, de la langue de l'autre langue et de la langue cible, ainsi que de l'âge d'apprentissage, des variables individuelles et sociales et des méthodes d'enseignement. Il peut y avoir des erreurs dans la langue maternelle, ainsi que des erreurs dans l'utilisation dans une langue étrangère.

2.1.2.5. Alternance codique. L'étude de l'alternance des langues comme phénomène résultant du bilinguisme remonte avec Gumperz (1989). En fait, ce phénomène, considéré

comme une barrière linguistique et ne comportant pas une compétence bilingue, mais une utilisation alternative des deux langues, a longtemps fait l'objet de critiques sévères.

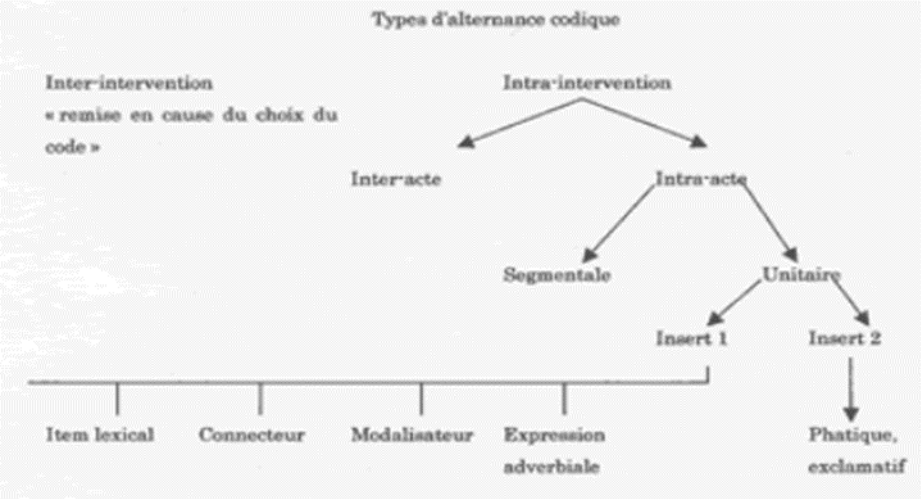


Figure 3. Types d'alternance codique (Dabène & Billiez, 1986)

C'est une figure qui montre le rôle des alternances codiques comme ressources pour organiser la parole en interaction et atteindre des buts interactionnels universels.

Dans une intervention, une alternance peut avoir lieu entre deux actes de langage - "alternance inter-acte" - ou au sein d'un seul acte, nous parlerons dans ce cas -"alternance intra-acte" - Dans ce dernier cas, il est nécessaire de séparer l'alternance «segmentale», relative à un seul segment d'énoncé, de l'alternance «unitaire» réduite à élément unique qui peut se référe à:

- "Insert 1" où le terme est syntaxiquement traité comme un terme de la langue dominante. Ceci concerne notamment les éléments lexicaux, les connecteurs, modélisateurs ou expressions adverbiales;

- "l'insert 2" lorsque le segment inséré ne joue aucun rôle morphosyntaxique dans le discours (Dabène & Billiez, 1986).

Tout traitement de l'altérnance de code nécessite inévitablement une discussion sur la nature du bilinguisme. Il y a des raisons sociales et psychologiques pour lesquelles un bilingue

peut changer de code. Les raisons sociales sont évidemment influencées par les gens autour du désir de s'intégrer et le besoin de solidarité (Wardhaugh, 2006). Tandis que les sociolinguistes examinent les environnements sociaux et les motivations conscientes de l'alternance de code, les psycholinguistes examinent le traitement utilisé. La croyance la plus commune est que les locuteurs changent de langue pour compenser un manque de fluidité (Heredia & Altarriba, 2001).

Dans le passé, le changement de code était perçu comme le transfert de personnes bilingues d'une langue à l'autre à cause du manque de compétences linguistiques suffisantes en langue d'actualité, ainsi que de l'incapacité d'apprendre correctement dans les deux langues. L'alternance de code fait allusion à l'échange de deux langues lorsqu'on parle (Bloomberg, 2004). Numan et Carter définissent également le terme comme "un phénomène de passer d'une langue à une autre dans le même discours" (2001, p. 275).

2.2. Notion de la traduction

La traduction a largement été un intermédiaire dans l'apprentissage des structures lexicales et grammaticales. Comment peut-on définir la traduction? Il existe de nombreuses définitions différentes de la traduction, même s'il existe des similitudes sur les points principaux. Il y a des définitions comme « traduire, changer, convertir, exprimer, exprimer de nouveau, interpréter, rendre, reformuler, transférer, transformer, transmettre, transmuter, tourner » et il y a aussi des autres expressions comme « équivalent, l'équivalent du message, l'équivalent du matériel textuel, adéquat, analogue, approchant, comparable, correspondant, égal, identique, même, pareil, semblable, similaire, synonyme » (Newmark, 2001, p. 27).

Dans le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* édité sous la direction de Jean-Pierre Cuq (2003, p. 239), on trouve la définition suivante:

> [...] *La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de*

reverbalisation.

Selon Kem (1994), la traduction est définie comme l'expression d'un message dans une autre langue que celle dans laquelle le texte d'origine a été formulé.

Hervey et Higgins (1992, p. 14) considèrent que la traduction est un processus difficile qui nécessite des analyses analytiques de la grammaire, du mot et de la syntaxe du texte source, tels que propriétés, ainsi que le contexte et la fonction. Il existe des situations dans lesquelles la syntaxe et les structures de la langue cible sont associées à leurs équivalents dans leur propre langue en tant que moyen efficace d'apprentissage. La traduction peut servir à établir un parallélisme entre la langue cible et la langue maternelle.

À un autre niveau, on pense généralement que lorsque nous parlons de traduction, nous faisons référence à une activité professionnelle, même dans le contexte éducatif.

Selon Larson (1984), le traducteur doit d'abord connaître sa langue maternelle, puis la langue cible et être familier avec le domaine de la traduction. Pour réussir ces transferts, il ne suffit pas de disposer uniquement de mots inconnus et de transférer ces résultats dans la langue cible.

En outre, Saibua (2007, pp. 15-18), traducteur thaïlandais et professeur de traduction, suggère qu'un bon traducteur doit maîtriser la langue intuitif et connaître parfaitement le texte à traduire, capable d'interpréter les textes et être compétent à l'écrit.

Enfin, il n'est pas nécessaire de prétendre que la traduction entrave et limite la pensée des gens dans la langue étrangère. La traduction doit être evaluée comme une étape supplémentaire dans l'apprentissage des langues, consacrée à la connexion de deux langues et de deux cultures afin de permettre aux étudiants de comprendre les différentes perspectives du monde et de promouvoir leur capacité à élargir leurs connaissances de la nouvelle langue.

En bref, nous pouvons définir la traduction comme le transfert d'une expression écrite ou orale d'une langue à une autre à des fins de communication (Aksoy, 2001 & Gerding-Salas, 2000). Cela signifie qu'il doit y avoir au moins deux langues et deux cultures différentes pour que la traduction puisse avoir lieu (Toury, 1978).

2.3. Place de la traduction dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère

La traduction contribue énormement à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Il est largement admis que la traduction est un outil efficace fréquemment utilisé dans l'enseignement des langues étrangères. La traduction ne doit pas seulement être considérée comme une activité, mais aussi comme le processus inévitable de l'apprentissage d'une langue étrangère et une compétence que l'étudiant de cette langue doit sûrement acquérir. Alors on peut dire que l'apprentissage d'une langue étrangère est un fonctionnement à double sens.

Il n'est pas possible de demander aux étudiants d'ignorer leur propre façon de penser ou de voir le monde s'ils parlent leur langue maternelle en tout temps en dehors de la salle de classe. De plus, il n'est pas possible de leur faire penser en français en leur donnant 3 heures de cours de langues étrangères par semaine. Comme le langage et la pensée se déplacent ensemble, les étudiants ont tendance à réfléchir à chaque nouvelle réalité dans leur façon de penser.

Au regard d'une pédagogie de la traduction, la phase de compréhension est la première phase du progrès traduisant comme l'explique la figure suivante:

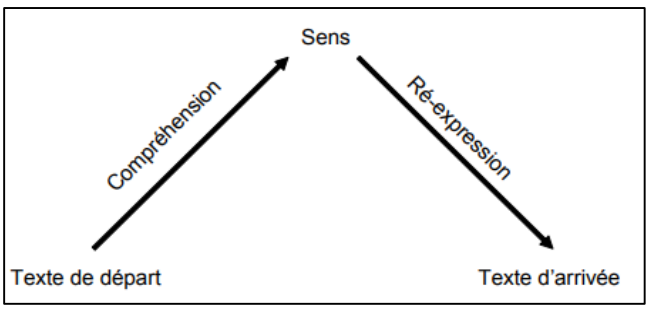


Figure 4. "Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction"

Durieux (1991, p. 68)

Le processus intellectuel par lequel passe l'opération traduisante est donc un processus triangulaire. Il passe par deux étapes. Le premier est la compréhension du texte original qui conduit à la signification. La deuxième partie du sens à le transmettre lors de la ré-expression dans le texte d'arrivée. Il faut noter que c'est le traducteur qui assure la transmission de la signification du texte original au texte d'arrivée.

La traduction dans l'enseignement des langues vise l'étude de différents aspects de la langue: le lexique, la syntaxe et le style, à cet effet elle permet d'augmenter la compétence linguistique chez l'apprenant. Il convient donc d'adapter ce type de traduction à l'objectif retenu à savoir l'enseignement d'une langue étrangère où elle s'organise en vertu de principes différents (Durieux, 2005, p. 37).

La traduction comprend plus de se reproduire. En d'autres termes, la traduction est une activité cognitive. Elle est aussi naturelle et nécessaire que n'importe quelle activité utilisée. La traduction donne aux étudiants une excellente praticité dans les compétences inférieures de la lecture et de l'écriture. Elle est très importante dans le domaine de faire des exercices sur les structures grammaticales, expliquer les mots inconnus et faire progresser les compétences communicatives. Elle aide à se spécialiser dans l'enseignement de langue étrangère aussi pratique que théorique. Elle est considérée comme un pont entre la langue et la culture.

2.4. Exercices de traduction

On utilise souvent les exercices de traduction comme une activité d'enseignement dans une classe de langue. Le thème et la version sont deux exercices de traduction qui servent à approfondir, tout en pratiquant, les acquis linguistiques en langue étrangère.

En effet, l'objectif de la traduction est de fonder une équivalence entre les deux langues. On utilise la traduction pour progresser surtout la compétence grammaticale. Dans ce processus, il y a aussi la nécessité de comprendre le sens qui est signifié dans le contexte et de

transférer ces significations dans la langue cible en les pétrissant dans des perceptions mutuelles de la culture.

Au Moyen Âge, on utilisait la traduction pour transférer la grammaire et la syntaxe à l'apprentissage du latin. Les exercices se faisaient dans les deux sens, la version (traduction vers la langue maternelle) et le thème (traduction vers la langue étrangère). Cette pratique s'est répandue à la Renaissance notamment pour l'apprentissage du français en Angleterre.

Cependant la traduction a été négligée pendant longtemps en raison de l'influence négative de la méthode de traduction grammaticale et de son application sur l'enseignement des langues étrangères qui préconisaient alors d'acquérir la compétence orale.

La position actuelle de la traduction a été conditionnée au fil des années par les différentes méthodes et approches mises en œuvre dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue, les étudiants utilisent la traduction de manière consciente ou inconsciente et donc c'est un moyen naturel en classe de gérer avec de nouvelles langues.

2.4.1. Traduction vers la langue étrangère (Thème). Le thème vient de terme latin *thema*. Il signifie "ce qui est posé". En traductologie, le terme renvoie à la traduction d'un texte en langue cible de la langue source.

Le thème est un exercice d'expression écrite qui consiste à traduire un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère (Cuq & Gruca, 2011, p. 400). En d'autres termes, le texte de la langue déjà connue par l'étudiant – le plus souvent maternelle – est traduit en langue apprise – le plus fréquemment étrangère. Le but là est de comprendre le texte fourni et de le reproduire dans une langue étrangère apprise.

Généralement, il est demandé à l'étudiant de fournir une traduction logique et certaine dans la langue qu'il apprend. Dans une traduction orale ou écrite, l'étudiant doit apprendre à

s'exprimer correctement en langue étrangère et identifier les règles de la grammaire de la langue cible.

Le thème est utile sur la simulation de sujets avec auto-évaluation positive des performances linguistiques dans l'enseignement et la maîtrise des langues étrangères.

2.4.2. Traduction vers la langue maternelle (Version). À l'inverse du thème, la version est le passage de texte donné en langue étrangère apprise au texte en langue source maîtrisée. D'une autre façon, si le thème est un encodage en ce sens que l'étudiant transcrit les codes de la langue maternelle en code de la langue cible la version est un codage. Elle permet de transformer le message de la langue cible en alphabet de la langue source. La version évalue la compréhension de la langue étrangère et le thème démontre les capacités de rédaction, tout en utilisant les règles grammaticales.

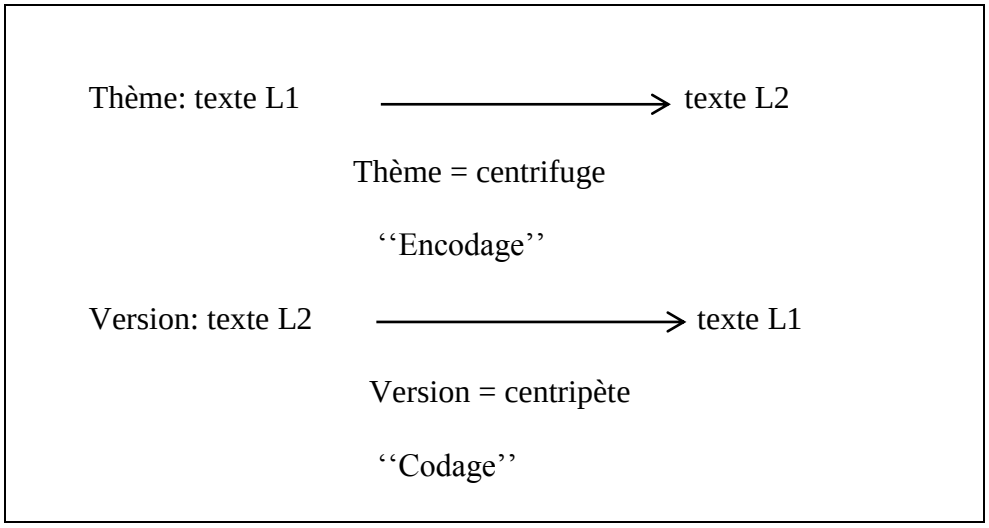


Figure 5. Thème et version (Ladmiral, 2004, p. 57)

En fait, schématiser les langues à des codes et la traduction – thème et version – à des opérations de codage et d'encodage reduit tous ces processus de traduction au "transcodage".

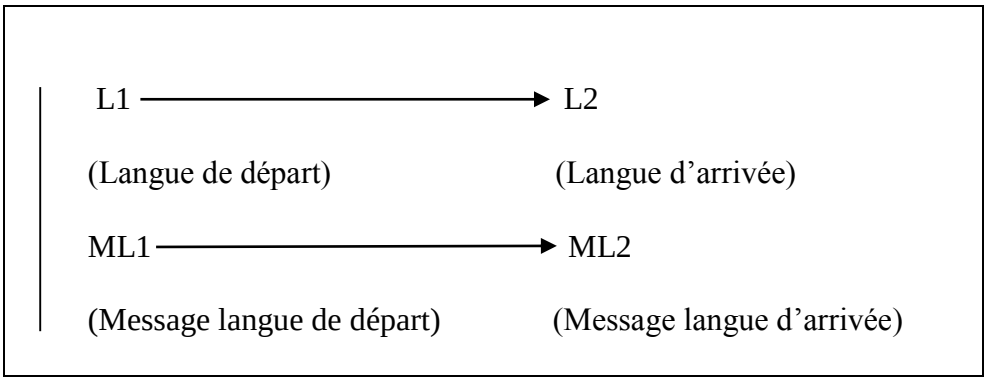


Figure 6. Nature De La Traduction (Pergnier, 1993, p. 71)

La traduction ne fonctionne pas sur les langues mais sur les messages qu'ils transmettent. À la lumière de cette définition, Pergnier (1993) propose de modifier la figure "traditionnel" dans les études théoriques sur la traduction.

D'après ce qui précède, il apparaît que la traduction d'un texte est celle du message portée par ce texte et non du système linguistique dans lequel ce message est formulée.
On admet que traduire d'une langue à une autre est possible au niveau de la langue et de la parole.

Toute parole crée des énoncés. Le traducteur ne concerne pas rechercher des désaccords ou des rassemblements entre les langues, mais à transférer le message dit de la langue source à la langue cible.

Le recours à la langue maternelle et la traduction sont indispensables dans les cours de langue. En effet, on peut faire des exercices de traduction pour voir les différences grammaticales des deux langues, réviser les notions acquises dans les cours précédents, augmenter le volume de vocabulaire de l'étudiant et verifier de percevoir du texte.

Les exercices de traduction de la langue étrangère à la langue maternelle servent:

• à voir les différences grammaticales des deux langues.

• à réviser les notions acquises dans les cours précédents.

• à augmenter le volume de vocabulaire de l'étudiant.

• à contrôler la compréhension du texte.

2.5. Difficultés générales rencontrées lors de la traduction

Les problèmes de la traduction peuvent être d'ordre théorique, pratique et méthodologique qui se pose alors les difficultés de recours à la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

On peut diviser les difficultés en deux catégories comme la traduction vers la langue étrangère et la traduction vers la langue maternelle.

Dans le domaine de la traduction vers la langue maternelle, les difficultés de traduction apparaissent au niveau de la compréhension du sens d'un texte étranger. Les malentendus proviennent plutôt d'un manque de compréhension ou d'un manque de connaissance culturelle.

Par contre, dans le domaine de la traduction en langue étrangère, les difficultés rencontrées en traduction apparaissent surtout au niveau de ré-expression. Car, c'est souvent difficile de choisir parmi quelques synonymes ou de juger une expression unique. En essayant de traduire vers une langue étrangère, l'étudiant prend le risque de ne pas trouver le terme approprié.

2.5.1. Problèmes théoriques de la traduction. La traduction a toujours été source de problème. De nos jours, la possibilité de la traduction a été rejetée par beaucoup de didacticiens en représentation des principes de la linguistique structurale.

En matière de la traduction, les problèmes ne consistent pas seulement à fournir une équivalence en termes de vocabulaire et de concepts syntaxiques d'une langue, mais également à trouver des équivalents de métaphores de sémantique, de caractéristiques de formation historiques et de caractéristiques culturelles dans la langue et la culture dans lesquelles le travail sera effectué.

À ce propos, Lederer (1994, p. 33), dans *La Traduction aujourd'hui,* souligne que

“pour étudier le processus de la traduction sur le plan théorique, il est important d’écarter les problèmes d’ordre linguistique et de postuler une connaissance des deux langues telle que la traduction n’accuse pas d’erreurs sur ce plan”.

