

**T. C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS

**UNE ÉTUDE SUR L'IMPACT DE L'ANGLAIS DANS
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN TURQUIE:
QUELQUES PROPOSITIONS D'APPLICATION**

MARAL BOSSY

**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI**

PROF. DR. NECMETTİN KAMİL SEVİL

İSTANBUL, 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**UNE ÉTUDE SUR L'IMPACT DE L'ANGLAIS DANS
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN TURQUIE:
QUELQUES PROPOSITIONS D'APPLICATION**

MARAL BOSSY

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ PROGRAMI

PROF. DR. NECMETTİN KAMİL SEVİL

İSTANBUL, 2019

2501130288 öğrenci numaralı Maral Tanman tarafından hazırlanan bu çalışma 14.05.2019 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ



Prof. Dr. Necmettin Kamil SEVİL
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğt. Fakültesi



Prof. Dr. Nuri Naci TOĞRUE
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğt. Fakültesi



Prof. Dr. Füsün Sarı
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğt. Fakültesi



Ce travail de thèse est dédié à ma chère mère défunte Ülkü Kasapoğlu

AVANT-PROPOS

Ce travail a abouti par l'assistance et le support de plusieurs personnes qui m'ont donné le courage de commencer et de terminer cette aventure impressionnante. Je voudrais leur présenter mes sincères remerciements, du fond de mon cœur.

En premier lieu, je remercie les membres de mon jury de m'avoir accompagnée dans cette dernière étape de la thèse.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de thèse, Prof.Dr. Necmettin Kamil SEVİL, Chef du Département de la didactique du français langue étrangère de la Faculté de Pédagogie Hasan Ali Yücel, de m'avoir fait confiance, pour m'avoir guidée, m'avoir dirigée par ses connaissances culturelles et linguistiques en langue française, pour m'avoir encouragée et conseillée dans la réalisation de cette thèse.

Je voudrais présenter mes sincères remerciements à ma chère professeure Prof.Dr. Nur Nacar LOGIE, pour toutes les motivations qu'elle m'a accordées et qui nous avoir illuminés par ses immenses connaissances en matière de phonologie et l'accentuation et le rythme du français et nous avoir encouragés pour réaliser notre première œuvre collective, "Analyse du Discours Politique" qui m'a donné le courage et l'envie nécessaire pour écrire cet ouvrage.

Je remercie également mes professeures, Prof.Dr. Esmâ İNCE qui m'a dotée des points essentiels de la grammaire, des subtilités et du bon usage du français et Prof.Dr. Nihal KUYUMCU et Dr.Chercheur Can DENİZCİ, pendant les mises en œuvre, pour les modalités de recherche et l'analyse des données scientifiques.

Merci à mes collègues de l'Université d'Istanbul, Cersun Ekinçi et Ekrem Kalkan, pour leur encouragement et leur motivation .

Je remercie toutes mes proches qui m'ont motivée par leur soutien moral ou physique: ma mère défunte Ülkü Kasapoğlu, qui était fière de moi pour cette étude académique; mes enfants Barkın-Esra Tanman, Buğra-Begüm Tanman, mes très chers petits-fils, mes sources de vie Arda Tanman et Bulut Tanman; quelques membres de ma famille, Sevgi Sarıkurt, Yasemin Sarıkurt, mon frère Kaan Kasapoğlu, ma nièce Ahu Kasapoğlu; mon chat Kartopu qui m'avait accompagnée et m'avait remonté le moral lors de ce travail, mais que j'ai perdu avant de le terminer; mes élèves et mes étudiants, les enseignants et les acteurs de langues qui m'ont accordé leur temps et leur confiance, voire encouragée dès le début de ma recherche. Mes pensées vont à ma meilleure amie Tamar Mekiker pour nos discussions stimulantes et éclairantes.

J'ai eu la chance de croiser le chemin des personnes exceptionnelles qui ont cru en moi, j'espère avoir été à la hauteur de la confiance qu'ils m'ont témoignée.

ÖZET

İNGİLİZCENİN TÜRKİYEDEKİ YABANCI DİL FRANSIZCA EĞİTİMİNE ETKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA: BAZI UYGULAMA ETKİNLİKLERİ ÖNERİSİ

Bu tez çalışmasında, Türkiye’de genel olarak olan İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğretilen Fransızca dili eğitiminin durumu incelenmiştir.

Bu diller arasındaki transferlerin olumlu olumsuz etkileri; öğrencilerin Fransızca öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar ve nedenleri; ayrıca anadil Türkçeden etkilenecek yapılan hatalar ile Fransızcadan Türkçeye geçmiş ortak sözcüklerin bu dilin edinimindeki olumlu etkileri incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu unsurlar öğrenci çalışmalarından yola çıkılarak gözlemlenmiş, Fransızca öğretimine olumlu-olumsuz yansımaları ele alınmıştır. Bu araştırma için sınıf ortamında gözlemsel, deneysel çalışma ve saptamalar yapılmış, çıkarımların sonuçları incelenerek bilimsel kavramlarla karşılaştırılmış ve bunlardan yararlanılarak Fransızca eğitiminin iyileştirilebileceği ve hataların azaltılması amaçlanarak kolaylaştırılabileceği varsayımı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada gözlem, araştırma ve inceleme yöntemlerinden yararlanılarak tümevarım ile çıkarımlar sağlanmıştır. Bu bağlamda, Fransızca öğrenmenin yararları ve avantajları, Türkiye’de Fransızca eğitiminin tarihçesi, en uygun başlama yaşı, Avrupa Birliği’nin yabancı dil politikası ile uyumlu, öğreneni merkez alan bir eğitim modeli olan iletişimsel ve eylemsel yaklaşım açısından değerlendirilmiştir.

Çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Fransız okullarının hazırlık sınıflarında, İngilizceyi birinci, Fransızca’yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen, anadili Türkçe olan öğrencilerin çalışmaları eğitim-öğretim ortamında gözlemlenmiştir. Bu üç dilin etkileşimi ve benzerliklerinden doğan yararlar ve hatalar karşılaştırmalı metod ile incelenmiştir. Böylelikle Fransızca dilinin daha etkin öğretilmesi ve hataların en aza indirgenmesi açısından benzerliklerin kolaylaştırıcı, bazen de olumsuz transferlere sebep olarak zorlaştırıcı etkilerine değinilerek çözüm odaklı eğitim/öğretim etkinlikleri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Fransızca , Türkçe, İngilizce, yabancı dil, öğretim, hata, transfer.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION ON IMPACT OF ENGLISH IN FRENCH LANGUAGE TEACHING IN TURKEY : SOME PRACTICE PROPOSITIONS

In this thesis, the status of French, which is generally taught as a second foreign language after English in Turkey, was examined.

The positive or negative effects of transfers between these languages, included the similar words between French and Turkish and the reasons of the difficulties of the students in the process of French language acquisition were examined and evaluated. These elements were observed in the light of student's worksheets and discussed in terms of positive and negative reflections on French teaching. For this research, the observations made, the implications and their results are determined in the classroom environment. The results of the inferences are compared with scientific concepts and assumptions in order to improve and facilitate French education, with an emphasize on reducing errors. In this study, inferences were obtained by using induction and observation. In this context, the benefits and advantages of learning French; history of French education in Turkey and the most appropriate starting age are evaluated in terms of a communicative and actional approach, which is a learner centered educational model compatible with the European Union's foreign language policy.