2.5.2. Difficulté posée par l’élément culturel. Lorsqu’on essaie de définir la traduction, on parle souvent d’une “re-création” (Doinaş, 1974), tandis que le traducteur devient un “co-auteur” ou “re-écrivain”, dont le travail connaît les mêmes difficultés que l’auteur d’origine. En ce qui concerne cette notion de culture, le traductologue José Lambert (1978) de l’Université de Louvain l’a minutieusement analysée et il en est arrivé à remettre en question les relations entre les langues et la culture, entre les peuples et leurs cultures respectives, mais une analyse de tous les points de vue des cultures impliquées dans ce processus de transfert est essentielle de la part du traducteur. Eco (2007, p. 190) lui-même affirme son point de vue comme suit:” On a déjà dit, et l’idée est établie, qu’une traduction ne concerne pas seulement un passage entre deux langues, mais entre deux cultures, ou deux encyclopédies. Un traducteur tient compte des règles linguistiques, mais aussi d’éléments culturels, au sens le plus large du terme”. Georges Mounin, quant à lui, affirme que “la culture matérielle accentue la coupure entre les mondes, par toutes les différences entre les modes de vie matérielle” (Mounin, 1963, p. 63), par conséquent, il ne s’agit pas seulement de différences de mentalité. Vinay et Darbelnet (1960, p. 63), deux chercheurs canadiens de la théorie de la traduction, affirmaient qu’ il faut considérer (...) que le bon traducteur ne traduit pas seulement des mots mais la pensée qui est derrière et que pour cela, il se réfère constamment au contexte et à la situation.

Tudor appelle les facteurs culturels, politiques et administratifs qui façonnent le contexte éducatif “une analyse des moyens” tandis que les attitudes avec lesquelles les apprenants se rendent dans la classe et qui sont le produit de leur environnement socioculturel sont une “culture de la classe” (Cité par Kennedy, 1988, p. 322).

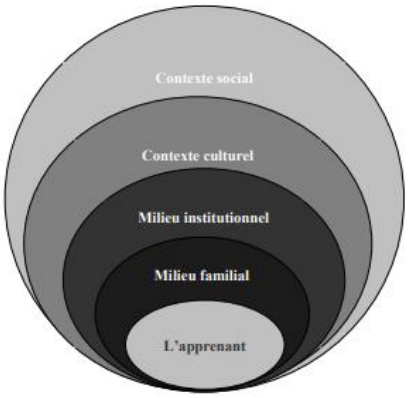


Figure 7. L'apprenant et son rapport avec l'environnement (Ellis, 1995)

Cette figure représente l'importance du milieu social et culturel dans lequel l'individu grandit avec ses normes, ses références, ses valeurs et ses croyances.

L'analyse moyenne prend en compte des facteurs de nature organisationnelle et la manière dont ils façonnent le contexte éducatif dans lequel l'enseignement et l'apprentissage auront lieu. La culture de la classe est liée aux attitudes et aux attentes culturelles des apprenants face à leur étude de la langue (Tudor, 1996, p. 132).

Singh (1992) estime que "Outre des informations sur des facteurs tels que les contextes sociolinguistiques, la politique et la gestion des gouvernements aux niveaux départemental et institutionnel, il est également essentiel de connaître le parcours scolaire des étudiants, leurs aspirations et leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignement et de l'enseignement des langues et de leurs attentes pour une planification linguistique significative".

CHAPITRE 3

Traduction et Méthodes d'Enseignement/Apprentissage des Langues Étrangères

On sait bien qu'il y a une relation entre les méthodes d'enseignement et la didactique du FLE. Dans l'histoire, ces méthodes se sont toujours évoluées, progressées et impresionnées primordialement.

Les méthodes prétendent enseigner la langue cible dans la meilleure façon. Les techniques ont été développées dans le but d'enseigner les langues occidentales. Étant donné l'origine des langues, des méthodes d'enseignement distinctes doivent également être développées pour les langues autres que la famille linguistique Indo-européenne. Chaque langue ont ses propres caractéristiques syntaxiques, morphologiques et phonétiques, alors, toutes les langues à enseigner en tant que langues étrangères doivent avoir leurs propres méthodes d'enseignement. Il n'est pas possible d'enseigner une langue d'une manière unique et statique qui est en constante évolution et change avec l'humanité. Pour cette raison, la méthode à utiliser dans l'enseignement doit s'adapter à ces changements et doit être en développement continu.

La didactique de la traduction d'une langue étrangère est une science qui se prolonge jusqu'aux années 1960. Les didacticiens recherchent encore les meilleures façons d'acquérir la compétence de traduction. La méthode utilisée dans l'enseignement des langues est un élément qui permet à l'étudiant d'atteindre les objectifs de l'enseignement aussi rapidement et de manière fiable que possible. Les nouvelles méthodes sont généralement apparues pour combler les lacunes ou les points d'une méthode approuvée insuffisante. Ces efforts fournissent des méthodes alternatives à leurs précédentes dans ce domaine. Cependant, on ne peut pas mentionner une méthode qui atteint la perfection.

3.1. Evolutions des méthodes d'apprentissage d'une langue étrangère

Nous vous proposons ci-dessous une description générale des méthodologies d'enseignement et leur évolution historique jusqu'à présent.

3.1.1. Méthode grammaire-traduction. On appelle la méthodologie grammaire-traduction comme méthodologie classique ou méthodologie traditionnelle. Elle a été utilisée à l'école pour l'enseignement des langues anciennes (latin et du grec).

Selon Puren (1991) le latin utilisé au Moyen Âge était considéré comme la langue de l'Église en Europe, des relations internationales, littéraires et scientifiques.

À la fin du XVIII ème siècle, on avait besoin de connaissance pratique des langues modernes en France en raison du développement de l'industrie, du commerce et des moyens de communication du pays.

L'objectif important de cette méthodologie était la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui situait l'oral à l'arrière-plan. La langue était considérée comme un ensemble de règles et d'exceptions.

L'enseignant expliquait une règle grammaticale en forme explicite concernant la langue étrangère. L'enseignant permettrait aux étudiants de comprendre le sens des exemples et traduit le plus fréquemment mot à mot en langue maternelle.

Alors, il était indispensable d'apprendre la grammaire via l'explication des textes littéraires. On ne considèrait pas la communication comme un problème car la langue littéraire écrite était considérée comme supérieure par rapport à la langue orale.

La grammaire était enseignée de manière déductive. L'étudiant apprenait le vocabulaire par cœur. En effet, la signification des mots s'apprenait en traduisant dans leur langue maternelle.

Cette méthode présentait un modèle d'enseignement imitatif, c'est pourquoi elle avait été l'objet de beaucoup de critique. En effet, elle était inefficace. Car, la compétence grammaticale des étudiants était restreinte et que les phrases étaient souvent artificielles.

3.1.2. Méthode naturelle. Elle était appelée ainsi l'approche naturelle qui était encore plus pratiquée en classe. L'acquisition d'une langue dépendait du contact de ceux qui la parlaient, sans passer par l'explication grammaticale, la traduction et la progression. Elle était proposée pour le niveau débutant dans le but d'amener les étudiants à un niveau intermédiaire. Le but principal de cette méthode était d'évoquer la compréhension et la communication et d'améliorer les capacités de base en communication, à la fois oralement et par écrit. Krashen et Terrell (1983) estimaient que les débutants bénéficieraient probablement de la mise en œuvre de cette approche.

Krashen et Terrell (İbid) voyaient le langage comme un ensemble de constructions, d'éléments lexicaux et surtout de messages. Selon eux, la langue servait à communiquer des significations (le sens des signes linguistiques) et des messages.

Etant donné que cette méthodologie accordait de l'importance sur les activités de compréhension et les activités d'acquisition (non d'apprentissage) centrées sur le sens et non sur la forme, ceux-ci offraient quatre catégories d'activités d'acquisition:

1) les activités d'ordre « affectif-humaniste » : dialogues, interviews, activités exigéant créativité et imagination

2) les activités de résolution de problèmes

3) les jeux

4) les activités axées sur le contenu: tables rondes, présentations de films, nouvelles à la télévision.

L'oral devrait toujours être présent et placé devant le mot écrit. Et les outils d'apprentissage n'étaient pas des textes littéraires mais des thèmes de la vie quotidienne.

3.1.3. Méthode directe. Elle est aussi appelée comme “méthodologie éclectique” “méthodologie mixte”, “méthodologie orale”, “méthodologie directe”. Elle était apparue à cause des insuffisances et l’inefficacité de la méthode classique, surtout contre l’utilisation de la traduction. Donc, il y a eu un mouvement de réforme contre la grammaire-traduction.

Dans cette méthode, il était interdit d’utiliser la langue première pour aider l’apprentissage de la langue étrangère. L’application à la langue maternelle n’était pas en priorité. Elle n’avait absolument aucun recours à la traduction, quelle que soit sa valeur fonctionnelle. L’activité d’écriture était fondée au deuxième plan; elle n’est pas appréciée “comme une structure autonome de communiquer”.

Le professeur devait se servir des gestes et mimiques afin que l’étudiant apprenne la signification des mots inconnus ou des énoncés par lui-même. L’enseignant se concentrait davantage sur la prononciation des mots. Il n’utilisait pas la traduction pour transférer la langue à l’étudiant et pour l’exercer à gérer la langue à son tour. Il n’utilisait ni la version ni le thème dans son enseignement de langue comme des activités linguistiques.

Cette méthode avait un caractéristique d’être imitative et répétitive. Elle avait pour objectif d’accéder directement au sens en langue étrangère en classe. L’étudiant était invité à produire des phrases sans recourir à l’utilisation de livres au début de l’enseignement, mais en utilisant seulement la langue parlée et apprise selon la logique de sa langue maternelle tout en ignorant les règles de grammaire d’une manière explicite.

D’après Hanser, “elle évite particuliairement le détour de la langue maternelle, le détour par l’orthographe et le détour par les regles de grammaire superflues” (Puren, 1991, p. 220-221). D’abord l’enseignant utilisait les gestes pour signifier les réalités concrètes avant de passer à d’autres outils, tels que les dessins, mais jamais la langue maternelle des étudiants.

3.1.4. Méthode active. Selon la définition du *Dictionnaire d’éducation de Mondofacto* (2009), c’est une méthode qui tente de développer les mesures cognitives et émotionnelles du

processus d'apprentissage de manière à ce que la participation active des étudiants dans l'apprentissage soit améliorée. Elle souhaitait trouver un équilibre entre l'acquisition pratique de la langue et de la culture, c'est-à-dire l'équilibre à atteindre entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel de l'enseignement des langues langues étrangères. La grammaire était enseignée d'une façon inductive.

3.1.5. Méthode audio-orale. Elle est apparue durant la deuxième guerre mondiale afin de satisfaire les nécessités de l'armée américaine de faire parler certains langues que l'anglais grâce au linguiste Bloomfield. Elle a duré seulement deux ans, par contre elle a incité un grand intérêt à l'école.

Les linguistes Lado et Fries ont developpé cette méthode dans les années 1950.

C'était un mélange de psychologie comportementale et de structuralisme linguistique, qui avait grandement marqué son influence à l'enseignement de la grammaire. Dans le domaine de linguistique, elle se reposait surtout sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield qui examinait la langue dans ses deux grandes lignes: paradigmatique et syntagmatique.

Elle se basait sur l'objectif qui consistait à comprendre, à parler, à lire et à écrire. Elle donnait l'importance à l'oral mais elle privilégie la notion d'imiter un modèle. Elle utilisait enregistrements sonore, cassette, chansons qui étaient toutes orales et l'étudiant disait ce qu'il entendait.

Prator et Celce-Murcia (1979) résumaient la méthode comme suit:

1. Le nouveau matériel est présenté sous forme de dialogue.

2. Il a la dépendance à l'imitation, la mémorisation de phrases toutes faites, et sur apprentissage.

3. Les structures sont séquencées par le biais de l'analyse contrastive et enseigné une à la fois.

4. Les modèles structuraux sont enseignés à l'aide des exercices répétitifs.

5. Il n'y a peu ou pas d'explications grammaticales: la grammaire est enseignée par analogie inductive plutôt que des explications déductives.

6. Le vocabulaire est strictement limité et est appris dans son contexte.

7. L'utilisation de cassettes, de laboratoires de langues, d'aides visuelles.

8. L'importance est attachée à la prononciation.

9. L'utilisation de la langue maternelle par les enseignants n'est pas ou peu autorisée.

10. Le succès des réponses sont immédiatement renforcées.

11. Il y a un grand effort pour amener les élèves à produire des énoncés sans erreur.

12. Il y a une tendance à manipuler la langue.

L'enseignant était un bon modèle pour l'imitation. Les étudiants étaient des imitateurs du modèle des enseignants. Le nouveau vocabulaire et les modèles structuraux étaient présentés à travers des dialogues. Les dialogues étaient tirés à travers l'imitation et la répétition.

En outre, les étudiants n'étaient pas capables de l'utiliser de manière créative, car ils apprenaient la langue par la répétition dans certains modèles. La question de savoir si cette méthode convenait également aux étudiants de tout âge est également discutable. Les enfants apprennent mieux avec la répétition sonore, les adultes peuvent apprendre la langue efficacement avec cette méthode lorsque la mémorisation et la répétition sont intégrées à des descriptions grammaticales.

Elle a marqué le début de l'ère technologique et elle a introduit de nouveaux éléments importants. Elle a marqué la nécessité d'une présentation orale, donné l'importance sur l'utilisation de la langue étrangère en classe par l'enseignant et l'étudiant, et la langue utilisée était le plus souvent la langue orale.

3.1.6. Méthode audiovisuelle. Depuis la seconde guerre mondiale, l'anglais est devenu la langue de la communication internationale et cette situation a constitué un danger pour le français. La France avait besoin de protéger son attraction à l'étranger et de resister contre le progrès de l'anglais. Elle a essayé de reformer l'enseignement du FLE par un mouvement d'Etat ce qui a permis l'avènement de cette méhodologie proprement dite.

Pour cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale «dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage » (Cornaire, 1998, p. 18). Cette méthode est également désignée dans différentes sources par ses noms méthode CREDIF ou St. La Méthode. P. Guberina de l'Université de Zagreb a donné une nouvelle formulation théorique de la méthode SGAV (structuroglobale audio-visuelle) dans les années 1950. La méthodologie strùcturo-globale audio-visuelle se fonde sur deux courants théoriques: la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. Elle utilisait la cohésion dans l'environnement de l'image et du son. On apprenait la langue étrangère par l'oreille et la vue.

Elle considérait aussi le symbole des sens et des émotions. Dans cette méthode, les textes suivaient une séquence d'événements déterminée par des frontières précises. La plupart du temps, les cours commencaient par un film ou une présentation audio. Chaque scène de film est réglée pour coïncider avec une phrase qui le satisfait. La séquence exacte, qui est suivie et contrôlée très étroitement dans les textes, est basée sur des hypothèses non prouvées en termes d'ordre d'apprentissage (Stern, 1983) parce que ce classement n'est pas naturel, il restreint les capacités productives des enseignants et des étudiants. L'enseignement était généralement oral, les outils et le manque d'outils écrits affectaient négativement les étudiants en raison de leur précédentes habitudes d'apprentissage.

Elle cédait la priorité à l'oral et s'attachait à fournir à l'étudiant la communication à travers les dialogues. Son but est d'adapter les étudiants à parler et à expliquer la vie réelle et

actuelle. Elle est basée sur le structuralisme (les études de Ferdinand de Saussure et Charles Bally) qui se focalise sur la spontanéité de la langue et, considère la langue comme un système, composé des unités hiérarchiques (phonèmes, morphèmes, expressions, ...) La langue préférée pour enseigner est la langue de communication, qui permet à l'étudiant de faire face à une situation de communication quotidienne.

Pour ce faire, trois éléments sont importants: la situation de communication, le dialogue et l'image. Même si les quatre compétences sont visées, la priorité est donnée à l'oral. Comme l'a bien affirmé Germain (1993), cette méthode a reduit sa valeur et a laissé sa position à l'approche communicative.

3.1.7. Approche communicative. Le présent ouvrage retrace la façon dont elle a pris naissance en milieu américain, en milieu britannique et en milieu français; suivent les circonstances de l'élaboration de *Un niveau-seuil*, dans le cadre du Conseil de l'Europe (1973). Il ressort que, désormais, la langue n'est plus vue étroitement comme l'acquisition d'un savoir, mais bien comme la maîtrise d'un savoir-faire dans des situations de communication (Germain, 1993). Cette approche serait centrée sur le code linguistique plutôt que sur le message.

L'objectif de cette approche était la progression de la compétence communicative. Elle ne se restreignait pas à la maîtrise des règles grammaticales, mais aussi à la compétence stratégique. Il n'y avait pas de séparation dans les buts entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle. Il y avait des différences sur le sujet de la compétence: pour les structuralistes l'important était la compétence linguistique et pour les fonctionnalistes il faut accorder un privilège à la compétence de communication.

Comme Francis Debyser (1973) le dit: Elle pouvait mieux répondre aux besoins et aux motivations des étudiants parce qu'elle fonde une pratique pédagogique plus efficace.

Elle donnait la priorité à apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Elle était focalisée sur l'étudiant en considérant les progrès de la nouvelle technologie et l'utilisation du matériel audiovisuel pour faciliter d'enseigner la langue étrangère dans le contexte socioculturel. Elle était liée à la psychologie cognitive. Elle accordait une importance sur le processus d'apprentissage. Dans cette méthodologie, le problème était que l'enseignant ne pouvait pas diriger complètement la communication entre les étudiants pendant les études bilatérales et de groupe et il n'obtenait pas la possibilité de corriger les erreurs.

3.1.8. Approche fonctionnelle-notionelle. L'approche Fonctionnelle-Notionelle (F-N) se concentre sur le point qui se préoccupe de l'utilisation de la langue. L'accent principal de l'apprentissage est mis sur la communication. Ce qui est nouveau dans cette approche, c'est le passage d'un programme grammatical à un programme situationnel et centré sur les besoins de l'apprenant. Il s'agit d'abord d'identifier les besoins de l'élève, puis d'organiser les contenus en fonction de ces besoins.

L'approche fonctionnelle se focalise sur la définition des objectifs de l'enseignement et cherche à préciser les résultats attendus de l'apprentissage. C'est une pédagogie par objectifs. Celle-ci est très à la mode dans les années 1980.

3.1.9. Approche actionnelle. Elle s'est formée au début des années 90. Elle a été influencée de nouveau par la politique et la société. La politique d'Europe, plutôt la philosophie de CECR (Conseil de l'Europe, 2001) donne l'importance de diffuser le plurilinguisme en Europe. Dans cette optique, l'étudiant s'intègre en classe pour voyager dans les pays européens. Cette intégration sera extrêmement efficace pour ses travaux futurs.

Le but de cette approche n'est pas uniquement de pouvoir communiquer, mais d'être capable d'agir dans une langue étrangère. Il ne s'agit donc plus, comme au début des années 70, de former des apprenants capables de prendre contact et de communiquer avec des étrangers de passage. Il s'agit désormais de former les citoyens de sociétés multilingues et

multiculturelles capables de cohabiter harmonieusement (et les classes de FLE/S en France sont des mini-sociétés de ce type), ainsi que des étudiants et des professionnels capables de travailler avec d'autres dans la longue durée en langue-culture étrangère (Puren, 2010, p.124).

Elle a pour but de l'apprentissage du français selon des objectifs caractéristiques; utiliser le français courant. Elle vise chercher les notifications et les fonctions linguistiques en analysant les besoins des étudiants. L'étudiant est au centre de l'enseignement/apprentissage. Quand les enseignantes et enseignants de français de base adoptent l'approche actionnelle, leurs élèves sont en mesure de démontrer à la fois ce qu'ils savent faire en français et ce qu'ils ont appris au sujet de la structure de la langue française. L'approche actionnelle positionne clairement l'apprentissage d'une langue seconde comme un processus actif qui permet aux élèves de déterminer la nature de leurs interactions langagières.

3.2. Place de la traduction dans les méthodes d'enseignement

La méthode traditionnelle met l'accent sur l'enseignement de la grammaire de manière à permettre la pratique de la traduction des textes littéraires. La traduction est le seul moyen utilisé pour acquérir la langue cible. Ainsi, au moyen de la version on évalue la compréhension en langue cible, et au moyen du thème la production écrite, l'apprentissage de nouveaux mots, l'application de règles grammaticales. Elle exige également que l'enseignant connaisse la langue étrangère, mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer le fonctionnement interne et d'en traduire les énoncés en L1. La traduction part prenante dans cette méthode: les étudiants font la traduction d'un texte de la langue étrangère à la langue maternelle ou l'inverse. Les étudiants pratiquent beaucoup aussi des exercices de déclinaison et de conjugaison. "Il s'agit moins d'enseigner une langue d'usage quotidien que de maîtriser la langue des grands écrivains classiques" (Germain, 2001, p. 46). Faire un thème (traduire de la lange maternelle vers la langue étrangère) et une version (traduire de langue étrangère vers la

langue maternelle) d'une manière rapide est le signe d'une compétence dans la langue étrangère.

La méthode directe suppose qu'il est possible d'enseigner une langue étrangère sans avoir recours à la traduction. Elle peut être interprétée comme une réaction particulièrement contre la traduction.

Avec la méthode audio-orale, l'apprentissage d'une langue étrangère conçoit comme l'apprentissage d'une première langue, c'est-à-dire que les règles sont induites à partir des cas d'applications, et l'usage implique une spontanéité (des automatismes linguistiques). On utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction dans des cas exceptionnels, c'est-à-dire dans des cas où les autres recours avaient été utilisés (Germain, 2001).

Dans le cadre de la méthode audio-orale, le passage par la langue maternelle est rejeté, mais avec l'approche communicative, la traduction revient sur le devant la scène. Pour les promoteurs de cette dernière approche, la traduction sert à faire "apparaître les signifiants correspondants aux signifiants de la langue maternelle de l'étudiant et lui faire comprendre que les signifiés auxquels il renvoie, ne se recoupent qu'approximativement". Cette idée a été empruntée à Lado (1957), bien que cet auteur ne faisait pas encore référence à l'approche communicative.

L'approche communicative insiste sur le message que sur la forme. Alors, les exercices de traduction, qui s'intéressent uniquement au signifié des mots, doivent être évités. La traduction est tolérée seulement au niveau débutant, et elle est déconseillée au niveau plus avancé.

Dans l'approche actionnelle, Le CECR définit les niveaux de compétence permettant de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. Il s'agit de six niveaux allant du niveau: débutant (A1) au niveau maîtrise (C2).

L’accomplissement de la tâche de la traduction, passe par la mise en œuvre des stratégies de médiation qui: “reflètent les façons de se débrouiller avec des ressources limitées pour traiter l’information et trouver un sens équivalent” et qui sont en nombre de quatre, à savoir: la planification, l’exécution, l’évaluation et la remédiation. En 1987, Ladmiral propose une réhabilitation de la traduction dans l’enseignement des langues étrangères, depuis on s’accorde d’avantage à la traduction. Entre autre, Danielle Bailly (1999) affirme que tout apprenant d’une langue étrangère a besoin de comprendre d’abord le fonctionnement de sa langue maternelle et associe l’échec de la grammaire traditionnelle française au fait qu’elle ne fournit aucune explication du fonctionnement de la langue maternelle à l’étudiant.

CHAPITRE 4

Analyse Contrastive et Analyse d'Erreurs

Notre travail de recherche porte sur une analyse d'erreurs, une étude placée dans le domaine de l'analyse contrastive. Pour cela, nous avons réservé ce chapitre pour éclaircir certaines notions de la linguistique contrastive, distinction entre erreur/faute et l'apport de l'analyse des erreurs à la pédagogie des langues. Nous allons définir l'analyse contrastive, et quelques concepts qui ont un rapport avec notre thème et qui nous serons utiles.

Corder (1967), Porquier (1977) et Py (1980) ont développé l'analyse des erreurs en faisant beaucoup de recherches.

L'analyse des erreurs est un grand soutient pour l'enseignement de la grammaire et aussi pour l'explication et la correction des erreurs et à mieux comprendre les processus et les stratégies d'apprentissage des langues étrangères. C'est une perspective qui concerne une comparaison entre deux ou plusieurs langues qui se confrontent dans un processus d'apprentissage.

À partir de XVIIème siècle, les événements politiques, géographiques et économiques ont conduit régulièrement l'Europe vers l'uniformisation linguistique. La traduction et l'apprentissage des langues étrangères ont été très importantes pour la communication internationale. La traduction nécessite la comparaison de deux langues. C'est ainsi que la linguistique contrastive voit le jour. En effet, partant du principe que les langues sont comparables, elle cherche avant tout à favoriser l'apprentissage des langues étrangères, et d'une manière générale, le passage d'une langue à l'autre (Debyser, 1970).

Le lien entre un apprentissage précédent et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir, envisagé dans le cadre béhavioriste justifiait le recours à une analyse constrastive, puis à l'analyse d'erreurs, en termes de difficultés d'apprentissage.

4.1. Bases et principes de l'analyse contrastive

Il faut d'abord définir les erreurs qui fondent sur l'analyse contrastive. Cette analyse se fait entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Elle a pour l'objectif de démontrer les divergences entre deux langues, en confrontant la langue source à la langue cible pour rendre concevable dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Lado (1957) souligne sur le concept de la comparaison des structures parce que selon lui, la comparaison de chaque structure langagière dans les deux systèmes linguistiques permet d'explorer les problèmes d'apprentissage. Il préconise le développement de concepts contrastives à des fins pédagogiques.

4.1.1. Analyse contrastive et la didactique des langues. L'analyse contrastive recherche des solutions qui développent les performances des étudiants. Lado (1957) est d'avis qu'en comparant et en contrastant les similarités et les dissemblances entre les deux langues, il est possible de prédire et de commenter les erreurs et les difficultés d'apprentissage des étudiants. L'analyse d'erreur a également été impliquée dans des problèmes pédagogiques. Premièrement, elle donne aux rédacteurs de manuels des idées et des informations sur les points faibles des étudiants et les aide à concevoir un manuel plus approprié et plus efficace. Deuxièmement, elle fournit aux enseignants des informations sur les connaissances acquises par les étudiants et dans quels domaines les étudiants ont des difficultés.

D'autre part, l'approche didactique ne peut se contenter des deux seules dimensions linguistique et psycholinguistique: elle contient aussi d'autres domaines comme psychologie de la motivation et des problèmes interculturels qui sont aussi indispensables.

L'analyse contrastive étudie le processus didactique pour faciliter l'apprentissage et permettre de résoudre les problèmes de traduction. Elle permet de soulever le niveau de

difficulté de l'apprentissage de la langue cible et de montrer l'origine et les causes de ces erreurs commises par les étudiants.

Dans les années 70, des modifications apportés à l'analyse contrastive donnent naissance à l'analyse d'erreurs, et ceci notamment à la suite des travaux de Corder en 1974. Ces modifications concernent surtout le sens de l'erreur, le but de l'identification de l'erreur ainsi que l'objet d'étude. L'objet d'étude dans l'analyse contrastive était la "structure des langues" dont la comparaison permettait d'abord de cerner des erreurs commises sous l'influence de la langue maternelle, puis de pouvoir prédire ces difficultés. L'analyse d'erreurs, quant à elle, s'intéressant à toutes sortes d'erreurs, saisit un objet d'étude plus concret qui est "le corpus".

4.1.2. Critiques de l'analyse contrastive. Les critiques de l'analyse contrastive selon Lado (1964) portent sur deux points importants: psycholinguistique et sa pertinence et son utilité pour l'enseignement des langues.

Ce n'est pas facile au niveau de l'analyse des résultats, de séparer les effets positifs du transfert et ses effets négatifs. Mais on peut mesurer ses résultats.

Nous pouvons citer les principaux critiques à ce propos comme suit:

a) Toutes les erreurs des étudiants ne sont pas dues à la langue maternelle
b) Les différences linguistiques sont différentes des difficultés d'apprentissage
c) Il n'est pas totalement possible de comparer et de constater des langues.

4.1.3. Analyse des erreurs. Les linguistes soulignent que toutes les difficultés apparues lors de l'apprentissage des langues étrangères ne sont pas certainement dues à la langue maternelle, mais aussi à d'autres facteurs. De toute façon, pour répondre aux besoins d'une pédagogie spécifique, l'interférence linguistique peut être définie de trois formes:

a) d'un point de vue psychologique: l'interférence comme un effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude" M.L.A. (Modern Language Association, 1963).
b) de point de vue linguistique: l'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entrainé par un contact entre les langues (Mackey, 1965).
c) du point de vue de la pédagogie des langues vivantes, l'interférence est un type particulier de faute que commet l'étudiant

L'analyse des erreurs a un double objectif: pédagogique et psycholinguistique.

En ce qui concerne les approches pédagogiques, la didactique des langues et les études d'acquisition des langues, "trois critères de base" ont été proposés concernant le statut de l'erreur (Germain, 1993):

a) De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, les erreurs révèlent des faiblesses;
b) De 1940 à 1960, l'erreur était exclue;
c) De 1960 à nos jours, l'erreur est un tournant dans l'apprentissage.

En didactique des langues étrangères, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (Marquilló, 2003, p. 120).

L'erreur est une étape nécessaire à la réalisation du processus d'apprentissage. C'est un processus inévitable lors de tout apprentissage. Selon Corder (1981, p.1), avant de pouvoir éliminer les erreurs, il faut les comprendre.

Développée à partir des années 1960, l'analyse des erreurs s'est graduellement détachée du cadre étroit de la linguistique appliquée. Les erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères sont à la fois inévitables et normales et nécessaires. Il est impossible d'apprendre la langue sans erreurs et on doit aussi utiliser l'erreur pour apprendre le mal. Ce sont des linguistes qui font la différence entre erreur et faute. Chaque type d'erreur est le produit d'une réflexion de l'étudiant face à une tâche confiée par l'enseignant. Toute analyse

d'erreur commence par identifier les erreurs de l'étudiant en langue étrangère. Étant donné que l'erreur est un élément naturel de l'apprentissage, une analyse est nécessaire pour développer des situations d'enseignement appropriées. En effet, les linguistes insistent sur traiter les questions "pourquoi" et "comment"pour mieux comprendre l'existence d'erreurs et pour développer l'enseignement des langues dans ce processus.

On peut analyser les erreurs sur différents niveaux. Raabe (1980, p. 75), constate que les catégories d'erreurs sont souvent sévères, variables et complexes. Selon Schmidt (1996, p. 331), les erreurs perturbent la communication et peuvent influencer sur le prestige communautaire. En revanche, les erreurs peuvent aussi avoir des effets positifs comme l'expression de courage et de créativité dans l'utilisation d'une langue.

Les enseignants mésurent les succès ou les échecs des étudiants par la mise en service des erreurs et des fautes. Les erreurs appartiennent à l'apprentissage mais le probleme est que certains enseignants ne savent pas souvent comment les interpréter.

4.1.3.1. Erreur. Les erreurs sont toujours considérées comme un élément crucial dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est un processus primordial pour parvenir au savoir. Le statut de l'erreur est apparu la première fois par Walter de Bibbeswort en 1296 dans son livre "Manières de langage" (Cuq&Gruca, 2004, p. 86). L'erreur est un processus inévitable lors de tout apprentissage. Depuis quelques années, le statut de l'erreur à l'école a notablement dévoloppé.

De nos jours, le rôle de l'erreur est toujours en discussion parmi les didacticiens. Pour certains elle est considérée comme une étape normale de l'apprentissage, donc le statut de celle-ci est devenu comme une bonne signification du modèle d'apprentissage. Par contre, pour certains d'autres, une erreur est une expression verbale ou écrite inacceptable qui enfreint le code grammatical ou sémantique de la langue.

4.1.3.2. Faute. Étymologiquement issu du mot latin fallita, de "fallere=tromper", la faute est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins» (Le petit Robert, 1985, p. 763).

La faute était considérée comme quelque chose de négatif, due à l'influence de la langue maternelle, et cette influence, il fallait la combattre. Le rôle de l'enseignant était ainsi fondamental dans le choix des exercices de répétition et d'imitation, qui sont basés sur la théorie behavioriste, selon laquelle le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ressemblait à celui de la langue maternelle (Berling, 2003, p. 21).

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à "des erreurs due à inattention/fatigue que l'étudiant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)" (Marquilló, 2003, p. 120).

4.1.3.3. Distinction entre « Erreur » et « Faute ». Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, chaque étudiant commet des fautes appelées, dans les dernières années, des erreurs. Dans le langage courant, les termes faute et erreur sont presque synonymes. Mais il y a la nuance entre la faute et l'erreur dans le domaine de la didactique des langues. Les enseignants avaient tendance à utiliser le terme « faute » négativement. Ils n'ont pas consideré que les fautes provenaient de l'inattention des étudiants. Tandis qu'aujourd'hui, les enseignants préfèrent utiliser le terme « erreur » qui est plus neutre et qui est inévitable dans tout apprentissage. Comme l'ont dit Cuq et Gruca (2005, p. 389): *"Tout apprentissage est source potentielle d'erreur".*

4.1.4. Erreur linguistique. La linguistique des fautes apporte une nouvelle mesure dans l'anayse des erreurs et contrastive. Ces fautes peuvent conduire à une supérieure intelligence des difficultés pour fournir les bases d'une reflexion didactique. La linguistique des fautes évolue vers la psycholinguistique qui conduit le multilinguisme et la multiculturalité.

Pour la première fois, en 1929, on a trouvé un changement d'attitudes sur le terme "faute". Henri Frei (1929, p. 43) a prouvé dans son livre "La grammaire des fautes" la nécessité d'exploiter la « faute » en tant que fonction, au lieu de la rejeter ou de la négliger.

Dans l'aspect d'un enseignement, les notions d'apprentissage et d'erreur sont dans une situation indispensable en didactique des langues. Pour Corder (1980, p. 9) il existe deux attitudes en comparaison des erreurs des étudiants. Il faut souvent s'y attendre et se résigner à les traiter lorsqu'elles apparaissent. Enfin, elles sont importantes et indispensables.

Selon Chomsky (1966), le terme "faute" se réfère aux erreurs de performance commises par les étudiants d'une manière non-systématique tandis que le terme "erreur" renvoie aux erreurs systématiques et demandent l'aide d'un enseignant pour la correction.

Selon Corder (1980, p. 13), il existe deux types d'erreur: l'erreur systématique et l'erreur non-systématique. D'après lui, dans l'analyse des erreurs il faut prendre en considération les erreurs systématiques parce que ce sont ces erreurs qui montrent le niveau langagier de l'étudiant.

Nous nous référons au tableau élaboré par Öztokat (1993, pp. 66-76) qui synthétise les erreurs:

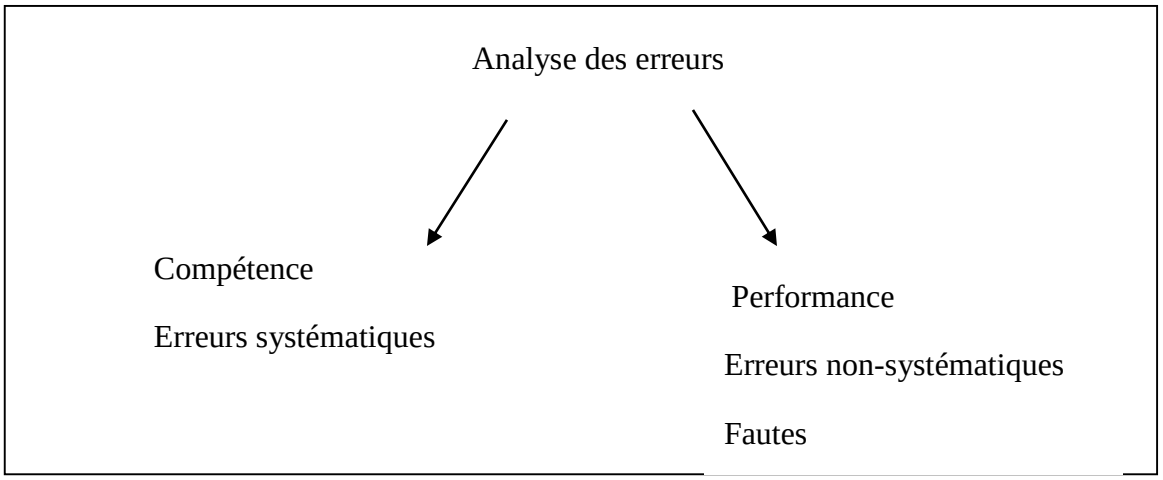


Figure 8. Analyse des erreurs (La théorie de Pit Corder, 1980, p. 13).

Il y a deux types d'erreurs: erreurs de compétence et erreurs de performance.

4.1.4.1. Erreur de compétence. Comme l'a mis en évidence Chomsky en 1965, la compétence linguistique est précisément la capacité à générer un nombre infini d'énoncés à partir d'un nombre fini d'unités et à comprendre spontanément un nombre infini de phrases qu'on n'avait pourtant jamais entendues auparavant. Les langues ne sont pas des répertoires figés, elles évoluent en fonction de l'activité des locuteurices, qui est à la fois « compétence linguistique », régie par la règle de récursivité qui fait qu'on peut générer et comprendre un nombre infini d'énoncés nouveaux, et « performance linguistique », qui est de l'ordre de la déviation individuelle, de la création lexicale, de la fantaisie verbale (Yaguello, 1981, p. 132-133).

La compétence, selon Chomsky, a été utilisé comme une réaction à l'ère linguistique avant grammaire génératives très occupées par la performance dans formes de corpus de données. Une distinction entre « erreur » et « faute » nous amène à la théorie chomskyenne entre compétence et performance (Chomsky, 1965).

"L'apprenant utilise un système linguistique spécifique à chaque stade de son développement, bien que le système de l'apprenant ne coïncide pas avec le système de la langue cible. Les erreurs des apprenants reflètent ce système et sont elles-mêmes systématiques" (Corder, 1967-1980, p. 13).

Cette distinction entre erreurs systématiques ou "de compétence" et erreurs non systématiques ou "de performance", distinction basée sur la dichotomie chomskyenne, est très importante pour Corder.

Besse et Porquier (1991, p. 209) résument que "l'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance". En d'autres termes, ce que l'étudiant sait et peut, en théorie, utiliser, est considéré comme une compétence linguistique; ce qu'ils produisent réellement est considéré comme une performance. Un étudiant ne peut donc rémedier ses erreurs mais peut en principe supprimer ses fautes à cause de la fatigue ou à plusieurs causes psychologiques.

La compétence, selon McNeil (1966, p. 77), est la connaissance des règles, catégories, etc. linguistiques, qui rend compte des intuitions du locuteur natif à propos de sa langue; l'expression d'une telle compétence à parler et à écouter est la performance.