Within the scope of the study, in the preparatory classes of a French school affiliated with the Ministry of National Education, the worksheets of the Turkish students, who learned English as a first and French as a second foreign language, are observed in the educational environment. The benefits and errors arising from the interaction and similarities of these three languages, were evaluated by means of a comparative method.

Thus, solution-oriented education / teaching activities were presented for minimizing the errors in case of the negative transfers, by explaining the positive effects of similarities in order to teach the French language more effectively.

Key words: French, Turkish, English, transfert, foreign language, error.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES ANNEXES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS	x
CHAPITRE I: INTRODUCTION	1
1.1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	2
1.2. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	3
1.3. OBJECTIF ET CONTENU DE LA THÈSE.....	4
CHAPITRE II: CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA	
LITTÉRATURE	8
2.1. LA PLACE DU FLE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES	
ÉTRANGÈRES EN TURQUIE.....	8
2.2. LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN TURQUIE : LE CAS DE	
« L'EMPRUNT ».....	10
2.3. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PRÉCOCE LANGUE SECONDE DANS	
LES ÉCOLES TURQUES.....	12
2.3.1. Que signifie français langue seconde « FLS » ? : contexte turc.....	12
2.3.2. Le FLE précoce.....	13
2.3.3. Les avantages de commencer tôt à apprendre une langue étrangère.....	14
2.4. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS FACE À CELUI DE L'ANGLAIS.....	16

2.4.1. L'anglais peut-il être considéré comme une langue proche du français.....	16
2.4.2. La parenté du français et de l'anglais.....	17
2.4.3. La notion de transfert entre les deux langues.....	18
2.5. FAUX AMIS ENTRE L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS.....	25
2.5.1. Les dix faux amis lexicaux à surveiller.....	25
2.5.2. Les dix verbes anglais et français à surveiller	30
2.6. DIVERGENCES ET CONVERGENCES ENTRE L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS.....	38
2.6.1. Divergences lexicales.....	38
2.6.2. Convergences lexicales.....	39
2.6.3. Les anglicismes.....	44
CHAPITRE III: REPÈRES LINGUISTIQUES.....	52
3.1. TRANSFERTS LINGUISTIQUES DE LA LANGUE TURQUE AU COURS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.....	52
3.1.1. La différence entre le transfert et l'interférence.....	52
3.1.2. L'influence de la langue maternelle sur la langue cible.....	53
3.1.3. La remédiation aux erreurs verbales.....	54
3.1.3.1. Verbes avec ou sans prépositions.....	54
3.1.3.2. Mauvais choix du verbe.....	58
3.1.3.3. Mauvais choix de préposition.....	60
3.2. TYPOLOGIE DES INTERFÉRENCES.....	62
3.2.1. L'Interférence lexicale.....	63
3.2.2. L'Interférence morphosyntaxique.....	66
3.2.2.1. La remédiation aux erreurs de genre et de nombre.....	67
3.2.2.2. La remédiation aux erreurs d'articles.....	68
3.2.2.3. La remédiation aux erreurs de la place de l'adjectif.....	72
3.2.3. L'Interférence syntaxique et sémantique	76

3.2.4. L'interférence phonético-phonologique.....	76
3.2.5. Système vocalique du français	78
3.2.6. La nasalisation.....	81
3.2.7. Les accents en phonétique et en graphique.....	87
3.2.7.1. La remédiation aux erreurs d'accents.....	89
3.2.8. Interférence socioculturelle.....	91
3.3. LES SUBTILITÉS ET LES ASTUCES POUR LES INCOHÉRENCES DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	94
3.3.1. Astuces pour le système orthographique du français	95
3.3.2. Les homonymes.....	99
3.3.2.1. Les homonymes homographes.....	99
3.3.2.2. Les homonymes homophones	101
3.3.3. Les paronymes.....	104
3.3.3.1. Quelques exemples de paronymes de même radical	105
3.3.3.2. Quelques exemples de paronymes de radicaux différents	107
3.3.4. Quelques astuces morphosyntaxiques.....	111
CHAPITRE IV: MÉTHODOLOGIE ET LES REPÈRES PEDAGOGIQUES	114
4.1. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ADOPTÉE.....	114
4.2. ANALYSE CONTRASTIVE ET LA DIDACTIQUE DU FLE.....	115
4.3. MÉTHODE ACTUELLE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LE2	117
4.3.1. La Perspective Actionnelle.....	117
CHAPITRE V: ANALYSES, PROPOSITIONS, CONCLUSIONS	122
5.1. LES ERREURS DES ÉLÈVES : Remarques Introductives	122
5.2. TYPOLOGIE DES ERREURS	124
5.2.1. Erreurs lexicales.....	125
5.2.2. Erreurs de la place de l'adjectif	126

5.2.3. Erreurs de genre et de nombre	126
5.2.4. Erreurs d'articles.....	127
5.2.5. Erreurs verbales	128
5.2.6. Erreurs de phonétique.....	129
5.3. COMMENT CORRIGER LES ERREURS?	132
5.3.1. Proposition d'un modèle.....	132
5.3.2. Quoi corriger?	133
5.3.3. Attitudes de CECR face aux erreurs	134
5.4. RÉSULTATS	135
5.4.1. Remédier aux erreurs	139
5.5. PROPOSITIONS	139
5.5.1. Propositions modestes pour les futurs enseignants de français.....	139
5.5.2. Quelques propositions pour les apprenants de français afin de diminuer les erreurs	140
5.6. CONCLUSIONS	143
BIBLIOGRAPHIE	14848
ANNEXES	14855
CV.....	14877

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1: Erreurs de genre et de nombre

ANNEXE 2: Erreurs d'articles, place de l'adjectif

ANNEXE 3: Erreurs verbales

ANNEXE 4: Erreurs de la place de l'adjectif, omission de l'article indéfini

ANNEXE 5: Erreurs d'articles et de préposition devant les noms de sport

ANNEXE 6: Erreurs d'accent

ANNEXE 7: Erreurs de la place de l'adjectif

ANNEXE 8: Erreurs d'article et d'accents

ANNEXE 9: Erreurs de la place de l'adjectif et omission de l'article

ANNEXE 10: Application 2

ANNEXE 11: Application 3

ANNEXE 12: Application 4

ANNEXE 13: Application 5

ANNEXE 14: Application 6

ANNEXE 15: Application 6 (ex 2,3)

ANNEXE 16: Application 7

ANNEXE 17: Application 8

ANNEXE 18: Application 9

ANNEXE 19: Application 10

ANNEXE 20: Application 11

ANNEXE 21: Application 12

ANNEXE 22: Application 14

ANNEXE 23: Application 16

ANNEXE 24: Application 17

ANNEXE 25: Application 18

ANNEXE 26: Fiche de la place de l'adjectif

ANNEXE 27: Application 19



LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2-1 : Mots transparents anglais-français	23
TABLEAU 2-2 : Erreurs dans les exercices de faux amis.....	30
TABLEAU 2-3 : Expressions en anglais avec le verbe “to look”.....	38
TABLEAU 2-4 : Erreurs d’orthographe des mots transparents.....	43
TABLEAU 2-5 : Erreurs concernant les anglicismes.....	50
TABLEAU 3-6 : Exprimer ses goûts et ses préférences.....	56
TABLEAU 3-7 : Erreurs d’articles.....	71
TABLEAU 3-8 : Erreurs de la place de l’adjectif.....	75
TABLEAU 3-9 : Phonétique des voyelles avec accent	89
TABLEAU 3-10 : Schéma de communication de Jacobson.....	91
TABLEAU 4-11 : Orthographe des mots anglais - français	98
TABLEAU 5-12 : Types d’erreurs dues à l’interférence	131

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AC : Analyse Contrastive

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

DALF : Diplôme Approfondi de la Langue Française

DELFF : Diplôme d'Études en Langue Française

FLE : Français Langue Étrangère

FLS : Français Langue Seconde

FLSc : Français Langue de Scolarisation

LE : Langue Étrangère

LE 1 : Première Langue Étrangère

LE 2 : Deuxième Langue Étrangère

LM : Langue Maternelle

CNP : Comment Nous Pensons

TICE : Technologie de l'Information de la Communication pour
l'Enseignement

APFT : Association des Professeurs de Français en Turquie

CHAPITRE I : INTRODUCTION

Cette thèse a pris sa source et s'est construite, à partir d'une part de nos réflexions, de nos observations, de nos propres expériences d'enseignante de français langue étrangère et d'autre part de certains ouvrages de référence et des publications dont nous nous sommes servis comme ressource.