4.1.4.2. L'erreur de performance. Les erreurs de performance sont commises quand l'étudiant ne fait pas attention à la langue, et transgresse une règle qu'il connaît. Elles sont des erreurs d'inattention passagères dues à des déconcentrations, au stress ou la fatigue. L'étudiant connaît la règle; il est donc capable de se corriger (Besse & Porquier, 1991, p. 209).

4.2. Apport de l'analyse des erreurs à la pédagogie des langues

L'analyse d'erreurs a contribué considérablement à l'enseignement des langues:

a) dans la perfectionnement des descriptions pédagogiques;
b) dans le changement des comportements et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage;
c) dans la représentation et le contenu des programmes d'éducation et de formation d'enseignants.

Le statut de l'erreur varie selon les conceptions théoriques:

- Selon le béhaviorisme, l'enseignement devrait viser à un apprentissage sans erreur par l'exercice, la répétition et le renforcement de «réponses correctes».
- Selon le constructivisme, l'apprentissage est le processus de réorganisation de l'information en conflit général. L'erreur révéle donc des difficultés qu'il faut trouver une solution pour produire une nouvelle connaissance.

CHAPITRE 5

Difficultés posées par l'Apprentissage du Français Langue Étrangère

La nécessité du français et son importance dans le monde est une réalité inévitable. En fait, il est très important dans certains domaines comme la langue de mode, d'art, de théâtre. Il est apprecié comme la troisième langue la plus utilisée. Son apprentissage permet également une réalisation à l'apprentissage de plusieurs langues.

À propos de l'enseignement du français, les étudiants doivent avoir besoin de connaître des informations et des compétences grammaticales et aussi une aptitude d'utiliser cette langue.

La problématique c'est la difficulté de l'enseigner au niveau culturel car il y a des difficultés qui se posent au niveau d'ordre social, historique et politique. À ce propos, l'enseignement du français peut assurer aux étudiants une occasion d'essayer de rassembler les deux cultures source et cible afin de leur permettre de constater les différences et les contradictions qu'ils peuvent observer.

5.1. Difficultés grammaticales

Approfondir le français comme langue étrangère peut signifier communiquer oralement et par écrit. La grammaire dans l'enseignement des langues étrangères est un sujet très compliquée, puisque la grammaire n'a pas de place spécifique dans l'enseignement des langues étrangères.

Il y a des recherches qui parlent des effets positifs de l'enseignement de la grammaire pour faire progresser les étudiants. Mais il est difficile de faire progresser le niveau de français langue étrangère à cause des lacunes d'ordre grammatical.

Tous les étudiants savent que l'enseignement de la grammaire est considérable dans l'apprentissage des langues, qui est souvent pénible pour les étudiants de surmonter ces difficultés grammaticales lors de traduction en classe, de plus en intégrant deux structures

différentes et deux langues d'origine différente. Toutefois l'analyse d'erreurs peut contribuer dans la progression des descriptions pédagogiques.

5.1.1. Difficultés de la conjugaison des verbes. La morphologie du verbe français a toujours été un défi majeur pour les étudiants. Les difficultés d'apprentissage ne proviennent pas seulement de la complexité inhérente du système de conjugaison lui-même, mais surtout de la description traditionnelle trouvée dans les livres spécialisés et les grammaires.

5.1.2. Terminaisons (i-is-it). La terminaison est la dernière et flexible partie du verbe: elle diversifie par rapport à la personne et du nombre du pronom sujet ou du groupe sujet ainsi que du mode et du temps du verbe. Les difficultés sont souvent dues à l'homophonie et au fait que les terminaisons sont silencieuses.

5.1.3. Majuscule. La plupart du temps, les adjectifs ne prennent pas de majuscule. Cependant, si l'adjectif est précédé du nom, il reçoit une lettre majuscule. En ce qui concerne les points cardinaux, nous écrivons toujours "est", "ouest", "nord", "sud" en minuscule. Si les étudiants n'arrivent pas a`employer de majuscule/minuscule, Ils rencontrent des difficultés dans les examens.

5.1.4. Difficultés de quatre verbes: être, avoir, faire, aller/venir (Séguin, 2001). On peut commencer à apprendre la langue en utilisant de quatre verbes primaires: être, avoir, faire, aller/venir. Ces verbes sont les plus fréquents et les plus irréguliers. Souvent les étudiants ne maîtrisent pas la conjugaison de ces verbes. Et ils ont des difficultés à propos de ces quatre verbes.

5.1.5. Interférence grammaticale. La règle grammaticale fait partie des difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage d'autres langues. Nous pouvons examiner les interférences soit au niveau du discours, soit au niveau de la langue afin que l'étude puisse vérifier l'influence étrangère sur le système linguistique. Cette difficulté peut également être attribuée à l'environnement dans lequel l'acquisition du langage se produit.

5.1.6. Homophonie grammaticale. C'est l'une des difficultés les plus fréquentes que les étudiants font en classe. Parce que c'est un processus qui nécessite beaucoup de temps pour acquérir la compétence d'écrire de façon correcte les homophones du français. Les étudiants écrivent des mots incorrects comme "ses-c'est","et-est" parce qu'ils écrivent rapidement à l'examen.

5.2. Difficultés orthographiques

En turc, il est possible de dire qu'il n'y a pas d'écart important entre la prononciation et l'écriture d'un mot. Comme le français n'est pas une langue aussi phonétique que le turc, il existe un écart considérable entre la langue parlée et la langue écrite. C'est pourquoi, l'orthographe peut être un véritable cauchemar pour nos étudiants. Les exemples ci dessous que nous avons retenus lors de l'analyse des copies d'étudiants montrent que l'orthographe française pose un grand problème.

5.2.1. Orthographe grammaticale. Les étudiants ne prêtent pas assez d'attention à la traduction en raison de la fatigue et du stress pendant le cours et n'activent pas leurs connaissances. Cette situation conduit à des erreurs de ce genre. En plus, les étudiants ne possèdent pas encore toutes les connaissances en orthographe et ils n'ont pas encore développé la compétence de reécrire ces règles en classe.

5.2.2. Classement des règles d'accord. Ce sont les erreurs d'accord en nombre et en personne du verbe, en genre et en nombre du participe passé (employé avec être) et de l'attribut du sujet qui posent surtout problème aux étudiants en classe. Les étudiants oublient les accords de genre et de nombre ou de personne ou bien ils ne connaissent pas ces règles.

5.3. Difficultés d'ordre syntaxique

La catégorie suivante de transfert concerne le transfert lié à la syntaxe. La syntaxe signifie la structure de la phrase qui forme la phrase. En raison de cette définition, le transfert syntaxique fait référence à l'influence de la L1 au niveau sentencieux de la phrase L2 (Odlin,

1989). Hakuta (1974) a également montré qu'il existait une relation solide entre le transfert de la langue maternelle et l'émergence d'une structure dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Chaque langue a sa propre syntaxe et cette particularité oblige les traducteurs à acquérir une compréhension approfondie pour interpréter le texte source et réduire les erreurs.

Le français présente des caractéristiques très différentes en termes de syntaxe puisqu'il ne fait pas partie du même groupe que le turc en termes de structure et d'origine.

En français, les éléments de phrase sont organisés en sujets, verbes et objets et cette séquence ne change jamais. En français, l'objet de la phrase ne change pas, seul l'identificateur de lieu et de temps peut être remplacé (Maingueneau, 1999,p. 26). Ces marqueurs se placent au début ou à la fin de la phrase et ils ne mènent pas au changement dans le sens. Mais le turc est une langue plus flexible que le français. Et cette situation apporte plus de difficultés aux étudiants pendant la traduction en classe.

5.3.1. Participe passé. En français, on ne prononce pas l'accord meme avec auxiliaire être, c'est pour cette raison, l'accord est loin d'être mécanique et les étudiants ne mettent pas d'accord qui causent des difficultés à l'oral en milieu scolaire. Lorsque le participe passé est suivi d'un infinitif, si le COD n'est pas celui de sa forme verbale, mais seulement de l'infinitif, alors le participe passé ne s'accorde pas.

5.3.2. Infinitif. L'infinitif est une forme nominale du verbe qui exprime l'idée de l'action ou de l'état, sans indication de personne ou de temps. L'infinitif s'emploie non seulement comme un sujet et comme attribut, mais encore comme un complément. Dans ce processus, les étudiants en FLE sont confrontés à un grand nombre de problèmes, du fait que le mot qui précède l'infinitif est souvent interprété à tort comme une préposition, même s'il s'agit d'un subordonné ne faisant qu'un avec l'infinitif.

L'une des difficultés consiste à identifier l'infinitif COD (complément d'objet direct). En effet, les étudiants en FLE peuvent être gêné par l'opposition. Présenter ce point dans les

livres de grammaire FLE ne permet pas de simplifier la compréhension et les erreurs sont courantes. Par contre, tous les verbes se construisant avec un COD n'admettent pas le pronom le comme substitut de COD infinitif. En effet, la significations des verbes avec un COD infinitif n'est pas toujours équivalent à celui des verbes dont le COD est un groupe nominal. En général, le groupe d'infinitif n'est pas directement pronominalisable. Il s'agit le plus principalement d'un blocage sémantique.

5.4. Difficultés lexicales

Le transfert lexical, qui est considéré comme l'influence des connaissances lexicales d'une langue sur l'utilisation du mot dans une autre langue, a fait l'objet de nombreuses recherches dans le FLE (Jarvis & Pavlenko, 2008, p. 72).

On distingue deux types principaux de transfert lexical: le transfert de forme et le transfert de sens (Angelis & Selinker, p. 2001; Ringbom, 2001, p. 2006).

L'orthographe lexicale apporte des indications de genre (ami, amie), de nombre (ami, amis), de personne (manges, mange), de mode (suis, sois) et de temps (aimerai, aimerais) aux mots variables: plus précisément, le genre et le nombre pour les noms, les adjectifs, les déterminants et les pronoms; pour les verbes, la personne, le nombre, le mode et le temps. On retrouve des erreurs de forme, de sens et d'interférence.

5.4.1. Erreur de forme. Ce sont les erreurs où l'apparence du mot est mis en valeur, c'est une confusion de forme d'un lexème avec une forme d'un autre lexème. Nous avons l'erreur absolue car c'est une forme inexistante (un barbarisme).

5.4.2. Erreur de sens. Une telle erreur affecte le contenu du mot, une confusion à propos de l'analogie sémantique.

5.4.3. Erreur d'interférence. Elle renvoie à un accident de bilinguisme causé par le contact des langues.

Tableau 1

Erreur lexicale

Nature de l'erreur	Type d'erreurs	Cause des erreurs
Erreur léxicale	Erreur de forme	Erreur absolue Erreur relative
	Erreur de sens	Analogie sémantique
	Erreur d'interférence	Bilinguisme (contact de langues)

5.5. Difficultés culturelles dans l'enseignement du français

Pendant le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, l'étudiant apprend des systèmes linguistiques différents ce qui permet de contacter deux langues et deux cultures.

L'interculturel est important dans l'enseignement des langues étrangères et l'étudiant peut faire des erreurs, ce qui est normal dans le processus d'apprentissage pour acquérir des compétences plurilingues et pluriculturelles.

L'impact des relations pédagogiques sur les relations des étudiants avec les connaissances est évident.

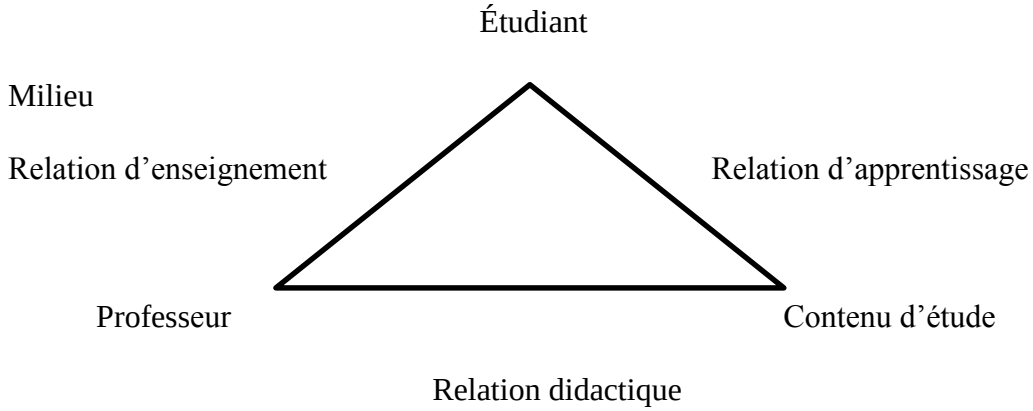


Figure 9. Relations Pédagogiques (Legendre, 1988)

Cette figure suivant de Legendre (1988) intitule Relations Pédagogiques place les pôles de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre.

Beacco (2000) donne l'importance à la motivation et il conseille qu'un étudiant pourrait être plus motivé s'il veut s'intégrer dans une autre société culturelle. La motivation est un facteur important dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans les applications pratiques, cette recherche contribue à améliorer le niveau d'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage. Et un enseignant devrait donner la priorité au matériel adéquat, approprié et nécessaire pour les cours de langue. Les enseignants peuvent manipuler les types de tâches pour développer la fluidité, la complexité, la précision et la confiance nécessaires. Les enseignements innovateurs de l'enseignant peuvent motiver l'étudiant moins motivé à améliorer ses compétences. L'intérêt de l'étudiant et l'enseignement approprié de l'enseignant en fonction des besoins et de la situation sont importants à cet égard. La situation favorable créée par l'enseignant lors de l'apprentissage, qui valorise et respecte chacun, accroît la capacité de l'étudiant, la confiance en soi et la durée d'attention.

CHAPITRE 6

Analyse et Interprétation des Copies d'Étudiants

Nous nous sommes intéressées dans ce chapitre à l'analyse, la classification et la description de différentes types d'erreurs commises par les étudiants de 3ème année lors du cours de thème. C'est une analyse à travers laquelle nous espérons pouvoir identifier et saisir la source et la cause primordiale des erreurs relevées dans différentes copies, afin de favoriser une intervention pédagogique efficace.

Dans le présent chapitre de cette étude, nous avons d'abord présenté les données obtenus à partir des copies des étudiants, par la suite nous avons essayé de les analyser et interprêter. Les erreurs produites peuvent être catégorisées comme suit: les erreurs socio-culturelles, les erreurs de syntaxe, les erreurs d'articles, les erreurs de prépositions, les erreurs d'adjectifs, les erreurs d'accords, les erreurs de pronoms, les erreurs de conjugaisons et les erreurs d'accents.

Nous avons présenté dans la partie d'annexes qui ont été placés à la fin de la thèse (voir Annexe 1, Annexe 2, Annexe 3) les trois textes qui constituent les documents à traduire lors de l'examen de thème, selon l'ordre d'utilisation dont le premier est l'examen partiel, le second est le final et le troisième est le rattrapage. Cela permettrait à mieux observer, relever et interprêter les erreurs commises par les étudiants. Le niveau langagier selon CECR de cet examen est le niveau B2.

6.1. Méthode d'analyse de données de la recherche. Les bases théoriques de cette recherche sont la linguistique contrastive et l'analyse d'erreur, qui est une branche de la linguistique appliquée. L'objectif de notre recherche est d'identifier et d'analyser les erreurs de traduction produites en langue française par les étudiants turcs ayant appris l'anglais comme première langue étrangère. Pour réaliser cette recherche, tout d'abord nous nous proposons d'analyser les copies d'examen d'étudiants de FLE. Ensuite, après avoir fait les analyses, nous

souhaitons pouvoir commenter les causes principales des erreurs commises par ces étudiants afin d'encourager des propositions didactiques compétentes.

Comme indiqué ci-dessus, la procédure utilisée dans cette recherche est constitué de la collecte des données, l'identification des erreurs, la classification des erreurs et finalement leur descriptions.

6.1.1. Méthode de la recherche

Dans cette recherche, nous avons adopté une étude qualitative. La recherche qualitative permet de décrire les facteurs qui influent sur les comportements en la matière. C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Notre étude pour laquelle une approche qualitative a été adoptée, a été construite sur un modèle d'étude de cas. D'après Baştürk (2011), meme si les mesurages peuvent bien sûr nous permettre de dénombrer combien de personnes se comportent d'une certaine façon, ils ne peuvent pas permettre de répondre au purquoi d'un phénomène. L'objectif principal de ce genre de travaux est de présenter un tableau descriptif et realiste du sujet de recherche. Les données ont été analysées avec la méthode d'analyse de contenu parmi les méthodes de recherche qualitative.

6.1.2. Contexte et échantillon. La recherche consiste à étudier les examens de traduction du turc vers le français au semestre d'automne de l'année universitaire 2013-2014. Notre instrument d'analyse d'erreurs prévu pour cette recherche est constitué de 3 textes d'examen écris en turc. Nous avons réalisé les pratiques à trois reprises relatives à la réalisation des examens scolaires. Pour la démarche, premièrement nous avons donné le texte à traduire aux étudiants et leur a demandé de le traduire du turc en français en 120 minutes. Par la suite nous avons corrigé leurs copies et finalement nous avons souligné, classifié et analysé les erreurs.

6.1.3. Corpus. Cette recherche est fondée sur les erreurs de traduction syntaxiques, lexicales, orthographiques et culturelles commises par les étudiants lors de la traduction du turc en français. Pour ce faire, nous nous proposons d'examiner les copies d'étudiants de 3ème année de FLE qui étudient à la faculté de pédagogie de l'Université Bursa Uludağ.

6.1.4. Outils de collecte de données de la recherche. L'une des techniques utilisées dans la collecte de données en recherche qualitative est l'analyse de documents. L'analyse de documents implique l'analyse de documents écrits contenant des informations sur la situation envisagée (Yıldırım & Şimsek, 2006; Çepni, 2007). Dans cette analyse, ce qui est important, c'est de savoir quels documents doivent être utilisés comme source de données qui seraient étroitement liés au problème de la recherche.

6.2. Identification des erreurs

Après avoir collecté les données, nous avons identifié toutes les erreurs dans les copies des étudiants. Avant d'identifier les erreurs commises par les étudiants, nous avons distingué les erreurs des copies des étudiants. En fait, nous avons constaté que certains étudiants avaient commis des erreurs parce qu'ils n'étaient pas en mesure de connaître exactement les règles de leur langue maternelle. De l'identification des erreurs, nous découvrons qu'ils ont tendance à faire des erreurs. En outre, les étudiants ont tendance à reproduire les mêmes erreurs.

6.2.1. Les Erreurs de Formes

On peut examiner les erreurs de formes en trois catégories:

a. Groupe Nominal: Ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que

les déterminants (articles: féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs les composés (noms et adjectifs), etc.

b. Groupe Verbal: Ce sont les erreurs morphologiques telles que la conjugaison, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.

c. Structure de la Phrase: Ce sont les erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

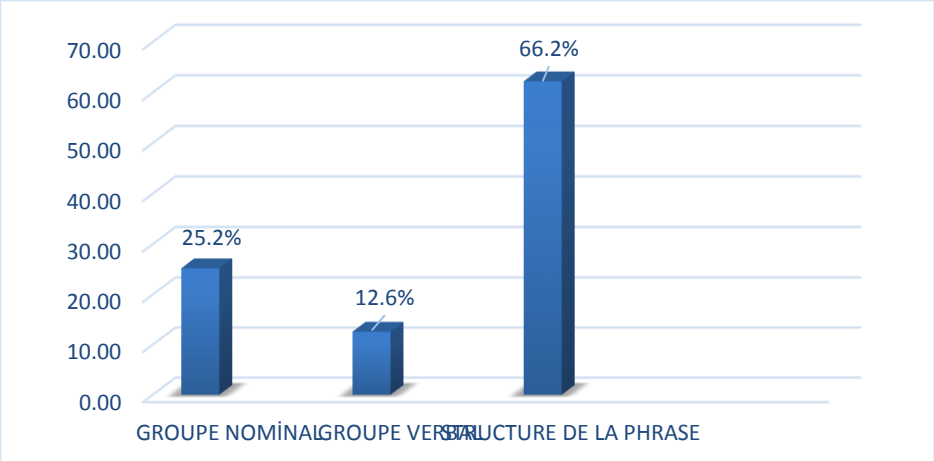
6.2.1.1. Groupe Nominal. Il s'agit ici des erreurs lexicales et grammaticales (le nom: masculin/féminin et singulier/pluriel et l'accord de l'adjectif en genre et en nombre). En ce qui concerne le groupe nominal, le système et la mentalité de la langue turque sont différents de ceux de la langue française. Quand les étudiants apprennent le français, ils ont beaucoup de difficulté concernant l'utilisation des articles, de l'accord et des adjectifs. C'est la raison pour laquelle, dans le groupe nominal, certaines constructions telles que les noms, les adjectifs-composés restent tout à fait étrangères à nos étudiants.

Tableau 2

Tableau contrastif des erreurs d'étudiants au premier examen

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs des étudiants
GROUPE NOMINAL : « Erreurs lexicales et grammaticales »	262
GROUPE VERBAL : « Erreurs morphologiques »	130
STRUCTURE DE LA PHRASE : « Erreurs syntaxiques »	646
Total	1038

Graphique: Pourcentage des erreurs d'étudiants au premier examen



Les statistiques ci-dessus nous montrent que le nombre 646 erreurs sur le plan syntaxique, pour un pourcentage de 66.2% arrive au premier rang, le nombre 262 erreurs sur le plan lexical et grammatical, pour un pourcentage de 25.2% arrive au deuxième rang, finalement, le nombre 130 erreurs sur le plan morphologique, pour un pourcentage de 12.6% arrive au dernier rang de toutes les erreurs.

Nous étudierons maintenant ces erreurs en détail en vue de pouvoir proposer certains stratégies/techniques novatrices, didactiques et pédagogiques.

Tableau 3

Analyse contrastive du nombre d'erreurs concernant le groupe nominal

	Type d'erreurs	Nombred'erreurs	En %
	Article défini :	92	36,50
GROUPE	(Masculin/Féminin)		
NOMINAL	Article indéfini :	16	6,35
	(Singulier/Pluriel)		
	Accord de l'adjectif qualificatif	144	57,13
	Total	252	100 %

Les erreurs, qui ont une grande place parmi les erreurs syntaxiques, constituent une grande difficulté pour les etudiants turcs qui apprennent le français. Les erreurs de ce groupe sont completement dus à la structure de la langue cible. Celles-ci peuvent également être appelées erreurs linguistiques. L'absence de règles strictes pour trouver la définition du nom est un facteur important dans l'utilisation abusive des étudiants.

6.2.1.1.1. Article défini (Masculin/Féminin). L'article est une forme variable, qui se place avant le nom. Il porte les marques de genre et de nombre du nom. En langue française, les articles définis sont employés pour désigner une personne ou un objet précis et connu. Les articles définis en langue française sont les suivants:

Tableau 4

Article défini en français

	Masculin	Féminin
Singulier	le et l' (devant a, e, i, o, ou h aspiré)	la et l'
Pluriel		les

Tableau 5

Analyse des erreurs liées au genre (Masculin-Feminin)

La forme erronée	La forme correcte
comme elle, j'aimais **la silence.**	J'aimais **le silence** comme elle.
Un jour, **au chambre** en face de moi, une fille française qui a aux cheuveux blonds, qui a aux grands les yeux bleus, est venue.	Un jour, une fille française aux grands yeux bleus, cheveux blonds est arrivée **à la chambre** en face de moi.
la rève	**le rêve**

En turc, il n'y a pas d'articles définis. C'est-à-dire que les mots turcs n'ont pas de genre: il n'y a ni masculin ni féminin. Il s'agit donc d'une influence réciproque (l'interférence) entre ces deux langues qui pose le problème.

Comme l'article n'existe pas dans le répertoire grammatical de la langue turque, il cause de difficultés et parait difficile dans la phase d'apprentissage du FLE pour les étudiants. C'est pourquoi la plus grande partie des difficultés de l'écrit en provient.

En français, il y a un article pour chaque mot. Même pour les noms non comptables, il y a des articles partitifs.

Tableau 6

Analyse des erreurs liées au Singulier-Pluriel

La forme erronée	La forme correcte
"… demandait **les lettres."**	"…. demandait **la lettre."**

La nuit nous allons à le café de Paris au cinema.	**Les nuits,** on allait au café de Paris ou au cinéma.
La souffrance, la tristesse de la fille	**les tristesses, les souffrances** de la pauvre fille

Tableau 7

Utilisation en trop de l'article défini

La forme erronée	La forme correcte
de **l'**İzmir	d'İzmir

6.2.1.1.2. Article indéfini (Singulier/Pluriel). Il s'agit ici du singulier et du pluriel des noms et des adjectifs. En français, les articles indéfinis sont employés quand on ne connaît pas encore un objet. Les articles indéfinis qui servent à indiquer le nombre des mots français sont les suivants:

Tableau 8

Article indéfini en français

	Masculin	Féminin
Singulier	**Un**	**une**
Pluriel	**des**	

En turc, il y a un singulier et un pluriel mais pas de duel. L'emploi du pluriel n'est pas très rigoureux. Il est employé quand c'est nécessaire. Il ne connaît plus les accords grammaticaux. Les adjectifs sont invariables, et il n'y a pas de pluriel après les nombres.

Tableau 9

Analyse des erreurs concernant l'article indéfini (masculin/féminin)

La forme erronée	La forme correcte
On s'est entendu dans **une mois**.	En même pas **un mois**, on s'est entendu.
une petite appartement	**un petit** appartement

Tableau 10

Usage erroné de l'article

La forme erronée	La forme correcte
Elle donne **la grande valeur a sa honneté.**	Elle donnait **une grande valeur à son honneur.**
J'ai fait la phylosophie de**sa vie.**	Je lui ai fait la philosophie de **la vie.**
J'ai commencé à vivre **des douleurs**, **des** chagrins de fille avec des yeux grands et bleues qui sont rougis de pleurer.	J'ai commencé à vivre **les** tristesses, **les** souffrances de la pauvre fille dont les grands yeux bleus avaient rougis à force de pleurer.
"… dans **un éscalier, un corridor**."	"… dans **les escaliers, les corridors."**
Elle demandait **de** lettre**.**	Elle demandait **la** lettre.
l'information détaillé	**les informations détaillées**

Le français, langue tordue sur le plan typologique, est présenté dans les langues romanes de la famille linguistique indo-européenne. Mais le turc est dans la famille altaïque qui est une langue agglutinante. Elle utilise principalement des suffixes et parfois des prefixes.

Le français entre dans la typologie de la langue qu'il contient l'article. Mais en turc, le nom n'est pas spécifié avec un article. Nous pouvons donc affirmer que ces structures sont complètement différentes en français et en turc. Les étudiants ont des difficultés en apprenant les mots avec ses articles.

6.2.1.1.3. Article contracté. Un article défini contracté est un déterminant qui se forme à partir d'une préposition "à" ou "de" et d'un article défini (le, la, les, l'). Le résultat donne un nouvel article : « à » + « le » = au. « à » + « les » = aux.

Tableau 11

Les erreurs concernant de l'article contracté

La forme erronée	La forme correcte

La nuit nous allons **à le** café de Paris au cinema.	Les nuits, on allait **au** café de Paris ou au cinéma.
À la café de Paris	**au** café de Paris
"… **à les** visiteur…"	**"… aux visiteurs…"**
"… au fuar de…" , "…au fair de…"	**"… à la foire de…"**
du matin **à le** soirée	du matin **au** soir
à la caractère	**au** caractère

Les erreurs concernant de l'article contracté sont causées par l'ignorance de l'article du nom ou par l'incapacité de prédire la définition composée résultant de la combinaison.

6.2.1.1.4. Accord de l'adjectif qualificatif. En français, il est reconnu que tous les mots flexionnels (article, adjectif, nom, pronom, verbe) varient en nombre. Les adjectifs qualificatifs s'accordent en genre et en nombre. De plus, en grammaire de la langue française, l'accord entre les mots est indispensable, plus particulièrement à l'écrit, pour que le message soit transmis correctement. Pour former généralement le pluriel des adjectifs, il faut ajouter un (**-s**) au singulier.

Tableau 12

Analyse des erreurs liées à l'accord de l'adjectif qualificatif

La forme erronée	La forme correcte
Un jour, une fille française est venu qui avait **les gros yeux bleu, les cheveux jaune** à la chambre d'emface de moi.	Un jour, une fille française **aux grands yeux bleus, cheveux blonds** est arrivée à la chambre en face de moi.
Un jour, en face de ma chambre, une fille **de Français qui à grandes yeux bleus** et les cheveux blondsest arrivée.	Un jour, une fille **française aux grands yeux bleus**, cheveux blonds est arrivée à la chambre en face de moi.
J'ai commencé à vivre les douleurs et les peines de cette pauvre fille à **grands yeux bleues** qui sont rouges à force de pleurer.	J'ai commencé à vivre les tristesses, souffrances de la pauvre fille dont ses **grands yeux bleus** avaient rougis à force de pleurer.

Je restait dans l'un des hôtels **deuxième classes à İzmir** avec mon tout petit chien Koton.	J'habitais dans l'un des hôtels de **deuxième classe d'Izmir** avec mon tout petit chien Koton.
Un jour, à la chambre qui est face à moi-même a venu une fille français aux yeux gros et bleus, aux **cheveux jaunes.**	Un jour, une fille française aux grands yeux bleus, **cheveux blonds** est arrivée à la chambre en face de moi.
Les plaisanteries **japons**	**les plaisanteries en japonais**
les informations **détails**	**les informations détaillées**
les informations **détaillés**	**les informations détaillées**
Un jour en face de ma chambre, une fille française**, les yeux grosse bleueu, les cheveux jaunes** est venue.	Un jour, une fille française **aux grands yeux bleus, cheveux blonds** est arrivée à la chambre en face de moi.
Les enfants **japons**	les enfants **japonais**
la cuisine **turc**	la cuisine **turque**
de poste **français**	la poste **française**
"Il était **clair**e **…"**	"Il était **clair"…"**
Les 12 héritage culturelle de la Turquie	Les 12 patrimoines culturels de la Turquie
une figure **international**	une figure **internationale**
L'enseignant **japon**	L'enseignant **japonais**

Les adjectifs sont des mots qui spécifient des noms en termes de qualité et de quantité. En turc, les adjectifs viennent avant le nom qu'ils décrivent mais, en français, il y a des usages bien plus différents qui méritent d'être soulignés. Les adjectifs en turc doivent précéder le nom régulièrement. Cependant, dans le cas du français, l'adjectif peut apparaître avant et après le nom associé.

Tableau 13

Analyse des erreurs liées aux comparatifs et superlatifs

La forme erronée	La forme correcte
Probablement, elle attendait **de l'argent plus d'un** vapeur.	Je crois qu'elle attendait **plutôt argent que** le navire à vapeur.

Je crois qu'elle attendait **de l'argent** à **la place de** bateau.	Je crois qu'elle attendait **plutôt argent que** le navire à vapeur.
J'habittait avec mon chien Koton à İzmir **dans une hotel** deuxième classe.	J'habitais dans **l'un des hôtels** de deuxième classe d'Izmir avec mon tout petit chien Koton.
Probablement elle attendait **plus l'argent par** le bateau.	Probablement, elle attendait **plutôt argent que** le navire à vapeur.
J'habitais avec un tout petit chien 'Koton' **dans une de l'hôtel au** deuxième classe d'İzmir.	J'habitais dans **l'un des hôtels de** deuxième classe d'Izmir avec mon tout petit chien Koton.

Tableau 14

Erreurs du déterminant possesif (adjectif)

La forme erronée	La forme correcte
pour retourner **à sa pays.**	Pour retourner **dans son pays.**
Dans **mes imaginations.**	Dans **mon rêve.**
Dans **ma rêve.**	Dans **mon rêve.**
Dans **mes rêves**	dans **mon rêve**
ma très petite chien	**mon tout petit** chien
ma petit chien Koton	**mon** tout petit chien Koton.
Sa visage.	**Son visage.**

En français, les déterminants possessifs viennent devant le nom ve on met l'accord en nombre et en genre. D'après les données recueillies dans le but de répondre à la question sous-jacente à cette recherche, il a été constaté que les étudiants, dans leur effort pour apprendre le francais en tant que langue étrangère, ont des difficultés à utiliser les déterminants.

Tableau 15

Erreurs du déterminant démonstratif

La forme erronée	La forme correcte

Moi, j'ai exageré **ce simple** aventure dans **mon image.**	Moi, j'ai exagéré **cette simple** aventure dans **mon rêve.**

Tableau 16

Erreurs du déterminant indéfini (adjectif)

La forme erronée	La forme correcte
une **telle** l'amour	un **tel** amour

L'accord et l'harmonie de l'adjectif aussi pose des problèmes pour les étudiants. Le fait de l'inexistence de l'accord en genre et en nombre des adjectifs en turc et en anglais étonnent les personnes qui apprennent le français. Ils placent souvent l'adjectif devant le nom, comme en turc ou en anglais, et ils laisssent ainsi sans l'accorder avec le nom. Pour minimiser ce réflexe il faudrait que l'enseignant doit expliquer bien aux étudiants la nécessité indispensable d'accorder les adjectifs sur le plan de genre et de nombre avec les noms. L'enseignant doit faire suffisamment d'activités en classe afin de développer ce réflexe chez les étudiants.

6.2.2. Groupe verbal.

Tableau 17

Analyse contrastive du nombre d'erreurs concernant le groupe verbal

	Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	En %
GROUPE VERBAL	Conjugaison	49	39,52 %
	Temps	37	29,84 %
	Choix de l'auxiliaire	27	21,77 %
	Passivation	10	8,06 %
	Négation	1	0,81 %
	Total	124	100 %

6.2.2.1. Conjugaison. La conjugaison du verbe français tient compte du nombre, de la personne, du temps, du mode, et parfois du genre (au participe).

Tableau 18

Analyse des erreurs liées à la conjugaison des verbes français

La forme erronée	La forme correcte
Elle m'a raconté en pleurant ce qu'elle **a veçu.**	Elle m'a raconté en pleurant ce qu'elle **avait vécu.**
On a **commençe** à …	On a **commencé** à …
J'ai voyais qu'elle allait au bureau de poste français toujours et qu'elle demandait de lettre.	**Je voyais** qu'elle partait tous les jours à la poste française et demandait la lettre.
Il ne **mangait, boirait, jouait pas,** se couchait, **maigrirait, fondrait."**	Il ne **mangeait, ni ne buvait**, ni ne jouait… toujours se couchait, **maigrissait, fondait**."

La conjugaison présente une difficulté incontournable pour les étudiants. Ce sont surtout les verbes irréguliers.

6.2.2.2. Temps.

Tableau 19

Analyse des erreurs liées aux temps verbaux

La forme erronée	La forme correcte
Je **voyais** car je lui suivait en cachette.	Comme je la suivais secrètement, je **voyais** qu'elle **partait** tous les jours à la poste française et **demandait** la lettre.
Elle **va** à la poste français chaque jour et elle **demande** la letttre.	
Je **crois qu'elle ait attendu** l'argent, plus que le bateau.	Probablement elle **attendait** plutôt argent que le navire à vapeur.
J'avais habité l'un des hôtel sécondaire d'İzmir avec mon mignon chien.	**J'habitais** dans l'un des hôtels de deuxième classe d'Izmir avec mon tout petit chien Koton.

Il était clair qu'elle **est** triste, affigé.	Il était clair son visage qu'elle **était** triste.
Elle était affligée c'**est** clair son visage.	C'était évident qu'elle **était** triste sur son visage.
Koton **tombeait** malade horriblement.	Koton **est tombé** gravement malade.
J'ai habitais avec mon petitette chienne Koton à quelquechose deuixieme hotel d'İzmir.	**J'habitais** dans l'un des hôtels de deuxième classe d'Izmir avec mon tout petit chien Koton.
Nous avons allé au café du Paris ou aux cinemas.	**On allait** au café de Paris ou au cinéma.
Notre bonheur **ne continurait pas** très longtemps.	Notre bonheur aussi n**'a pas beaucoup duré.**
Elle, moi, mon chien, nous **avons pris** trois fois la douche par jour.	Elle, moi et mon chien, nous **prenions** tous les trois, un bain trois fois par jour.
Il ne **mangait, boirait**, jouait pas, se couchait, **maigrirait, fondrait."**	Il ne **mangeait**, ni ne **buvait**, ni ne jouait … toujours se couchait, **maigrissait, fondait**."
Nous avons allé au café du Paris	**on allait** au café de Paris
Rose, moi, mon chien tous les trois, **ont pris** un bain trois fois par jour.	Elle, moi et mon chien, nous **prenions** tous les trois, un bain trois fois par jour.

6.2.2.3. Choix de l'auxiliaire. En français, il est admis que les verbes "avoir" et "être" n'appartiennent à aucun groupe puisqu'ils sont utilisés comme auxiliaires. Dans les temps composés, les verbes sont conjugués avec les auxiliaires "avoir" ou "être": les temps composés sont donc formés d'une part d'un auxiliaire conjugué et d'autre part du participe passé du verbe, participe passé dont l'accord dépend de l'auxiliaire:

1. Avec l'auxiliaire **"avoir"**, le participe passé s'accorde avec le complément d'objet direct (COD) s'il est placé devant l'auxiliaire dans la phrase.
2. Avec l'auxiliaire **"être"**, le participe passé s'accorde avec le sujet.

Signalons que tous les verbes transitifs (ceux qui ont un COD ou COI) se conjuguent toujours avec l'auxiliaire **"avoir"** alors que tous les verbes pronominaux et quelques verbes de mouvement (dans un emploi transitif) se conjuguent avecl'auxiliaire **"être"**. Voici quelques erreurs plus fréquentes dans les copies d'étudiants:

Tableau 20

Analyse des erreurs liées au choix de l'auxiliaire

La forme erronée	La forme correcte
Un jour, une fille française, qui avait les gros yeux bleus et les cheveux jaunes, **a venu** à la chambre	Un jour, une fille française aux grands yeux bleus, cheveux blonds **est venue** à la chambre en face de moi.
Je suis grandi cet aventure simple dans mon rêve.	Moi, **j'ai exagéré** cette simple aventure dans mon rêve.
Je suis commencé à vivre ses paines, ses soufrances de la pauvre fille qui avait ses grands yeux bleus se sont rougis à cause de pleurer.	**J'ai** commencé à vivre les tristesses, souffrances de la pauvre fille dont les grands yeux bleus avaient rougis à force de pleurer.
Nous sommes commencé à regarder l'un à l'autre attentivement et puis dire ''Bonjour, Bonsoir'' quand nous nous sommes rencontrés dans les corridors et dans les escaliers.	**On a commencé** à se regarder attentivement, lorsqu'qu'on se croisait face à face dans les escaliers, les corridors… Et ensuite on a commencé à dire "bonjour, bonsoir".
Je me suis exagéré cette histoire simple dans mon rêve.	Moi, **j'ai exagéré** cette simple aventure dans mon rêve.
Nous nous avons entendus plus d'un mois.	En même pas un mois, **on s'est entendu.**
Notre Bonheur **n'est pas continue** trop aussi.	Notre bonheur aussi **n'a pas duré** longtemps.