Nous avons fait des observations dans des écoles bilingues françaises et anglaises, notamment sur les travaux des 20 élèves dans la classe préparatoire d'un lycée français. Nous avons suivi des recherches en fonction de la méthode empirico-inductive, dans la perspective épistémologique et on a évalué les données par une analyse contrastive afin d'obtenir une synthèse, pour un meilleur modèle d'apprentissage dans l'enseignement du français.

Du point de vue de publics apprenants, étant donné la variété de niveaux et des variétés de situations d'enseignement / apprentissage du français, le français est considéré en Turquie soit comme une langue étrangère (FLE), soit comme deuxième langue étrangère (FLS) après l'anglais.

Quelque soient les manuels utilisés dans les écoles, on suit une démarche d'enseignement ayant pour base, les objectifs du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) et du DALF (Diplôme Approfondi de la Langue Française), conformes aux critères de CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). En Turquie, la politique de l'apprentissage du français, concernant le cursus, le curriculum et les manuels utilisés sont organisés selon les principes de ce dernier qui aborde la perspective actionnelle.

Nous avons étudié dans cette thèse, l'enseignement du *français langue étrangère* (FLE), après l'anglais dans le contexte turc et leurs effets réciproques. C'est à dire, les transferts, les interférences négatifs et positifs entre ces deux langues et également, les résultats obtenus et les mesures à prendre, pour améliorer le processus d'apprentissage.

1.1. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Nous avons effectué des études et des recherches dans cette perspective et élaboré cet ouvrage, pour expliquer les points essentiels du FLE, lors de son apprentissage, et l'importance attribuée à l'enseignement précoce qui rentabilise l'initiation et l'acquisition du français en élémentaire et en secondaire. Nous avons commencé par l'historique de l'enseignement du français après l'abolition de l'Empire Ottoman, la création du nouvel alphabet, par la fondation de la République Turque, donnant lieu à l'intégration des mots français, nommés *les mots transparents*, dans la langue turque.

Nous avons fait également une étude contrastive du français par rapport à l'anglais, appris et enseigné dans les écoles bilingues, en évaluant les points positifs ou négatifs, en exploitant leurs points communs, ainsi qu'une étude par rapport au turc, langue maternelle (LM), qui possède plus de 5300 mots français empruntés au turc, selon les données du Dictionnaire de la Société de la Langue Turque, qui tout en enrichissant le vocabulaire, peut être considéré comme facteur facilitant l'acquisition du français. Car selon l'hypothèse contrastive, (...), Şavlı (2009) affirme dans son article : « L'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue ou des langues que l'on possède déjà.» (Ibid, p. 40)

La problématique principale de notre recherche se repose, sur une exploitation des erreurs systématiques interlinguistiques de l'anglais et du turc sur le français, chez des apprenants turcophones qui ont appris l'anglais en tant que première langue étrangère.

L'hypothèse abordée, c'est de favoriser la didactique du français assez rentable par rapport à l'anglais, comme première langue étrangère et par rapport au turc en tant que langue maternelle, en réduisant les facteurs négatifs, en augmentant les facteurs positifs, en évitant le risque d'erreurs et en soulignant les convergences et les divergences.

1.2. QUESTIONS DE RECHERCHE

En partant de la problématique principale précisée dans le chapitre précédent, dans cette thèse nous avons envisagé tous les aspects qui concernent l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère après l'anglais, dans le contexte turc. Notre corpus est destiné à ce but, en partant des questions de recherche ci-dessous

-Comment motiver, rentabiliser et améliorer l'état de l'enseignement du français en exploitant les points communs et semblables de la langue anglaise et la langue turque, dits *transparence* ?

-Comment éviter les erreurs dues aux interférences négatives entre l'anglais et le français et notamment provenant de la langue maternelle, le turc?

-Comment les professeurs de français doivent organiser les cours de français, afin de minimiser les erreurs, dues aux transferts négatifs et d'améliorer son apprentissage, en tenant compte les principes de CECR.

Selinker (1972, p. 52) précise que l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère donne lieu à 5 processus centraux: 1-transfert à partir de LM; 2-transfert d'apprentissage de LE1; 3- surgénéralisation des règles de LE2; 4-les stratégies de communication; 5-les stratégies d'apprentissage de LE2."

Les 3 premières de ces notions sont notre point de départ, pour expliquer les phénomènes liés à l'enseignement du français en tant que deuxième langue étrangère. Pour l'assurer, nous avons parlé également de ces notions fondamentales: L'âge de commencer à apprendre le français; le rôle et l'impact de la langue maternelle et la langue étrangère déjà apprise; les interventions pour améliorer le programme de l'enseignement du français dans les écoles bilingues, afin de faciliter et d'optimiser son apprentissage, en diminuant les erreurs.

1.3. OBJECTIF ET CONTENU DE LA THÈSE

De nos jours, il est possible de considérer comme une obligation, de savoir parler au moins deux langues étrangères. Pour une meilleure apprentissage des langues étrangères, les spécialistes proposent de commencer tôt à apprendre une langue étrangère, afin de réduire la perte du temps et les difficultés pendant l'adolescence. Puisque le cerveau possède une certaine malléabilité et la plasticité chez les petits enfants, l'acquisition d'une ou de plusieurs langues sera plus facile, grâce au processus cognitif qui est en train de se développer et qui a la capacité d'absorber le savoir.

En Turquie, dans les écoles publiques, il n'y a que l'anglais comme première langue étrangère et l'allemand comme deuxième langue étrangère, tandis que le français n'est pas suffisamment représenté dans les programmes linguistiques, sauf dans quelques écoles comme le Lycée des Sciences Sociales et le Lycée Profilo sur Istanbul. On enseigne le français comme première ou deuxième langue, dans les écoles françaises et dans certaines écoles nommées anatoliennes et dans la plupart des collèges privés comme français langue seconde. Le français pourrait également s'enseigner à côté des autres langues dans les écoles publiques et privées.

L'anglais, étant accepté comme langue de mondialisation et considéré comme une langue plus facile à apprendre que le français, garde son hégémonie en tant que première langue étrangère, ainsi le français et les autres langues sont au deuxième plan. Pourquoi le français ne mérite pas prendre place comme première langue étrangère, puisqu'il est la langue officielle de l'Union Européenne et de l'Organisation des Nations Unies qui est parlée dans 43 pays au monde? Il pourrait être considéré également, comme une langue de base qui facilite l'apprentissage de plusieurs langues de même famille, comme l'italien, l'espagnol et de famille différente, comme l'anglais et l'allemand. En réalité, le français et l'anglais sont deux langues historiquement proches qui ont des notions linguistiques similaires, facilitant l'apprentissage réciproquement, grâce aux transferts et aux interférences. Cependant, le français reste au deuxième rang en Turquie, car on le considère comme une langue plus difficile que l'anglais au niveau de la morphosyntaxe et de

l'orthographe. L'enseignement du français n'est pas rentable à cause de ces préjugés, des politiques linguistiques, du programme et des horaires insuffisants et mal organisés. Néanmoins, cela dépend du système et de la méthode d'apprentissage non adéquate.

Nous avons fait des applications pédagogiques visant à éliminer les difficultés et éviter les erreurs provenant du recours aux connaissances en LE1 et LM, lors du transfert au français. Bien sûr que ces erreurs proviennent au préalable, des connaissances antérieures de l'anglais LE1 et le turc LM, donc elles sont interlinguales; et aussi ils peuvent provenir de la connaissance insuffisante des règles du français c'est à dire elles sont intralinguales.

L'objectif de cette thèse, est d'améliorer l'apprentissage du français par rapport à l'anglais dans le contexte turc, le rendre plus facile, plus efficace et plus effective.

Nous avons analysé ces problèmes afin de proposer des solutions et de prévoir des mesures. Pour ce faire, dans notre corpus, en valorisant nos arguments, nous avons essayé de répondre aux problématiques suivantes:

- Quel pourrait-être l'âge optimal pour commencer à apprendre le français par les méthodologies actives et communicatives dans le système éducatif turc, afin de diminuer les erreurs, grâce à la malléabilité cognitive chez l'enfant, pendant les autres étapes de son apprentissage?

-Quels sont les effets positifs et négatifs de l'anglais en tant que première langue étrangère, les interférences, les transferts et la notion d'erreur selon les didacticiens, par rapport aux principes de CECR et la remédiation lors de l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère?

-Quelles sont les subtilités pour le bon usage de la langue française et la meilleure méthode pour l'apprentissage efficace du français?

Pour but de proposer des éléments de réponse à ces interrogations, cette thèse s'articule autour de cinq parties:

-La première partie, concerne l'organisation, la problématique, l'objectif et le contenu de la thèse.

-La deuxième partie comprend le cadre théorique et la revue de la littérature, organisée pour faire un rappel sur l'histoire de la diffusion du français en Turquie et pour donner des indications sociolinguistiques et historiques sur les champs du FLE, du FLS et le français précoce. Nous avons appuyé également sur les détails grammaticaux, linguistiques et phonétiques et sur les points essentiels du français pour éviter les erreurs prévisibles lors de son apprentissage .

Nous avons donné des indications sur les rapports de l'anglais et du français, on étudie les transferts positives et négatives, les interférences; les divergences et les convergences entre ces deux langues à l'aide des exemples concrets que nous avons constatés au cours de notre parcours éducatif. Nous avons étudié l'impact des mots empruntés que l'on a nommés les faux amis et les vrais amis, en français, en anglais et en turc, et la compétence lexico-sémantique, formée par les transferts et la transparence.

-La troisième partie concerne les repères linguistiques, telles que les transferts et l'interférence entre le turc et le français, leur différence et leur influence sur l'apprentissage. La typologie des interférences; les subtilités et les astuces pour faciliter le système orthographique du français et également les homographes, les homophones et les paronymes qui ont un impact important sur l'acquisition du français, particulièrement sur le vocabulaire, ont été étudiés. Les erreurs ont été mentionnées pendant le recours aux connaissances de l'anglais et évidemment nous avons fait leur remédiation.

-Dans la quatrième partie, dans un premier temps, nous avons parlé de la méthodologie adoptée, la méthode épistémologique empirico-inductive, pour l'analyse des données afin de constater les erreurs possibles, d'en retenir des résultats spécifiques, essentiellement liées à l'erreur est à son origine. Cela nous permet de

catégoriser l'erreur, dépister et éliminer les difficultés et la remédier tout au cours de l'enseignement / apprentissage. Les repères pédagogiques ont eu lieu au travers des recherches et des points de vue des linguistes et des didacticiens.

Dans un deuxième temps, nous avons parlé des résultats de nos recherches, concernant l'erreur en situation scolaire, suite aux observations réalisées dans une classe préparatoire d'un lycée français à Istanbul. La classe contient 20 élèves débutants qui sont venus des collèges anglophones. Nous avons pris modèle leurs travaux et constaté les erreurs interlinguales ou intralinguales dues aux interférences de l'anglais LE1 et le turc LM et on a tiré des exemples d'erreurs linguistiques, de morphosyntaxe, d'orthographe et de phonétique, sur lesquelles une analyse contrastive a été faite, en vue de discerner les causes et les conséquences. Nous avons fait des conclusions provisoires que nous avons évaluées, en nous servant de notre propre pratique d'enseignant.

-Dans la cinquième partie, nous avons fait des conclusions, comprenant le résumé des résultats, nous avons discuté et avons comparé nos résultats, avec les points de vue des chercheurs et des linguistes, sur les erreurs dues aux influences des autres langues apprises. Nous avons donné nos propres propositions et nous avons fait point sur des recherches récentes et sur des nouvelles approches dans l'apprentissage du français.

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. LA PLACE DU FLE DANS LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN TURQUIE

Le but de ce chapitre consiste à préciser en premier lieu, l'intérêt d'apprendre le français, ses avantages dans de différents domaines, dans certains secteurs comme la politique et comme l'économie, pour s'ouvrir au monde. Lorsque nous posons la question: « Pourquoi vous apprenez le français? » La plupart de nos élèves répondent qu'ils adorent les chansons françaises; que la musicalité de cette langue les attire; qu'ils ont un membre de famille ou une proche qui parlent français, qui habitent en France; qu'ils veulent visiter Paris et la Tour Eiffel; qu'ils préfèrent continuer leurs études en France, et ainsi de suite... Bien sûr que chaque apprenant de français a une raison personnelle et spéciale pour apprendre le français. En priorité, selon les données fournies par les individus, on doit apprendre le français également pour des raisons suivantes:

-Le français en tant que langue étrangère la plus largement apprise après l'anglais, est la cinquième langue la plus parlée dans le monde qui ouvre de nouveaux horizons pour les apprenants.

-La connaissance du français permet d'augmenter l'opportunité de trouver un emploi sur le marché international, grâce à la possibilité de l'embauche des entreprises françaises en France et dans tous les autres pays francophones (Canada, Suisse, Belgique et continent africain), mais aussi des pays comme la Turquie.

-Le français, grâce aux sources grecques et latines, facilite l'étude de la médecine dont la terminologie a la même base. Il est aussi la langue internationale pour la mode, le théâtre, les arts visuels, la cuisine, la danse et l'architecture grâce aux emprunts. Connaître le français, c'est d'avoir accès en version originale aux grands textes de la littérature française.

Henriette Walter (2011), en examinant la nature des langues en Europe, elle était frappée par leur parenté et avait dit : « Apprendre le français facilite l'apprentissage des autres langues, en particulier les langues latines comme l'espagnol, l'italien, le portugais ou le roumain, mais aussi l'anglais puisque le français a prêté plus de 35% de son vocabulaire actuel » (p: 24)

-Le français est à la fois langue de travail et langue officielle à l'Organisation des Nations Unies (ONU), dans l'Union Européenne (UE), de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, (UNESCO : United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) de l'Organisation du Traité de l'Atlantique Nord (OTAN), du Comité International Olympique, de la Croix Rouge Internationale et à plusieurs instances juridiques internationales. Le français est la langue des trois villes où siègent des institutions du Parlement Européen : Strasbourg, Bruxelles et Luxembourg.