Il y a deux verbes auxiliaires en français au passe composé. Dans les erreurs de cette partie, l'étudiant connaît bien le temps, mais il n'arrive pas à trouver correctement le verbe auxiliaire qui est approprié à ces phrases.

6.2.2.4. Terminaisons.

Tableau 21

Les terminaisons

La forme erronée	La forme correcte
J'habitt**ait** avec mon chien Koton à İzmir dans une hotel deuxième classe.	J'habit**ais** dans l'un des hôtels de deuxième classe d'Izmir avec mon tout petit chien Koton.
J'a**vait** a peine 20 ans.	J'a**vais** 20 ans ou pas.
Elle sav**ais** tous.	Elle sav**ait** tout.

6.2.2.5. Négation. En français la négation est double c'est-à-dire, dans une phrase négative les négations "ne... pas" encadrent le verbe, au moins aux temps simples.

Tableau 22

La négation

La forme erronée	La forme correcte
C'est pas l'amour ou quelque chose.	**Ce n'est pas** de l'amour

Nous avons constaté que un peu d'étudiants confondent les structures négatives.

Tableau 23

Confusion Infinitif et participe passé du verbe

La forme erronée	La forme correcte
Nous avons commencé **à dit** bonjour bonsoir.	On a commencé **à** nous **dire** bonjour, bonsoir…

Tableau 24

Utilisation erronée de l'infinitif

La forme erronée	La forme correcte
pour **demande**	pour **demander**

Le participe passé est parfois utilisée comme adjectif et correspond au nom qu'il décrit, en termes de nombre et de genre, et parfois, il s'adapte en termes de nombre et de genre au sujet si l'action être est utilisée comme action auxiliaire au passé.

Tableau 25

Usage du participe passé

La forme erronée	La forme correcte
des information **interessé**	**des informations détaillées**
les informations **détails**	les informations **détaillées**

Tableau 26

Accord du verbe

La forme erronée	La forme correcte
Elle s'est **reuni** avec moi.	Elle s'est **réunie** à moi.
"[…] À la fin, nous sommes **devenu** copains dans une semaine	"[…]Enfin, nous sommes **devenus** amis dans une semaine.

Tableau 27

Les verbes pronominaux

La forme erronée	La forme correcte
Nous sommes reveille avec une chagrin doulereux.	**Nous nous sommes réveillés** avec une douloureuse tristesse.

De telles erreurs résultent de l'utilisation de verbes utilisés par le verbe pronominal inaccordables avec le sujet. Ces adjectifs servent parfois d'objets et parfois de compléments indirects. Ils doivent être en harmonie avec le sujet. Sinon, le sens pourrait changer et nous pourrions mal comprendre le sens.

Tableau 28

Accord du pluriel

La forme erronée	La forme correcte
les 12 héritages **culturel important**	les 12 patrimoines **culturels importants**
« […] Enfin dans une semaine on est devenu **un ami.**	"[…] Enfin, nous sommes devenus **amis** dans une semaine.
les éscalier	**les escaliers**
des esprit	**des plaisanteries**
les visiteur	**les visiteurs**

Tableau 29

Accord du nom (en nombre)

La forme erronée	La forme correcte
Mais **le Bonheur** est une chose differente d'une rêve?	Mais **les bonheurs** sont-ils autre chose que le rêve?
nous sommes devenus **ami** dans une semaine.	Nous sommes devenus **amis** dans une semaine.

Quand les étudiants écrivent, ils oublient souvent d'accorder l'adjectif-nom ou l'adjectif-sujet.

6.2.3. Structure de la phrase. En effet, la phrase française est une phrase verbale et le verbe occupe une place primordiale dans la syntaxe de la phrase. De plus, le verbe a une forme variable en français, car il varie selon le mode, le temps, la personne, le nombre et l'aspect. Le tableau suivant présente les nombres et les pourcentages des erreurs de nos étudiants liées à la structure de la phrase.

Tableau 30

Analyse contrastive du nombre d'erreurs liée à la structure de la phrase

	Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	En %
	Ordre des mots	127	20 %
STRUCTURE	Préposition	158	24%

DE LA	Orthographe	130	20%
PHRASE	Choix de mots	219	34%
	Ponctuation	12	2%
	Total	646	100%

6.2.3.1. Ordre des mots. L'objectif principal de l'enseignement est d'enseigner le français aux étudiants afin qu'ils soient susceptibles de poursuivre leurs études dispensées en français dans leur faculté pendant une durée de quatre ans. En tant qu'enseignant dans ce département, nous avons constaté que le passage du système de la langue maternelle (LM) « le turc » à celui de la langue cible (LC) « le français» pose certaines difficultés aux étudiants. Ces deux langues, le français et le turc, appartiennent aux différentes familles de langue et il existe une grande différence constante entre les deux systèmes verbaux: le système du turc et celui du français.

Tableau 31

Analyse des erreurs liées à l'ordre des mots

La forme erronée	La forme correcte
Les **héritages culturels douze,** importants	Les **12 patrimoines culturels** importants
Prof. Kawamura Junichi japonais pedagogue	**L'enseignant japonais, Prof. Kawamura Junichi**
Moi, j'ai developpé cette **aventure simple** dans mon imagination.	Moi, j'ai exagéré cette **simple aventure** dans mon rêve.
On allait au café de Paris ou au cinéma à les soirs.	**Les nuits, on allait au café de Paris ou au cinéma.**
J'ai éxagéré cette **événement simple** dans mes rêves.	Moi, j'ai exagéré cette **simple aventure** dans mon rêve.
Elle m'a raconté ce qu'il lui est arrivé, **en pleurant.**	Elle m'a expliqué **en pleurant** ce qui lui est arrivé.

Le turc est une langue agglutinante qui a été crée en 1836 par Wilhelm von Humbolt, par contre le français est une langue à flexion. Ainsi, la différence qui existe entre l'ordre des mots de ces deux langues dont il s'agit, constitue un grand problème chez les étudiants. Cependant, notons que l'ordre des mots en turc est: sujet + objet + verbe conjugué "**S + O + V**" ; et celui du français est: sujet + verbe conjugué + objet 1 + objet 2 "**S+ V + O 1 (O 2)**". C'est la raison pour laquelle la conjugaison des verbes français devient un grand obstacle pour les étudiants à l'Université Bursa Uludağ. Autrement dit, cela cause certaines difficultés chez eux.

L'ordre des mots en turc est différent de celui du français. Voici la comparaison;

Turc: Sujet + Objet + Verbe

Français: Sujet + Verbe + Objet

La différence importante entre ces deux langues est donc la place du verbe. D'autre part le français exige un sujet qui apparait dans toutes les phrases, alors qu'en turc, ce n'est pas une obligation.

6.2.3.2. Préposition.

Tableau 32

Analyse des erreurs liées aux prépositions

La forme erronée	La forme correcte
Aydın a ajoutéses paroles	Aydın a ajouté **à** ses paroles
Les informations **détails à lié** le culture Turc	Les informations **détaillées sur** la culture turque
par la collaboration de l'Institut…	**en collaboration avec** l'Institut…
en Japon	**au** Japon
se trouvant **dans** la liste de l'UNESCO	se trouvant **sur** la liste de l'UNESCO
dans la foire	**à** la foire
en Tokyo	**à** Tokyo

La pauvre, maintenant elle attend le vapeur pour retourner son pays.	La pauvre, elle attend maintenant un navire à vapeur pour retourner **dans** son pays.
Un jour, une fille française qui avait des grands yeux bleus, des cheveux blonds est venu de la chambre **contre.**	Un jour, une fille française aux grands yeux bleus, cheveux blonds est arrivée à la chambre **en face de moi.**
Un jour **contre** à la chambre, gros bleu œil, une fille qui est une française aux cheveux blonds, est vénue.	Un jour, une fille française aux grands yeux bleus, cheveux blonds est arrivée à la chambre **en face de moi.**
Moi, lui et mon chien, nous prennions tous, des bains 3 fois **dans une jour.**	Elle, moi et mon chien prenions tous les trois, un bain trois fois **par jour.**
Un jour, un fille française avec des yeux grands et bleus et des cheveux blondes a logé une chambre **vis-à-vis** de ma chambre.	Un jour, une fille française aux grands yeux bleus, cheveux blonds est arrivée à la chambre **en face de** moi.
"Ainsi, l'argent est venu de sa famille **en** Paris, …"	malgré qu'elle ait reçu de l'argent de sa famille **de** Paris.
Elle s'est reuni **avec** moi.	Elle s'est réunie **à** moi.
"En retour, …"	**"Au retour, …"**
à grands yeux bleus	**aux** grands yeux bleus
à cheveux jaunes	**aux cheveux blonds**

Les prépositions concernant l'article contracté et les verbes suivis de "à" ou "de" étaient responsables de la plupart des erreurs.

6.2.3.3. Manque de préposition.

Tableau 33

Manque de préposition

La forme erronée	La forme correcte
La pauvre, maintenant elle attend le vapeur pour retourner **son pays.**	La pauvre, elle attend maintenant un navire à vapeur pour retourner **dans** son pays.

Aydın a ajouté ses paroles	Aydın a ajouté **à** ses paroles

6.2.3.4. Préposition (en trop).

Tableau 34

Préposition (en trop)

La forme erronée	La forme correcte
un tel **d'**amour	un tel amour
Les informations détails **à lié** le culture Turc	Les informations détaillées sur la culture turque
On allait au café de Paris ou au cinéma **à** les soirs	Les nuits, on allait au café de Paris ou au cinéma.
la culture **de Turquie**	la culture **turque**

6.2.3.5. Choix de mots. Les propriétés de la combinatoire sémantique et leur application aux locutions verbales.

Tableau 35

Analyse des erreurs liées au choix du lexique

La forme erronée	La forme correcte
C'est mariages **libérales.**	Ce sont des mariages **libres!**
La marque, L'empreinte, le timbre de Nasreddin **Hoca**	**Impression** de Nasreddin **Hodja**
L'educateur, l'instituteur	**L'enseignant**
Le pedagogue prof Kawamura	**L'enseignant** Prof Kawamura
J'ai éxagéré cette **événement** simple dans mes rêves.	J'ai exagéré cette simple **aventure** dans mon rêve.
la main **indistincte** ce qu'on appelle **"fortune"**	la main **invisible** ce qu'on appelle « **coïncidence** »
J'ai argumenté de la vie.	**Je lui ai fait la philosophie** de la vie.
Elle **connait** tout.	Elle **savait** tout.
Les pieds de Koton	**les pattes** de Koton

J'ai la **fait patienter.**	Je l'ai **consolée.**

6.2.3.6. Ponctuation. Elle est souvent malmenée, ou bien inexistante, sinon inopportune, par exemple lorsqu'une virgule vient séparer le verbe de son sujet ou le relatif de son antécédent.

Tableau 36

Analyse des erreurs liées à la ponctuation

La forme erronnée	La forme correcte
"Animé Nasreddin Hoca" qui a séduit surtout les énfants japonais par les traits d'esprit quand il faisait connaître la Turquie dans la foire " Anime-2014"**,** a présenté des informations détaillés aux visits concernant la culture Turque.	« Anime Nasreddin Hodja » qui a particulièrement séduit les enfants japonais avec des plaisanteries en japonais, lorsqu'il faisait connaître la Turquie à la foire « anime 2014 » a présenté des informations détaillées aux visiteurs concernant la culture turque.
Les héritages culturels douze**,** importants**,** sont fait connaître, qui sont figurés dans la liste d'UNESCO de la Turquie**,** ont été organisés au Tokyo en Animé 2014 avec les animations en mettant la place de Nasrettin Hodja.	Les 12 patrimoines culturels importants qui prennent place sur la liste de l'Unesco de la Turquie, Nasreddin Hodja s'est fait connaître avec des animations à la foire « anime-2014 » organisée à Tokyo.
C'est mariageslibérales**.**	C'est mariageslibres**!**

6.2.3.7. Conjonction.

Tableau 37

Utilisation erronée d'une conjonction de subordination

La forme erronée	La forme correcte
J'ai commencé à vivre les douleurs et les peines de cette pauvre fille à grands yeux bleues **qui** sont rouges à force de pleurer.	J'ai commencé à vivre les tristesses, souffrances de la pauvre fille **dont** les

	grands yeux bleus avaient rougis à force de pleurer.
J'ai posé à l'hôtelier **que quelle** était cette jeune fille.	J'ai demandé au maître d'hôtel **qui** elle était.
Elle était affligée **c'est** clair son visage.	C'était évident sur son visage **qu'elle** était triste.

Tableau 38

Conjonction

La forme erronée	La forme correcte
À la fin, nous sommes devenu copains dans une semaine.	**Enfin,** nous sommes devenus amis dans une semaine.

6.2.3.8. Adverbe.

Tableau 39

Analyse des erreurs liées à l'adverbe

La forme erronée	La forme correcte
Elle comprenait **tous ces chooses.**	Elle savait **tout.**
Maintenant, la pauvre attendait le bateau pour tourner dans son pays.	La pauvre, elle attend **maintenant** un navire à vapeur pour retourner dans son pays.
Parce que, **tout les jours,** elle allait, demander à la poste française des lettres, je la poursuivait en cachant Je voyait "…J'ai voyais qu'elle allait au bureau de poste français **toujours** et qu'elle demandait de lettre."	Comme je la suivais secrètement, je voyais qu'elle partait **tous les jours** à la poste française et demandait la lettre. "…je voyais qu'elle partait **tous les jours** à la poste française et demandait la lettre."
"[…] À la fin, nous sommes devenu copains dans une semaine.	**"[…]Enfin,** nous sommes devenus amis dans une semaine.

Je pense qu'elle attendait d'argent plus d'un vapeur.	**Probablement** elle attendait plus de l'argent que le navire à vapeur.
J'étais devenu **quel** heureux…	J'étais **tellement** heureux que…
Moi, lui et mon chien, nous prennions tous, des bains 3 fois **dans une jour.**	Elle, moi et mon chien prenions tous les trois, un bain trois fois **par jour.**
Notre Bonheur n'est pas continue **trop aussi.**	Notre bonheur aussi n'a pas duré **longtemps.**

6.2.3.9. Orthographe grammaticale. Nous proposons ici un classement des erreurs d'orthographe grammaticale à partir d'un classement des règles d'accord.

Nous optons, dans le cadre de cette recherche, pour le classement des mécanismes d'accord de Riegel et all. (2009): à l'intérieur du GN, dans la phrase et au-delà deslimites de la phrase. En ce qui concerne les accords dans le GN et dans la phrase, nous utiliserons le classement de Roy et Biron (1991). Il nous semble justifié dans la mesure où il repose sur la structure syntaxique des accords étroits et larges.

Tableau 40

Les sous-catégories de l'orthographe grammaticale

Les accords (en genre, en nombre et en personne)	Du déterminant
	Du nom
	De l'adjectif
	Du pronom représentant
	Du verbe
	Du participe passé

Tableau 41

Analyse des erreurs orthographiques

La forme erronnée	La forme correcte
Puis à dire **''bon jour, bonne soir.''**	Et ensuite à se dire **bonjour, bonsoir**…

Après Nous avons commencions dire ‘’bonjour, **bonsoire’’ .**	Et ensuite à se dire bonjour, **bonsoir**…
Je voyais **que elle** allait la poste française chaque jour et elle demandait la lettre.	Je voyais **qu’elle** partait tous les jours à la poste française et demandait la lettre.
Mais, elle donne à son honneur beaucoup de valeur et elle **préfrérait** être une **famme** au foyer tranquille à tout les bonheurs imaginaire.	Par contre, elle donnait une grande valeur à son honneur, elle **préférait** renoncer à tous ses rêves au faite d’avoir une **femme** calme au foyer.
Je restait dans l’un des hôtels **duexième classes** à İzmir avec mon tout petit chien Koton.	J’habitais dans l’un des hôtels de **deuxième classe** d’Izmir avec mon tout petit chien Koton.
Moi, lui et mon chien, nous **prennions** tous, des bains 3 fois dans une jour.	Elle, moi et mon chien **prenions** tous les trois, un bain trois fois parjour.
Nous avons loué un petit **apartement.**	On a loué un petit **appartement.**
Ahh ces **marriages** libres!	Ah! Ces **mariages** libres!
Moi, j’ai grandi cette simple aventure **dan** mon imagine.	Moi, j’ai exagéré cette simple aventure **dans** mon rêve.
les **corridores**	les **corridors**
J’ai habité avec mon **petitette chienne** Koton à quelquechose **deuixieme** hotel d’İzmir.	J’habitais dans l’un des hôtels de **deuxième** classe d’Izmir avec mon tout **petit chien** Koton.
Je restais l’un de la deuxième classe d’hôtel d’Izmir avec mon **chiot** Koton.	J’habitais dans l’un des hôtels de deuxième classe d’Izmir avec mon tout **petit chien** Koton.
J’ai **demende** à l’hôtelier ‘’qui est’’	J’ai **demandé** au maître d’hôtel qui elle était.
les **bonheures**	les bonheurs
emface de moi	**en face** de moi
les **éscalier**	les **escaliers**
crèé	**Crée**
maintenan	Maintenan**t**
les enfants **japonnais**	les enfants **japonais**

Tableau 42

Erreurs concernant Majuscule/Minuscule

La forme erronnée	La forme correcte
la cuisine T**urque**	la cuisine **t**urque
la culture T**urc, le culture Turque**	la culture **t**urque
Notre **B**onheur	Notre bonheur

Il est possible de dire que le français n'est pas une langue aussi phonétique que le turc. Il s'agit donc du transfert négatif de la langue maternelle (le turc) vers la langue cible (le français). Il est même possible de voir l'influence de l'anglais.

L'homophonie lexicale survient lorsqu'il y a une ressemblance entre des mots lexicaux (les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes) qui appartiennent généralement à la meme classe de mots (par exemple, *champ/chant, conte/compte, tente/tante).* L'homophonie grammaticale se définit par la ressemblance entre des mots grammaticaux.

Tableau 43

Erreurs sur les homophonies verbales et lexicales

La forme erronnée	La forme correcte
Javais un peut prêt 20 ans **où** pas.	J'avais 20 ans **ou** pas.
J'ai commmencé **a** vivre les douleurs	J'ai commencé **à** vivre les tristesses
l'homme **à** 20 ans	l'homme **a** 20 ans
à fait des esprit	**a** fait des plaisanteries
étteindre	**A**tteindre

Tableau 44

Les erreurs relatives aux consonnes doubles

La forme erronnée	La forme correcte
L'esprit **japponnais**	**des plaisanteries en** japonais

Tableau 45

Accents

La forme erronnée	La forme correcte
les **è**nfants	les **e**nfants
elle **preferait**	elle **préférait**
Nous nous sommes **reveilles**	Nous nous sommes **reveillés**
sans **arrèt**	sans **arrêt**
la **rève**	le **rêve**
les **menages**	les **ménages**

Tableau 46

Pronoms toniques

La forme erronnée	La forme correcte
J'aurrais aimé la silence comme **lui.**	J'aimais le silence comme **elle.**
Moi, lui et mon chien, nous prennions tous, des bains 3 fois dans une jour.	**Elle, moi** et mon chien prenions tous les trois, un bain trois fois par jour.
"Soi, moi, mon chien …"	**"Elle**, moi et mon chien …"

Tableau 47

Analyse des erreurs léxicales

Unités lexicales	Dimension touchée	Transgression
	Forme	Orthograhe lexicale
		Barbarisme
		Mauvaise dérivation lexicale
	Sens	Non-respect d'une composante de sens
		Impropriété

	1.changement de registre de langue
	2. mélange de code
Usage douteux en	3.interférence
fonction du contexte	4.répétition
(interférence)	5. imprécion
	6. pléonasme
	7. calque

6.2.3.10. Barbarisme. Le barbarisme est un type d'erreur qui indique une méconnaissance du signifiant plus profonde qui se manifeste à l'écrit ainsi qu'à oral.

Tableau 48

Orthographe lexicale

La forme erronnée	La forme correcte
" quand il faisait **conaître** la Turquie"	"lorsqu'il faisait **connaître** la Turquie"
"Elle m'a **ranconté … "**	"Elle m'a **raconté …"**
à son **honeur**	à son **honneur**

6.2.3.11. Orthographe lexicale. Un mot -forme dont l'orthographe n'est pas celle des ouvrages de références retenus, entraîne une erreur d'orthographe lexicale.

Tableau 49

Orthographe lexicale

La forme erronnée	La forme correcte
Coloboration	la **colla**boration
le directeur **de institu**	le directeur de **l'Institut**
les **enfents**	les **enfants**
par **l'intérmediàire**	par **l'intermédiaire**
Ègalement	**é**galement
une figure int**é**rnationale	une figure int**e**rnationale
Répendue	**répandue**
Japponnais	en **japonais**

Je t'a **consulé.**	Je l'ai **consolée.**
Elle **vague** aux soins du ménage toute la journée.	Elle **vaquait** aux soins du ménage toute la journée.
Une enthusiasm	**un enthousiasme**
les **pettes** du Koton	les **pattes** du Koton
un petit **apartement**	un petit **appartement**
Vraiement	**vraiment**
une **famme** au foyer	une **femme** au foyer
se **prommener**	**se promener**
long temps	**longtemps**
retourner **dan** son pays	retourner **dans** son pays
Àprès	**après**
chaussaures	**chaussures**
des **proje**	des **projets**

6.2.3.12. Pléonasme. Le pléonasme constitue une "répétition sémantique" (prévoir à l'avance, première priorité).

Tableau 50

Pléonasme

La forme erronnée	La forme correcte
elle **lavait** le pauvre chien avec du **savon**	elle **savonnait** la pauvre bête.

6.2.3.13. Répétition. La répétition excessive d'une lexie ou la répétition en écho (ex: le commandant commande ses troupes) dénotent toutes deux un manque de vocabulaire et sont considérer comme des difficultés lexicales. (je l'ai vu de mes yeux.)

Tableau 51

Répétition

La forme erronnée	La forme correcte
J'avais 20 ans ou **n'avais** pas.	J'avais 20 ans ou pas.

"…est venu à la chambre **en face de ma** chambre**."**	"…est venue à la chambre en face de **moi**."

Tableau 52

Erreur lexico-grammaticale

La forme erronnée	La forme correcte
dans **une** mois	dans **un** mois

6.2.3.14. Interférence. Ce concept est défini généralement comme étant la modification ou la différence résultant, dans une langue, des contacts avec une autre. Selon le dictionnaire de linguistique « on dit qu'« il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B ». Autrement dit, l'interférence, c'est l'utilisation des caractéristiques d'une langue dans la pratique d'une autre langue.

Tableau 53

Interférence

La forme erronnée	La forme correcte
une people considérable	**un grand public**
dans la foire "Animé 2014"	à la foire « Anime-2014 »
organisé à **Tokio**	organisée à **Tokyo.**
à le **fuar**	à la **foire**
les **jambes** de Koton	**les pattes** de Koton
"un person a 20 ans, …"	d'**un humain** de 20 ans

Puisque l'anglais est la première langue étrangère apprise par les étudiants, ceux-ci sont d'abord influencés par leur langue maternelle, puis par l'anglais en apprenant le français. Il est donc necessaire d'envisager la transférabilité.

Tableau 54

Mauvaise dérivation morphologique

La forme erronnée	La forme correcte
des informations détaillés aux **visits** concernant la culture Turque.	des informations détaillées aux **visiteurs** concernant la culture turque.
ce **libérer marriage.**	Ces **mariages libres!**

Tableau 55

Impropriété

La forme erronnée	La forme correcte
Le douze importants **héritage** culturel	Les 12 **patrimoines** culturels importants
"Aydın a ajouté à ses **phrases** …"	"Aydin a ajouté à ses **paroles** …"
Elle donne la grande valeur **a sa honneté**	Elle donnait une grande valeur **à son honneur**

Tableau 56

Erreur de sens

La forme erronnée	La forme correcte
avec des **esprits** japonais	avec des **plaisanteries** en japonais
Aydın a **allongé** à ses paroles …	Aydın a **ajouté** à ses paroles

Ce genre de faute touche le contenu du mot, c'est une confusion liée à l'analogie sémantique.

Il ne faut pas oublier que chacune des langues a une structure et un fonctionnement particuliers. Donc, le français aussi a sa propre structure et son propre fonctionnement et il faudrait très bien apprendre ceux-ci lors de l'apprentissage du français. Les difficultés sont dues au manque de perception entière des structures. Pour cette raison qu'il est important de ne passer à un nouveau sujet qu'après avoir très bien assumé le précédent.

En examinant la source des erreurs en didactique, selon certains chercheurs tels qu'Elaine Tarone (1987), "l'influence de la langue maternelle serait négligeable; ce seraient plutôt des erreurs apparues lors de l'acquisition de la langue cible"(Champagne-Muzar&Bourdages, 1993, p. 76). Le résultat des erreurs sont de processus innés ou naturels qui sont graduallement supprimés lors de l'acquisition de la langue maternelle. Cette perspective a été sérieusement critiqué par James Emil Flege en 1984. Mais les résultats des expériences de Tarone (1987), Amara Tansomboon (1987) et Sato (1987) ont montré que « le transfert de la langue première à la langue cible » (Ibid: 76) étaient l'origine de plusieurs erreurs.

CONCLUSION

Dans notre thèse, nous avons essayé d'analyser les erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques commises par les étudiants de FLE lors de trois examens de traduction: examen partiel, examen de finaux et celui de rattrapage. Ces examens contenaient chacun un texte écrit en turc à traduire en français. En analysant les erreurs, nous avons cherché à trouver les raisons potentielles de ces erreurs pour les minimiser.

Pour ce faire, nous avons d'abord commencé notre étude par exposer le cadre conceptuel où les concepts-clés ayant une relation étroite avec notre sujet de recherche constituent les différentes facettes du thème à traiter. Dans cette partie, nous avons discuté également la place et l'importance de la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère et mis en évidence l'influence de langue maternelle et la première langue étrangère sur l'apprentissage de la langue étrangère. Les travaux réalisés dans ce domaine nous montrent que la connaissance d'une langue a un effet considérable sur l'apprentissage et la compréhension d'une autre langue. Cet impact peut être à la fois négatif (fautes et erreurs dues aux différences existant entre les langues lorsque les apprenants transfèrent de manière erronée leurs habitudes linguistiques déjà acquises sur une autre production linguistique) et positif (les compétences d'apprentissage des langues déjà acquises sont transférées; l'apprentissage peut être facilité si les langues partagent des fonctionnalités équivalentes).

Puis, nous avons essayé d'étudier le parcours historique de l'enseignement du français à travers les différentes méthodes d'apprentissage des langues étrangères. Comme nous l'avons remarqué dans cette partie, les méthodologies qui se sont succédées jusqu'à nos jours avaient une place controversée face à la traduction. Pour certaines elle était primordiale alors que pour d'autres elle était totalement ignorée.

Ensuite, nous avons essayé de mettre en lumière l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs ainsi que la notion de l'erreur qui est considérée aujourd'hui comme une étape

normale de l'apprentissage. Après avoir traité les bases et principes de l'analyse constrastive, nous avons souligné l'importance de la distinction entre erreur et faute dans la didactique des langues.

Enfin, dans le dernier chapitre de la partie théorique de notre recherche, nous avons abordé les différents types de l'erreur en général. Par la suite, il nous a paru nécessaire de regrouper quelques types d'erreurs syntaxiques, lexicales et orthographiques les plus fréquentes qui apparaissent comme difficultés lors de l'apprentissage du français langue étrangères en milieu universitaire.

Pour confirmer notre hypothèse, "les différences linguistiques et socio-culturelles entre la langue maternelle et la langue étrangère créent une source potentielle d'erreurs dans la traduction des étudiants en langue cible à cause de l'insuffisance des étudiants au niveau des connaissances intra et extra-linguistiques", nous avons effectué une étude descriptive et analytique. À l'issue des analyses, nous avons constaté que de nombeux étudiants ont du mal à transférer le sens du texte du turc en français. Tout d'abord c'est parce qu'ils n'atteignent pas un bon niveau de connaissances linguistiques en langue maternelle et étrangère. Ceci ne ne leur permet pas d'appréhender les différences linguistiques entre le turc et le français. C'est pourquoi ils commettent plusieurs erreurs ortographiques, lexicales et syntaxiques. Notons que la syntaxe du français est une source de problème pour les apprenants turcs, car la syntaxe turque fonctionne dans l'ordre inverse par rapport à celle du français, à savoir: en français: Sujet-Verbe-Complément; en turc: Sujet-Complément-Verbe. (Korkut, 2004, p. 105).

De même, les étudiants font des erreurs lexicales à cause du mauvais choix des termes adéquats dans un contexte. Parce qu'ils n'ont pas une maîtrise satisfaisante du lexique de la langue française. Les erreurs syntaxiques sont nombreuses tel le choix des prépositions et des verbes et ces types d'erreurs ne résultent généralement pas des interférences à d'autres langues, mais elles sont la conséquence de la non maîtrise des règles internes de la langue

française. Et en plus, notre analyse a démontré que les erreurs proviennent essentiellement des interférences à d'autre langue qui est l'anglais.

On peut ajouter qu'il existe un lien clair entre le niveau des étudiants dans la langue étrangère apprise et le niveau d'utilisation de la traduction et de la langue maternelle. Au niveau débutants et niveau intermédiaire, le recours à la langue maternelle et à la traduction s'impose d'elle-même. Faute de connaissances suffisantes en langue étrangère, les étudiants s'appuient sur la premiere langue étrangère (l'anglais) pour arriver à comprendre la deuxième. Cette défaillance justifie l'introduction de la langue maternelle et de la traduction dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Et cette thèse démontre également que l'interlangue est responsable de la différence entre la langue intermédiaire de l'étudiant et sa compétence voulu dans le système de la langue cible lors du processus de l'apprentissage de langue étrangère. Or, le contact entre la langue maternelle et la langue étrangère peut soit résulter d'une accélération du processus d'un nouvel apprentissage, soit du freinage de ce dernier suite à des erreurs d'interférences dites linguistiques ou interlinguales. Öztokat (1993, p. 69) précise que « Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre ».

On a également précisé au préalable qu'on ne peut pas apprendre une langue étrangère sans recourir aux erreurs. C'est donc un processus important et nécessaire dans l'apprentissage. De nos jours, les erreurs sont considérées comme des expériences. Dans la vie, on ne peut rien apprendre sans faire des erreurs. Puisqu'elles sont inévitables il faut chercher en bénéficier. Elles nous permettent de connaître la réalité qui se passe chez les étudiants pour évaluer la compétence de l'apprentissage du français langue étrangère.

Nous espérons que ce travail ouvrira de nombreuses perspectives pour ceux qui s'interrogent sur ce sujet et que le cadre que nous avons défini sera repris et précisé non seulement par les recherches futures que nous entreprendrons mais, également par d'autres chercheurs qui pourront le faire évoluer.

Pour conclure, au lieu d'ignorer nous souhaitons que la traduction soit toujours présente comme un outil interactif de référence incontournable au profit de l'enseignement des langues étrangères.

PROPOSITIONS DIDACTIQUES ET PÉDAGOGIQUES

- Afin d'ameliorer le niveau de la traduction, tout d'abord, l'étudiant doit combler des lacunes linguistiques, socioculturelles et historiques pour se transporter et pour comprendre et réécrire le texte. Les étudiants doivent veiller à rester autant que possible fidèle au texte d'origine lors de la traduction. Il vaut mieux qu'ils ne travaillent pas seulement sur les structures linguistiques mais aussi certaines caractéristiques de la langue et de la culture. Ils ont besoin tout d'abord d'un bagage des connaissances pour pouvoir comprendre le texte en toute inspiration et en bonne harmonie. On peut utiliser l'adaptation dans la traduction idiomatique et la traduction littérale surtout pour traduire les œuvres classiques, les pièces de théâtre, les romans policiers et les romans de science-fiction.

- Les cours de traduction doivent être orientés avant tout vers la correction des faiblesses diagnostiquées. L'enseignant se doit d'en chercher la source (générale ou individuelle) et d'encourager les apprenants à trouver le bon équivalent au lieu de mettre les points de suspension (Ünsal, 2013, p. 105).

- La traduction doit consister à recréer non seulement le message mais aussi l'effet. Les noms des personnages et des lieux et tout autre élément dans le texte original qui peut poser problème à la réception du texte traduit sont régionalisés. La traduction doit aider à combler les lacunes culturelles et faciliter ainsi la compréhension de la pensée de l'auteur et de la réalité culturelle dont il fait partie.

- Mais avant tout, il faut identifier et situer l'auteur ainsi que le public auquel était destiné le texte source. De même, il faut réfléchir au public qui va lire la traduction. Entre autres il faut identifier le genre du document, chaque genre ayant ses propres contraintes.

- On doit avoir les compétences non seulement linguistiques mais aussi psychologiques pour traduire les textes. De point de vue linguistique, la traduction pose des

problèmes de passage d'une langue à une autre qui sont aggravés par les éléments culturels. Et on peut contourner ces problèmes en insistant sur les points communs.

- L'apport de la grammaire et de la linguistique sont incontestables pour la pratique de la traduction, en particulier dans le processus de l'apprentissage et d'amélioration en langue: les étudiants ont besoin d'approfondir les deux systèmes et de les comparer pour traduire.

- Les enseignants doivent composer avec les différences culturelles au sein de la classe de langue seconde et doivent faciliter l'utilisation d'outils permettant d'acquérir ces nouvelles connaissances. De cette façon, les étudiants pourront réfléchir à leur propre langue et à la nouvelle, et de nombreux malentendus disparaîtront.

- L'enseignant peut diriger l'attention sur l'importance des théories, méthodes et techniques de traduction. Pour être plus bénéfique à l'apprentissage, il faut d'abord se concentrer sur l'étudiant, ses besoins, ses désirs et ses attentes. Les enseignants doivent introduire des connaissances culturelles sur la langue qu'ils enseignent. De cette façon, les étudiants se sentiront impliqués dans l'histoire de la langue. Ils découvriront les coutumes, les traditions, les différents modes de pensée et de comportement et seront en mesure de réfléchir aux routines quotidiennes et aux problèmes qui sont généralement tenus pour acquis et qui peuvent différer des suivants ceux de différentes cultures.

- La connaissance des étudiants à l'égard de la langue maternelle n'est pas suffisante. C'est pourquoi, certains didacticiens conseillent que l'enseignement de la langue étrangère soit confié que l'enseignement de la grammaire de la langue maternelle tienne compte des besoins de l'étude des langues étrangères.

- Il faut que les étudiants aient la bonne maîtrise de la grammaire pour bien comprendre le sens des textes. Mais il faut aussi posséder un bon vocabulaire.

- Aussi, l'immersion dans un pays étranger permettrait de comprendre non seulement l'aspect linguistique mais également l'aspect culturel et social du pays visité. L'immersion permet donc une maîtrise plus approfondie et plus durable de la langue.

- Il faut ajouter que la traduction donne la chance à faire participer activement les étudiants dans le cours de français. Donc, la nécessité de supprimer les barrières communicationnelles sont indispénsables pour partager les sciences, les cultures et les technologies. On peut résoudre les défis contextuels, linguistiques, culturels de la langue étrangère grâce à la compétence d'une bonne traduction par les étudiants.

- En effet, on peut donner l'importance sur la grammaire des deux langues même s'il est un grand sujet de discussion par les linguistes dans l'enseignement des langues étrangères.

- Les enseignants doivent souligner l'importance du genre en français et veiller à ce que les étudiants comprennent qu'ils commettront des erreurs dans leur vie scolaire et dans leur vie académique s'ils utilisent un mauvais genre ou un genre de nom incorrect. Parce que ces erreurs peuvent former une chaîne dans la structure de la phrase.

- Selon Kurultay (1991, p. 96), pour que les cours de traduction réussissent, il devrait y avoir un équilibre entre le problème de traduction ciblé et le niveau de l'étudiant. En d'autres termes, pour réaliser une traduction idéale, nous pouvons accepter le fait que la culture des deux langues doit être bien connue.

- Nous pouvons ajouter que la motivation a un rôle directement sur la performance de l'étudiant. Le besoin et la volonté d'apprendre une langue étrangère influencent aussi sur la durée et l'efficacité de l'apprentissage.

- Pour évoluer la compétence de traduction, d'après-nous, la dictée est indispensable pour améliorer l'orthographe et baisser le nombre d'erreurs à l'écrit en constituant le couronnement d'un processus d'acquisition, la dictée facilite le contrôle des progrès accomplis, les objectifs atteints et également les efforts à accomplir.

- Selon nous, les exercices de grammaire permettent à l'étudiant d'acquérir de connaissances métalinguistiques que de connaissances linguistiques qui est une activité parmi des activités métalinguistiques qui a pris une grande place en classe de langue (maternelle ou étrangère).

- D'après Rabadi et Odeh (2010, p. 173): "Les erreurs devront continuellement être soulignées par l'enseignant, corrigées par l'apprenant qui lui montrera ses corrections. L'apprenant se sentira conséquemment impliqué dans le traitement des erreurs et sera amené à y réfléchir afin de les réduire au minimum".

- Les étudiants peuvent utiliser le dictionnaire bilingue comme un outil de compréhension et soutien psychologique. Car ce dictionnaire en classe sert " à vérifier, apprendre ou se rassurer" à avoir des informations sur le mot, sa nature et son genre grammatical, son étymologie et ses relations avec des autres mots.

BIBLIOGRAPHIE

Bailly, D. (1999). *Les Mots de la Didactique des langues. Le cas de l'anglais,* Ophrys, Paris, Gap.

Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Paris: Librairie C. Klincksieck.

Baştürk, S. (2011). Matematik öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeleri, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8 (1), 58-94.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, HATIER-CREDIF, Paris.

Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le Francais aujourd'hui*, n. 78.

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues.* Paris: Hatier/Didier.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills*: Theory and Practice. Chicago: Rand McNally College.