Il existe plusieurs mots dits *transparent*, similaires ou pareils à l'oral qui ont la même définition en turc et en français, mais qui sont différents à l'écrit car ce sont des mots empruntés au français comme d'autres, imprégnés dans le lexique turc, par exemple : "sport [*spor*], musique [*myzik*], café [*kafe*], cinéma [*sinema*], danse [*dyş*], ballet [*bale*], crêpe [*krep*], robe de chambre [*keb dö şaA., br*] .

En linguistique, *le mot transparent* c'est le mot qui est le même (ou pratiquement) dans plusieurs langues. Il s'agit en général des mots qui ont la même origine étymologique, c'est à dire *des emprunts*. Par exemple: télécommunication (en français) et telecommunication (en anglais). (https://fr.wiktionary.org/wiki/mot_transparent)

Ici, on peut évoquer une anecdote pris d'un article, écrit par le journaliste M. Barlas (2011) qui témoigne le processus d'intégration des mots turcs empruntés au français :

En 1968, le Général De Gaulle, président de la France se rend à Ankara.

Le maire l'accueille et lui donne quelques explications à la mairie :

« On a complété *l'électrification*, notre *système de canalisation* est parfait et aussi on a créé un service de *réclamation* pour la mairie d'Ankara.»

(Elektrifikasyonu tamamladık, kanalizasyon sistemimiz mükemmel, Ankara Belediyesi için bir reklamasyon servisi kurduk...)

Le traducteur commence à traduire ses paroles en français mais ce dernier lui dit : « Ce n'est pas la peine de faire la traduction, je comprends tout, en fait, je connaissais la langue turque...»

2.2. LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN TURQUIE : LE CAS DE L'EMPRUNT

En Turquie, auparavant, le français enseigné comme langue étrangère était déjà en place et la francophonie avait marqué son existence par la fondation du lycée impérial français Galatasaray en 1868. Le programme d'enseignement de cette école avait conduit, d'une part les locuteurs francophones turcs à prendre conscience de leur propre identité, d'autre part à contribuer à la diffusion de la culture française en Turquie. (Aksoy, 2007, pp. 57-66)

Après l'instauration de La République Turque, moderne et laïque par Moustafa Kemal Atatürk qui avait appris tout seul le français et également l'allemand, pensait qu'il fallait organiser une réforme linguistique radicale, en vue d'une communication efficace chez des locuteurs turcophones. Il a donc fait « *une révolution linguistique* ». Après le rejet de l'alphabet arabe, il a créé l'alphabet turc avec des lettres latines, ce qui a également ouvert de nouveaux horizons dans l'apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif turc.

Grâce à ce changement linguistique, la notion d'emprunt lexical a eu un impact direct sur l'apprentissage du français. N.K.Sevil (2018) a apporté une précision à ce sujet:

La notion d'emprunt lexical est l'un des effets les plus probants du contact des langues. De ce fait les emprunts lexicaux du français au turc constituent l'un des termes majeurs de la notion de francophonie en Turquie. De toute manière, le contact des langues affecte le comportement langagier d'un individu ou d'une communauté linguistique. En conséquence, les emprunts dans les deux sens, langue de départ et langue d'arrivée peuvent concerner soit les terminologies scientifiques et techniques, soit ceux socio-politiques ainsi que les mots ordinaires. C'est précisément le cas des relations franco-turques au cours de l'histoire. (p. 152)

Des emprunts lexicaux ont également été effectués aux langues occidentales. Beaucoup de mots ont été empruntés à l'allemand, surtout au français (plusieurs centaines), à l'italien et à l'anglais. Lionel JEAN (2018), linguiste-grammairien précise qu'on adopte parfois le mot ou l'expression emprunté tel qu'ils sont, on les adapte phonétiquement, morphologiquement et syntaxiquement, parfois avec de petits changements de valeurs en ceux qui concernent ces derniers.

En voici quelques exemples: *friseur* (frizör), *coiffeur* (kuaför), *restaurant* (restoran), *omelette* (omlet), *garçon* (garson), *lavabo* (lavabo), *facture* (fatura), *pantalon* (pantolon), *téléphone* (telefon), *télévision* (televizyon), *tire-bouchon* (tirbuşon), *syndicat* (sendika), *guichet* (guichet), *billet* (bilet), *tracteur* (traktör), *hôtel* (otel), *industrie* (endüstri), *machine* (machine), *barrage* (baraj), *bureau* (büro), *police* (polis), *docteur* (doktor), *université* (üniversite) *radar* (radar), etc. Ces mots sont des homophones et des homographes qui constituent une petite partie des mots transparents. (<http://socialiste.forumactif.com/t2691-la-révolution-linguistique>)

Quant à la fonction sociale de l'emprunt, N. K. Sevil (2018) affirme que,

Au-delà des fonctions linguistiques qui consistent à remplacer les lacunes lexicales dans tel ou tel secteur de la vie extralinguistique, certains emprunts reflètent une tendance socioculturelle surtout lorsqu'il s'agit des cas de contact avec une langue de prestige: [...] *building, poster, royalty, drink* apportent quelque chose de plus que *bâtiment, affiche, redevance, boisson*. (Hagège, 1987, p. 134).

Le 14 août 1928, l'ambassadeur de France écrivait à son ministre: « L'adaptation des caractères latins à la langue turque, réforme à laquelle Moustafa Kemal Pacha songeait depuis longtemps et dont il a pris personnellement l'initiative, est aujourd'hui chose accomplie. » (*Extrait du livre A. Jevakhoff, 2016*)

Dix ans après la première Guerre Mondiale, grâce à ce changement, des échanges culturels avec la France avaient eu lieu. De nombreux auteurs turcs ont

composé des œuvres littéraires directement en français. Charles Verney, poète français, qui avait appris le turc tout seul, avait composé un divan lyrique en turc.

L'ascension de l'anglais LE en 1815 avait imposé son hégémonie en Europe et a pris place par rapport au français en 1918 dans le langage de la diplomatie. Ceci est sûrement le fait que le français a perdu sa popularité en Turquie comme ailleurs. Le français comme langue étrangère (FLE), partage avec l'allemand aujourd'hui la deuxième place après l'anglais. (Aksoy 2007, pp. 57-66)

Pourtant il existe des départements de français dans plusieurs universités, il y a des lycées, des collèges privés et quelques lycées publics dits « *anatoliens* » où l'on apprend le français comme première ou deuxième langue étrangère.

De nos jours, un bon nombre d'hommes d'affaires, d'hommes scientifiques, des artistes, des étudiants, des professeurs turcs sont en relation directe avec les pays francophones, pour maintenir la promotion de la francophonie en Turquie avec la coopération de l'Institut français.

2.3. L' ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS PRÉCOCE LANGUE SECONDE DANS LES ÉCOLES TURQUES

2.3.1 Que signifie « français langue seconde » FLS ? : contexte turc

De façon générale, on appelle français langue seconde FLS, un système linguistique comme moyen de communication communautaire, acquis chronologiquement après une langue première. En Turquie on apprend le français en tant que langue prestigieuse et déterminante pour une carrière de haut niveau dans la vie de l'apprenant. « Le concept de FLS est devenu celui de Français Langue de Scolarisation (FLSc) ou bien la langue scolaire, ici perçue comme *français langue étrangère FLE* » (Cuq, 1995, p. 17) .