Chomsky, N. (1959). Review of « Verbal Behavior » by B.F. SKINNER. *Language 35/1: 26-58.*

Chomsky, N.[1965], 1971. *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris: Editions du Seuil.

Chomsky, N. (2009 [1966]). *Cartesian linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1975). *Réflexions sur le langage.* Paris, Champs Flammarion, trad. J. Milner, B. Vautherin & P. Fiala, 1981, p. 12.

Chomsky, N. (1985). Recent contributions to the theory of innate ideas. Springer.

Chomsky, N. (2006). Trois facteurs dans l'architecture du langage. *Nouveaux cahiers de linguistique française 27*, p. 1-32.

Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax.* MIT press.

Comenius, J.A. (1952). *La Grande Didactique/Didactica magna, Introd. et trad. par J.B. Piobetta.* Paris: PUF (éd. Orig.1638).

Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen commun de référence pour les langues- *Apprendre, Enseigner, Evaluer* (CECR).

Conseil de l'Europe, Comité de l'Éducation. (2001). *Cadre européen commun de référence pour d'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg. Paris: Didier.

Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants? *Langages,* 57, p. 9-15.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale.* Paris: CLE International. (Coll. Didactique des langues étrangères).

Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.

Cuq, J. P. & Gruca I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, *Presses Universitaires de Grenoble.*

Çavdar, E. (2013). *L'influence de la langue maternelle des étudiants sur l'apprentissage du français.* (Thèse de maîtrise). Erzurum Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (3.Baskı), Pegem A Yayıncılık, Trabzon.

Dabène, L. & Billiez, J. (1986). Code-switching in the speech of adolescents born of immigrant parents. *Studies in Second Language Acquisition n° 8.* Cambridge University Press.

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences, in: *langue française, 8-1,* p.31.

Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique, *LFDM No. 100.* Hachette-Larousse.

Doinaş, Ş. A. (1974). « Traducerea ca re-creare a operei ». *In Orfeu şi tentaţia realului,* Bucarest: Eminescu.

Durdureanu, I. I. (2010). Traduction et Typologie des Textes. Pour une définition de la traduction « correcte ». Instituto de Estudos Franceses da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Durieux, C. (1991). Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction. *Le français dans le monde*, n° 243, 68.

Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction: enjeux et démarches. *Meta: Translators' Journal*, vol. 50, n° 1, p. 36-47.

Eco, U. (2007). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction,* Paris: Grasset.

Ellis, R. (1995). Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly, 29,* p. 87–105.

Esmailjamaat, N. (2012). *Une analyse des erreurs des étudiants persanophones de français dans l'emploi des connecteurs à l'écrit* (Thèse de Doctorat) Aix-Marseille Universite Délivré par l'Université de Provence

Frei, H. (1er publication 1929), (1985). *Grammer des fautes, introduction à la grammaire fonctionnelle.* Edition: Geuthner, Slaktine.

Fodor, J. A. & Garrett, M. (1966). Some reflections on competence and performance, in Lyons, J. & Wales, R. J.. *Psycholinguistic Papers, Edinburgh University Press.*

Galligani, S. (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français Université Paris III – Sorbonne Nouvelle et LIDILEM, Grenoble

Galligani, S. & Bruley, C. (-). De la notion d'interlangue à celle de compétence partielle et plurilingue: des exemples en FLE. *Mélanges CRAPEL n° 35 Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3*

Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues.* Anjou, Québec: Centre éducatif et culturel.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire,* Paris, Clé International: cité par Martine Marquillo Larruy (2003) : *Op. Cit., pp.56,57,* p. 128.

Germain, C. (2001). *La didactique des langues: une autonomie en devenir. Français dans le monde. Recherches et applications.* CLE international.

Glissant, É. (1981). *Le discours antillais.* Paris: Seuil.

Gumperz, J.J. (1989). Sociolinguistique Interactionnelle: une approche interprétative, L'Harmattan, Université de la Réunion.

Hudson, R. A. (1980). *"Languages" In: Sociolinguistics.* Cambridge: CUP, pp. 30-38.

Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English For Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge: *Cambridge University Press*, p. 107.

Hjelmslev, L. (1928). *Principes de grammaire générale*, Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab, Copenhague, p. 56.

Jakobson, R. (1994). *Life, language, art.* London; New York: Routledge.

Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistiques, 9*: 322.

Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE).* 1ère édition, Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-975-8792-50-4

Kramina, I. (2000). *Lingo – Didactic Theories Underlying Multi – Purpose Language Acquisition.* University of Latvia

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.

Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* New York, Pergamon Press.

Krisetyawati, B. F. (2010). *An Error Analysis on the Translation of English Noun Phrases into Indonesian of the Fifth Semester Students of the English Department of Teacher Training*

and Education Faculty. (Undergraduate Degree of Education). Sebelas Maret University, Surakarta.

Kurultay, A.T. (1989). *Çeviri Dersinde Yapılaşma (Uygulama SorunlarıYöntem Önerileri).(*Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul.

Labdi, A. (2013). *L'analyse des erreurs en production écrite: Cas des élèves de 4 ème année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra.* (Thèse de maîtrise). Université Mohamed Khider, Biskra.

Ladmiral, J. R. (2004). Entre Babel et Logos. *FORUM, 2, octobre 2004:*1-28.

Lado, R. (1957). Linguistics across cultures. *Ann Arbor: University of Michigan Press.*

Lado, R. (1964). *Language Teaching: a scientific approach,* McGraw-Hill, New York.

Larruy, M. M. (2003). *L'interprétation de l'erreur,* Paris, Clé International, p. 128.

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris-Montréal, Larousse.

Liang, X. (2012). *Difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde.* (Thèse de maîtrise). Université de Montréal, Canada.

Mackey, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis. Longman,* London: 1978.

Marquillo, L. (2003). *L'interprétation de l'erreur.* Paris: CLE International.

Marzouk, I. I. M. (2014). *Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn.* (Thèse de doctorat). L'universite Paul Valery, Montpellier. III HAL Id: tel-00958833 https://telarchives-ouvertes.fr/ tel-00958833

Maslo, E. (2007). Transformative Learning Space for Life-Long Foreign Languages Learning. *International Nordic-Baltic Region Conference of FIPLV Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context 15- 16th June,* 2007, Riga, Latvia.

Masseron, C. & Olha, L. C. (2008). Typologie d'erreurs lexicales: difficultés et enjeux. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08 ISBN 978-2-7598-0358-3, Paris, 2008, Institut de Linguistique Française. Université Paul-Verlaine de Metz.

Meillet, A. (1921). *Linguistique historique et linguistique générale,* Paris, Champion

McNeill, D. (1969). 'The development of language'- in Mussen, P. A. (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley.

Melle Meddahi, S. (2014). *Les erreurs syntaxique à l'écrit: Analyse et remédiations: Etude de cas: Classe 4eme Année Moyenne.* (Mémoire de magistere). Université d'Oran, Algérie.

Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gaillimard, Paris

Naito, S. (2002). Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais, *Ela. Études de linguistique appliquée,* 2/2002 (no 126), p. 145-155. http://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-145.htm

Neddar, B. A. (2008). L'enseignement des langues étrangères en Algérie et la nécessité d'acquisition des systèmes pragmatiques de la langue cible, *Synergies Algérie n° 2* pp. 17-28.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Revue of Applied Linguistics,* IX(2), 115-123.

Noyau, C. (1976). Les "français approchés" des travailleurs migrants: un nouveau champ de recherche. *Langue Française,* 29, 45-60.

Olha, L. Chaâ (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *PRATIQUES* N° 145/146.

Öztokat, N. (1993). "Analyse des erreurs/ analyse contrsative in Grammaire et Didactique des langues, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi yayın no: 590, pp. 66-76.

Pergnier, M. (1993). Les fondements sociolinguistiques de la traduction, Lille, *Presses universitaires de Lille.*

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères,* Hachette éducation.

Porquier, R. & Wagner, E. (1984). Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner. *Le Français Dans le Monde, n° 185,* 84-92.

Porquier, R. (1986). « Remarques sur les interlangues et leurs descriptions ». *Études de linguistique appliquée,* 63, 101-107.

Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs: problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée,* 25, 23-43.

Porquier, R.&PY, B. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours.* Collection CRÉDIF ESSAIS. Paris. Didier.

Puren, C. (1991). *Histoire des methodologies de l'enseignement des langues*, Edition: Nathan, Paris.

Puren, C. [en ligne] (2002). «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle» in *Langues Modernes* n°3/2002. www.christianpuren.com/.../Puren_2002b_Perspective+co-actionnelle.

Puren, C. (2010). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue: *l'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues,* 2ème édition révisée et enrichie, Edition maison des langues.

Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique,* 1, 31-55.

Ristea, P. M. (2006). *Erreurs et apprentissages: le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère.* (Master 2). Université Lumiere Lyon 2, France.

Robbins, D. (2007) *Vygotsky's and Leontiev's Non-classical Psychology Related to Second Language Acquisition.* International Nordic-Baltic Region Conference of FIPLV

Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context 15-16th June, 2007, Riga, Latvia.

Saibua, S. (2007). *Translation principles.* Bangkok: Thammasat University Press.

Saussure, F. de, [1916] 1981. *Cours de linguistique générale, Edition critique préparée par Tullio de Mauro*, Paris: Payot.

Saussure, F. (1949). *Cours de linguistique générale.* Payot, Paris.

Saussure. F. (1975). *Eléments de linguistique générale,* Payot, Paris

Saussure. F. (1972). *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris

Seara, Ana Rodríguez. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.

Sello, Kagiso J. (2017). "Analyse d'erreurs pour ameliorer l'enseignement de la traduction en classe de FLE". *Francisola Revue Indonesienne de la langue et la litterature francaise,* Université du Botswana, Botswana. http://ejournal.upi.edu/index.php/Francisola

Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10: 3, 209

Sezer, A. (1995). *Turkish-English Contrastive Grammar: Morphology & Syntax*, Ankara

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford, England: Oxford University Press.

Talmy, L. (2000). *Towards a cognitive semantics*. Harvard: MIT Press.

Taylor, S. & Bogdan, L. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meaning.* New York: Wiley.

Tönshoff, W. (1995): *«Lernerstrategien.» In: BAUSCH*, Karl-Richard et al. (coord.): 240-243.

Tudor, I. (1996). *Learner-Centeredness as Language Education.* Cambridge: CUP. 132.

Ünsal, G. (2013). Traduction pédagogique et analyse des erreurs. *Synergies Turquie, 6*, 87-106.

Verdan, N. (1989). “D’après le mémoire de D.E.A”. Education bilingue, immersion et acquisition d’une langue seconde, sous la direction de Pierre Bange, Université 2.

Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. (1960). *Stylistique comparée du français et de l’anglais,* Paris: Didier.

Vogel, K. (1990). Lernersprache. *Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Vogel, K. (1995). L’interlangue: la langue de l’apprenant. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage.* Pour comprendre la linguistique, Seuil.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayınları: Ankara.

OUVRAGES CONSULTÉS

Aghaeilindi, S. (2014). *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones.* (thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse le Mirail, Toulouse II, France.

Alabay, S. (2014). *Enseignement/apperentissage du FLE avec les jeux video.* (thèse de maîtrise non publiée), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Alix, J. & Charles, L. (2012). *Les erreurs récurrentes en français, langue seconde (FLS) : Un code de correction comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger.* (Mémoire). Université du Quebec, Montréal. (SDU-522 -Rév.Ol2006)

Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.

Karan, D. (2012). *Analyse des erreurs des productions écrites chez les apprenants turcs dans l'enseignement du fle suivant l'approche communicative.* (Thèse de doctorat non publiée). Gazi Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandsi, S. *Les difficultés lexicales des apprenants adultes de la langue française lors de la réalisation d'une production écrite.* (Thèse de doctorat non publiée). Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, Algérie.

Karshukova, L. (2004). *Trois théories d'enseignement des langues étrangères: Méthode traditionnelle, approche naturelle et approche « fonctionnelle-notionnelle».* (Unpublished master's thesis). McMaster University, Hamilton, Ontario.

Köksal, D. (2008). *Çeviri Eğitimi: Kuram Ve Uygulama.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 2. Baski

Özçelik, N. (2006). *Analyse des difficultés de l'écrit en français chez les apprenants universitaires turcs.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Özçelik, N. (2008). Causes des difficultés de l'écrit en francais chez les étudiants turcs. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3),* 99-123.

Özçelik, N. (2012). Analyse comparative des erreurs dues aux divergences syntaxiques entre l'anglais et le français. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 41(2),* 113-121.

Pojprasat, S. (2007). *An analysis of translation errors made by Mattayomsuksa 6 students.* (Unpublished master's thesis). Srinakharinwirot University, Bangkok, Thaïlande.

Sournin, S. Dufossé (2007). *Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones*. (Thèse pour le doctorat ès Lettres). L'Université de la Réunion https://tel.archivesouvertes.fr/tel-00462508

Sridi, I. (2014). Réflexions traductologiques et didactiques: vers un espace de rencontre entre les deux disciplines: domaine arabe - français. Linguistique. Institut National des Langues et Civilisations Orientales- INALCO PARIS - LANGUES O', Français.

Şavli, F. (2009). "Interférences lexicales entre deux langues étrangères: Anglais et français". *Synergies Turquie, 2,* 179-184.

Şavli, F. & Güler, Ö. (2014). Writing errors frequently made by students in french learning, their causes and solutions. *International Journal of Language Academy*, 2(1): 137-150. Fransızca Öğreniminde Öğrencilerin Sıkça Yaptığı Yazım Hataları, Nedenleri ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Language Academy ISSN: 2342-0251 Volume 2/1 Spring 2014* p. 137/150.

Şenalp, A. (2007). *Les erreurs dans les productions écrites et leur analyse en classe de FLE à l'Université de Marmara.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tauchmanova, V. (2016). The Impact of the First Foreign Language on Another Foreign Language, *Future Academy eISSN: 2357-1330 Selection & Peer-review under responsibility of the Conference Organization Committee.*

Tecelli, T. N. & Özçelik, N. (2007). Fransizca dilbilgisi öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler: Fransızca ve Türkçe'de sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 282-294.

Yıllık, M. E. (2006). Çevirmen odaklı çeviri modeli. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zhang, X. (2010). La traductologie et les cours de traduction. Etudes Chinoises (hors-série), 55-67.

Zuzana, R. (2014). La théorie du skopos – approche fonctionnelle de la traduction. Masarykova univerzita. ISBN 978–80–210–6891–9 (online: pdf)

Voracova, J. (2013). Méthodes d'enseignement en FLE, FOS. (Diplomová práce). Západočeská univerzita v Plzni Fakulta filozofická.

ANNEXES

ANNEXE 1

TEXTE I- EXAMEN PARTIEL

NASREDDİN HOCA

Japonya'daki Anime Fuarına Nasreddin Hoca Damgası

Türkiye'nin UNESCO listesinde yer alan 12 önemli kültürel mirası, Tokyo'da düzenlenen "Anime-2014" fuarında Nasreddin Hoca'nın yer aldığı animasyonlarla tanıtıldı.

"Anime-2014" fuarında Türkiye'yi tanıtırken yaptığı Japonca esprilerle özellikle Japon çocukların yoğun ilgi gösterdiği "Anime Nasreddin Hoca", ziyaretçilere Türk kültürü ile ilgili ayrıntılı bilgiler sundu.

Yunus Emre Enstitüsü ile Bunkyou Gakuin Üniversitesi işbirliğiyle hayata geçirilen projede Nasreddin Hoca karakterini, Japon eğitimci Prof. Kawamura Junichi seslendirdi.

Tokyo Yunus Emre Enstitüsü Müdürü Telat Aydın, anime kültürünün yaygın olduğu Japonya'da geniş bir kitleye ulaşmayı hedeflediklerini, Nasreddin Hoca gibi uluslararası bir figür aracılığıyla Türk kültürünü tanıtmayı amaçladıklarını belirtti.

Aydın, Nasreddin Hoca animasyonu ile Türkiye'nin soyut kültür mirasları ve Türk mutfağınının tanıtımına yönelik proje çalışmalarının sürdüğünü sözlerine ekledi.

ANNEXE 2

TEXTE II- EXAMEN FINAL

PİRELER

ÖMER SEYFETTİN

AŞK filan değil... Hani şu "rastlantı" dediğimiz, tarihi yapan, mutlulukları yaratan, yuvaları kuran belirsiz el yok mu? İşte o, beni Rose Mayer'le birleştirmişti. Yirmi yaşında ya vardım, ya yoktum. Küçücük köpeğim Koton'la İzmir'in ikinci sınıf otellerinden birinde oturuyordum. Bir gün karşımdaki odaya, iri mavi gözlü, sarı saçlı bir Fransız kızı geldi. Kederli olduğu yüzünden belli idi. Otelciye kim olduğunu sordum.

- Paris'ten bir Ermeni doktorunun peşine takılmış, doktorun ailesi kabul etmemiş, kovmuşlar. Zavallı şimdi memleketine dönmek için vapur bekliyor- dedi.

İnsanın yirmi yaşındayken kalbi ne faaldir! Ben, bu basit serüveni hayalimde büyüttüm. Ağlamaktan kızarmış iri mavi gözlü kızcağızın acılarını, üzüntülerini yaşamaya başladım. Galiba vapurdan daha çok, para bekliyordu. Çünkü gizlice takip ettiğim için görüyordum ki, her gün Fransız postanesine gidiyor, mektup soruyor. Merdivenlerde, koridorlarda karşı karşıya geldikçe birbirimize dikkatli bakmaya... Sonra "bonjur, bonsuvar" demeye başladık.

ANNEXE 3

TEXTE III- EXAMEN DE RATTRAPAGE

PİRELER

Nihayet bir hafta içinde dost olduk. Bana başına gelenleri ağlayarak anlattı. Teselli verdim. Hayatın felsefesini yaptım. Hiç de toy bir kız değildi. Her şeyi biliyordu. Realistti. Fakat namusuna pek büyük kıymet veriyor, sakin bir ev kadını olmasını her hayali mutluluğa tercih ediyordu. Güya ben de onun gibi sessizliği seviyordum. Bir ay geçmeden anlaştık. Paris'teki ailesinden para geldiği halde gitmedi. Benimle birleşti. İkinci Kordon'un arkasında küçük bir apartman kiraladık. Ah bu serbest evlilikler! O kadar mutlu olmuştum ki ... İçimde kapalı kalmış çılgın bir sevinç kumrusunun dem çekerek çırpındığını duyuyordum.

Rose, gerçekten hiç sokağı, gezmeyi sevmiyordu. Sabahtan akşama kadar evin işleriyle uğraşıyor, durmak, dinlenmek bilmez bir hırsla her tarafı, her şeyi yıkıyordu. Temizlik merakını adeta delilik derecesine getirmişti. O, ben, köpeğim, üçümüz de günde üç defa banyo ediyorduk. Geceleri Paris Kahvesi'ne veya sinemaya giderdik. Dönüşte, Rose, yorgun argın ayakkabılarımızın altını çamaşır sulu suyla siler, Koton'un ayaklarını yıkamakla kalmaz, bazı geceler zavallı hayvancağızı tepeden tırnağa kadar gıcır gıcır sabunlardı. Fakat mutluluklar rüyadan başka bir şey midir? Bizim mutluluğumuz da çok sürmedi. Acı bir kederle uyandık. Koton fena halde hastalandı. Yemiyor, içmiyor, oynamıyor, daima yatıyor, zayıflıyor.