Dans le système éducatif turc, le français est nommé comme deuxième langue étrangère ou français langue seconde FLS, dans la plupart des écoles privées ou publiques car on enseigne l'anglais en tant que langue étrangère principale; néanmoins, dans certaines écoles privées ou des lycées nommés anatoliens, le français est enseigné au premier rang, nommé FLE et l'anglais au second. Ici on peut citer comme exemple les écoles françaises comme Saint Benoît, Saint Michel, Notre

Dame de Sion, Sainte Pulchérie, Saint Joseph; l'école primaire, l'école élémentaire et le lycée Galatasaray où le français est enseigné comme première langue étrangère, et le Lycée Pierre Loti qui accepte seulement les enfants des familles francophones installées en Turquie. Par contre dans la plupart des écoles publiques, le français n'existe pas sauf le Lycée Profilo et le Lycée des Sciences Sociales.

2.3.2. Le FLE précoce

En Turquie, le français existe déjà comme deuxième langue étrangère dans la plupart des écoles maternelles privées. L'enseignement du français existe dans certaines de ces écoles, ayant pour but de sensibiliser les enfants à l'existence des autres pays du monde, leurs langues et leurs cultures, en dehors de leur langue maternelle et aussi de leur pays natal.

L'éveil au langage chez le jeune enfant, c'est l'enseignement précoce bien organisé et conçu en terme de la créativité qui concerne surtout des jeux et des chansons, permet de développer la capacité langagière chez l'enfant. Pour les pédagogues, le jeu a un rôle incontournable dans le développement de l'enfant et aussi dans son apprentissage. L'enfant accède au langage de façon ludique à l'aide des structures langagières. (Brunner, 1998, p. 16) En Angleterre, Eric Hawkins, didacticien anglais l'a développé et nommé « *Language Awareness* ».

Pour stimuler la motivation intrinsèque Chomsky (1964), propose de développer la créativité en classe de langue. Ceci permet également de rompre la monotonie, de montrer l'aspect positif de l'erreur, de s'approprier la langue et de développer l'aspect affectif. Il affirme que « la créativité est la capacité de fabriquer des énoncés en nombres infinis à partir des règles finies et intériorisées » (p. 7)

L'apprentissage ou l'initiation d'une langue comme le français par des enfants qui n'est pas leur langue première, a pour objectif prioritaire, de développer la compétence communicative. L'enfant doit pouvoir prendre la parole, s'exprimer de manière compréhensible, construire des phrases correctes, acquérir du vocabulaire, comprendre de courts récits comme des contes et des comptines, par exemple.

Les recherches ont montré que plus un enfant est jeune, plus il perçoit la différence entre les sons, grâce à sa plasticité auditive. Dans l'apprentissage d'une langue, ceci est favorable et offre à l'enfant les compétences nécessaires à l'apprentissage de cette dernière, comme il apprend sa langue maternelle en écoutant, en répétant, en imitant, par conséquent, en l'utilisant pour ses besoins dans un milieu qui lui est naturel. (Cf. Sevil, Notes des cours, 2013, p. 619)

Comme la classe n'est pas un milieu naturel, on doit se servir des jeux, des chansons, des activités répétées, attirantes, adaptées au niveau et aux centres d'intérêt des apprenants de façon ludique et interactive. Donc, il doit apprendre en s'amusant.

Ces activités doivent refléter aussi la culture du pays dont il est en train d'apprendre la langue et en facilite l'intériorisation. Ainsi l'enfant saisit les structures, les mémorise par des répétitions, des jeux et les acquiert facilement. Ce processus cognitif, bien entendu, se fait seulement par l'interaction des activités de compréhension et d'expression orales. Pour bien s'en imprégner, l'un des outils les plus importants pour l'enfant est de regarder les dessins animés ou les films en version française car il peut unir à la fois les sons et les gestes, ce qui lui permet d'atteindre une meilleure compréhension du sens global de ce qu'il regarde.

2.3.3. Les avantages de commencer tôt à apprendre une langue étrangère

De nos jours on commence le plus tôt possible à apprendre une langue étrangère même deux langues étrangères si c'est possible. Autrefois on disait qu'il valait mieux apprendre parler correctement une langue, surtout sa langue maternelle, ensuite on peut introduire une seconde langue. "Grâce à la plasticité cognitive, les enfants acquièrent très rapidement et ils sont moins susceptibles à l'interférence linguistique que les adultes" (Alpar, 2010, p. 174).

Selon Chomsky (1957) la capacité langagière est spécifique à l'être humain. dans le livre « *Languages* » de J.Mehler (1969) Chomsky définit cette réflexion par son affirmation :

Le problème pour le linguiste aussi bien que pour l'enfant qui apprend la langue consiste en ceci: déterminer à partir des données de la performance, le système sous-jacent de règles qui a été maîtrisé par le locuteur - auditeur et qu'il met en usage dans sa performance effective. (Chomsky, 1969, p. 9)

Mais on peut être sûr qu'un enfant est capable d'apprendre deux langues en même temps, comme c'est le cas des enfants bilingues, à condition qu'il soit en contact avec les deux langues et les transferts commencent à partir de ce contact. Il peut les acquérir avec aisance et peut intérioriser les deux systèmes. Or, en générale le processus d'acquisition d'une nouvelle langue assure un contact de deux ou plusieurs langues. Weinreich (1953) précise que,

Le contact de deux ou plusieurs langues est un procès naturel, en cas d'utilisation par le même individu. Évidemment l'apprenant d'une nouvelle langue devient par conséquent susceptible à l'interférence linguistique qui est rare chez les enfants, en faveur de leur capacité mentale (réed 1966, p. 1).

Chez les enfants des parents bilingues, les parents doivent parler chacun en leur langue maternelle pour une éducation bilingue de leurs enfants, mais ces derniers peuvent parler entre eux en langue seconde par exemple, en français. L'enfant peut distinguer les sons différents et peut s'y initier naturellement, lui aussi.

Marie Claire Mzali, (2007) inspectrice de l'éducation nationale affirme que:

On peut commencer dès le début mais à condition de communiquer en une langue maternelle dominante, c'est-à-dire il faut lui parler en général avec cette langue. Par exemple, s'il s'agit d'un couple franco-anglophone, parler toujours à l'enfant en français, mais ne pas priver de se parler en anglais pour qu'il puisse distinguer ainsi naturellement les sons de sa « langue maternelle » de sa « seconde langue », et qu'il s'y initie presque spontanément. Mais si on n'est pas un couple bilingue, il faut qu'il maîtrise d'abord sa langue maternelle avant de lui imposer les mots d'une autre langue. *http: //www.vosquestionsdeparents.fr /.../langues-etrangeres-quapp*

Chez les enfants des parents non-bilingues, après avoir maîtrisé la langue maternelle, ils doivent commencer l'apprentissage de la langue seconde. L'âge indiqué est de 3 ans. Dans l'apprentissage précoce à l'école, pour ce qui concerne l'acquisition d'une deuxième langue, A.Pinter (2001) explique que les jeunes enfants passent une période de silence pendant laquelle ils écoutent activement et une période télégraphique (l'enfant articule seulement les phonèmes) et finalement il commence à utiliser la langue étrangère créativement.(2011, p. 75, cité par Gangolli)

À la lumière de ces observations, il est recommandé de commencer l'apprentissage d'une langue très tôt, à la maternelle, sans trop insister sur l'aspect cognitif de la langue, il faut utiliser le jeu, la musique, la danse, les images, les jeux

de rôles et les activités ludiques, pour que l'enfant puisse découvrir avec plaisir une nouvelle langue. Philip, A Mackey & R. Oliver (2008), citant Broner & Tarone (2001) et Cekaite & Arronson (2005) affirment que, plus ces jeux linguistiques sont amusants, leur puissance affective peut assurer une maîtrise plus profonde de la langue. Mais il faut éviter de faire un emploi du temps trop chargé, afin de ne pas fatiguer l'enfant. C'est mieux de l'encourager, le pousser à développer sa confiance en lui-même.

La bonne formation et la motivation des enseignants, sont des points essentiels pour la réussite de l'enseignement du français langue étrangère aux jeunes enfants. Il faut avant tout bien former et motiver les enseignants. Piaget recommande et soutient les méthodes actives, dont nous allons parler dans le chapitre 4.3. et met l'accent en disant: « il est en vain de faire de beaux programmes ou de construire de belles théories sur ce qui devrait être réalisé » (Piaget, 1988, p. 36).

Pour conclure, nous pouvons préciser que le multilinguisme est indispensable de nos jours et ouvre de nouveaux horizons aux enfants, c'est donc l'ouverture de l'esprit, c'est-à-dire un *éveil au langage*. La langue n'est pas seulement un outil pour exprimer ses idées, mais c'est aussi un moyen pour relier les cultures et à acquérir d'autres valeurs, ainsi les enfants qui constitueront les générations futures, seront mieux armés face à un monde globalisé.

2.4. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS FACE À CELUI DE L'ANGLAIS

2.4.1. L'anglais peut-il être considéré comme une langue proche du français ?

Dans ce chapitre, nous allons insister sur les affinités entre l'anglais et le français sur l'axe lexical, grammatical et phonétique, afin d'intérioriser et de faciliter l'apprentissage du français, pour motiver et sensibiliser les apprenants.

Même si l'anglais est une langue de base germanique et le français de base latin, on peut relancer cette hypothèse en se basant sur la grande transparence entre

le lexique français et le lexique anglais, ainsi que sur un ordre des mots proches dans les deux langues. Les similarités entre ces langues proches, peuvent servir à faciliter l'acquisition du français comme seconde langue étrangère pour les élèves des écoles bilingues en Turquie qui apprennent en général d'abord l'anglais comme première langue étrangère. Pour Cuq (2013), il s'agit de « l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle (...) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle » (Cuq, Ibidem, p. 225)

L'anglais, langue étrangère déjà acquise serait alors, en raison de sa diffusion internationale et du nombre de ses locuteurs, une langue médiatrice idéale pour l'entrée dans l'apprentissage du français langue étrangère par des mots transparents et par le moyen des transferts linguistiques grâce à leur *parenté linguistique*.

2.4.2. La parenté du français et de l'anglais

Les langues germaniques et les langues latines sont les deux sous-familles car l'anglais est considéré comme une langue germanique et le français comme une langue latine. Nous pouvons préciser qu'il s'agit une approximation comme l'affirmait Stéphane JOURDAN (2010):

En fait, le français et l'anglais se ressemblent beaucoup dans leur histoire : l'anglais est construit sur un soubassement celtique dont il ne reste que des traces ailleurs que dans le vocabulaire, dans *la toponymie*¹. D'abord cette population de langue celtique a été germanisée. Enfin la langue a été romanisée du fait de l'histoire politique à partir de Guillaume le Conquérant, et avant et après par de nombreux emprunts dus au voisinage de Douvres avec Calais et à l'apport des *mots savants*².

Les affirmations ci-dessus, expliquent la source de ressemblance remarquable du français et de l'anglais. Ceci provient donc, du contact simultané de ces deux langues dans les époques anciennes, pendant plusieurs générations. Stéphane Jourdan (2010), conclut en disant que, « La langue Française s'est construite également sur un soubassement principalement *celtique*³ mais l'ordre des événements est ici inversé : c'est une vague latine qui a constitué

¹ Toponymie: Étude des noms et leur étymologie.

² Mot savant: Mot dont l'évolution étymologique naturelle a été freinée par le contexte socio-historique et qui reste par conséquent plus proche de son étymon.

³ Celtique: Ancien peuples de race indo-européenne.

la première révolution linguistique, ne laissant que très peu de mots celtes dans la langue.»

Dans les années anciennes, ces deux langues étaient toujours en relation dans la cour royale anglaise, mais dans la cour française, la langue allemande était utilisée pendant longtemps. Il est clair que le français appartenant à la famille indo-européenne est une langue de source latine et l'anglais est une langue de source germanique, mais pas typiquement. Nous pouvons dire que ce sont deux langues hybrides latino-germaniques.

2.4.3. Notion de transfert entre les deux langues

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est probable d'observer l'influence positive ou négative d'une autre langue sur les apprenants, qui en faisant recours aux structures similaires des deux langues, produisent des « *transferts linguistiques* ». Ce phénomène est en rapport des convergences et des divergences qui existent entre les langues.

Si l'apprenant crée des formes correctes en s'inspirant de celles de la langue étrangère qu'il a déjà apprise, on les appelle « *transferts positifs* ». Mais au contraire, s'il utilise des formes incorrectes, d'ordre lexical, morphosyntaxique ou phonétique, on les appelle « *transferts négatifs ou interférences* ». (Şavlı, 2009, p. 181)

En didactique des langues étrangères, il s'agit généralement de deux types d'erreurs: *erreurs interlinguales* et *erreurs intralinguales*. Voici comment Öztokat et Galisson expliquent les *erreurs interlinguales* : « Ce 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. » (Öztokat, 1993, p. 69) On peut affirmer que l'apprenant fait des erreurs de *généralisation analogique* en prenant modèle les normes de la langue apprise, il en produit la règle et l'adapte à la nouvelle langue. « Ainsi on peut signaler que l'interférence se réalise sous l'influence d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement. » (Galisson & Coste, 1976, p. 291).

Les *erreurs intralinguales* appartiennent directement à la langue qu'on est entrain d'apprendre. Si l'apprenant ne connaît pas bien les règles du fonctionnement de la langue, il risque de faire quelques erreurs. Par exemple, si l'apprenant ne connaît pas la conjugaison d'un verbe, il va se servir d'une autre forme qui s'en approche. Klein (1987) rajoute: « Ces transferts négatifs sont surtout fréquents en phonologie, en lexicologie et en syntaxe. Les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère » (Klein, 1987, p. 42)

En comparaison avec la structure du turc, le français et l'anglais sont considérés comme deux structures plus ou moins proches, du fait de leur parenté génétique. Mais pour le turc, il est tout à fait le contraire. Et ceci est un point important que l'on doit prendre en considération pendant l'enseignement du français langue seconde après l'anglais pour les locuteurs natifs turcs. Les apprenants de français ont aussi des difficultés au niveau de la morphosyntaxe, car les règles et les structures grammaticales du français sont plus éloignées que celles de l'anglais et le turc. Surtout les mots masculins et féminins, leurs accords avec les adjectifs possessifs et qualificatifs, les préfixes, les suffixes, les déterminants laissent planer une certaine confusion. Mais ils s'y adaptent au bout d'un certain temps, en s'entraînant et en comprenant le fonctionnement et la modalité du système.

Selon nos observations, sur le profil général des apprenants des classes préparatoires de français, qui ont comme langue maternelle la langue turque (LM), comme première langue étrangère l'anglais (LE1) et comme seconde langue étrangère français (LE2), ils commettent des erreurs de transferts positifs et négatifs qui se réalisaient sous l'influence des langues apprises antérieurement. L'importance du transfert positif est primordiale dans le processus d'apprentissage pour des apprenants qui maîtrisent plusieurs langues.

Il faut également essayer d'éviter les interférences lexicales, surtout les faux amis, mais pas les vrais amis comme les mots transparents, provenant de la langue maternelle (le turc LM) ou de la première langue étrangère (l'anglais LE1), qui ont un impact non négligeable sur la deuxième langue étrangère (le français LE2).

Par l'observation dans la classe de français, nous avons constaté de divers types d'erreurs interférentielles, commises par les apprenants qui ont appris l'anglais comme première langue étrangère. Étant donné que le français est leur deuxième langue étrangère, ils se réfèrent surtout à l'anglais dans le domaine lexical ou grammatical. Mais malheureusement parfois on rencontre des mots anglais et français qui se ressemblent phonétiquement mais s'orthographient différemment, ou bien vice-versa, ce qui est souvent une source de confusion pour les apprenants.

Les transferts négatifs, appelés *faux-amis*, produisent souvent des difficultés au cours de l'apprentissage de FLE; quant aux transferts positifs en anglais, nommés *vrais amis* qui sont des mots ayant la même forme et le même sens qu'en français, mais parfois peuvent posséder quelques petites différences, par exemple: « bus, poison, radio, taxi ». On les définit comme «*transparentes*». ([http://www.wikiwand.com/fr/Vrais amis en anglais](http://www.wikiwand.com/fr/Vrais_amis_en_anglais))

Si l'apprenant fait recours à LE1, pour trouver un mot convenable au contexte de son discours, il faudra faire attention à la prononciation. Quant à l'expression écrite, dans ce cas-là, il faut faire attention à l'orthographe. En tout cas, ces divergences sont susceptibles de faciliter le processus et d'assurer la fluidité et l'aisance .

Dans un premier temps, nous avons traité ces types d'erreurs du point de vue phonétique, car nous rencontrons souvent chez nos apprenants la prononciation anglaise de plusieurs mots français . Pour ce but nous avons appliqué une *pédagogie métacognitive* à l'aide des exercices de *prise de conscience* (exercices *d'awareness*) qui servent à sensibiliser les élèves que ces mots sont identiques au niveau de valeur linguistique, mais différents phonétiquement.

Une pédagogie métacognitive aide à l'apprenant à se mettre au courant pour faire face aux nouveaux apprentissages, en réagissant ses activités mentales, en activant ses connaissances pragmatiques. Philippe Meirieu (1996) commente ainsi la fonction de métacognition dans la didactique (K.K.Szaj&J.Zajac, 2012):

La métacognition (...) c'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger de l'extérieur en quelque sorte à l'aide de ses pairs, de ses maîtres, et des supports culturels nécessaires le dynamique même du transferts de ses connaissances. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus, mais face au processus (p. 104).

Dans un deuxième temps, par un balayage des copies des élèves nous avons repéré des erreurs d'orthographe dues aux interférences lexicales, qui sont liées surtout aux ressemblances orthographiques de la langue anglaise à la langue française. Par exemple le mot « groupe » s'écrit en anglais sans [e], par contre le mot « exemple » s'écrit en anglais avec [a] et la couleur « bleu » français, « blue » en anglais. Ainsi les élèves qui sont habitués à écrire ces mots en anglais les transmettent en français avec l'orthographe anglaise. C'est bien que dans les deux langues, ces mots cités ci-dessus aient le même sens. Ceci est dû à la grande ressemblance entre le français et l'anglais.

Le troisième point que nous avons révélé, est la probabilité de rencontrer certains mots, identiques à l'écrit, mais avec une différence de sens qui peut provoquer des erreurs de concept dans l'énoncé. Par exemple le mot « frustration » a la même orthographe dans les deux langues mais de différentes significations. En français ce mot définit « état d'une personne n'ayant pas pu satisfaire un désir » ; tandis qu'en anglais, il s'agit de « mécontentement ou exaspération ». Pour ces deux types d'exemples, les interférences lexicales s'appellent les *faux amis*. On va en parler dans la partie suivante avec des exemples.

En linguistique un *faux ami*, c'est le mot qui ressemble à un mot d'une autre langue mais de sens différent, partiellement (*faux-ami partiel*) ou totalement (*faux-ami absolu* ou *faux-ami total*). Par exemple, en anglais « *apology* » qui signifie « *excuse* » est un faux-ami du français « *apologie* » qui signifie « éloge ou discours » ou « écrit visant à défendre » (cité par Pipalova, Ballard, 1999, p. 284)

Plusieurs apprenants de français font recours à ce type de mots. Mais l'essentiel c'est de bien les distinguer et de les reconnaître. Au contraire des rumeurs que l'anglais est une langue germanique, beaucoup de mots anglais ont une origine latine comme les mots français. Bien entendu, avec le temps ils ont parfois pris un sens un peu différent mais toutefois la plupart sont identiques.

Nous pouvons donner ici certains exemples de *vrais-amis*, utilisés fréquemment par nos apprenants, concernant les interférences lexicales qui posent des difficultés de prononciation et d'orthographe sous l'influence de l'anglais au

français, mais qui servent à créer des transferts positifs dans l'acquisition du vocabulaire.

Bien que les mots ci-dessous, soient phonétiquement différents mais orthographiquement semblables, la plupart des étudiants penseraient que c'est un facteur qui renforce les effets positifs, sur l'apprentissage et la mémorisation du nouveau vocabulaire. Les types de mots qui ont le même sens, la même orthographe mais avec une petite différence de prononciation, ce sont des « *vrais amis totales* » ou des mots transparents. Selon la linguiste Leila Caid, « Un vrai ami total est un mot homophone/homographe dans deux langues, ayant une origine commune et qui est resté semblable dans les deux langues pour toutes ses acceptions. »

Nous pouvons donner d'autres exemples : *bus, train, location, sensible, interview, week-end, short, sport, football, volley-ball, chewing-gum, tennis, attention, hamburger, pizza, planning, shopping, casino, information, signification, basket, coach, chewing-gum, cow-boy, crash, pull over, puzzle, poney, fan, pressing, hall, hamburger, hobby, hot-dog, humour, match, magazine, okay, parking, performance, record, rock, sandwich, shampooing, show, steak, stress, ticket, touriste, tunnel, toast, yacht, etc.*

Cette liste de mots transparents qui est en même temps un exemple de *parenté linguistique* du français et de l'anglais, est loin d'être exhaustive. Nous pouvons observer que ces types de *mots transparents* qui sont communs dans le lexique anglais et celui du français facilitent l'apprentissage et l'usage de LE2 (français) en l'occurrence, même s'il peut y avoir quelques confusions de prononciation et d'orthographe : Ce sont des « *vrais amis partiels* ».

Tableau 1: Mots transparents anglais - français

<u>Les mots français</u>	<u>Les mots anglais</u>
Personne { pɛʁsɔ̃ }	Person { 'pɜ:rsən }
Continuer { kɔ̃tinjuː }	Continue { kən'tɪnju: }
Partie { pɑʁti }	Part { pɑ:rt }
Effet { efɛ }	Effect { ɪ'fekt }
Connexion { kɔ̃nɛksjɔ̃ }	Connection { kə'nekʃən }
Adulte { adylt }	Adult { ə'dʌlt, 'ædʌlt }
Objet { ɔbzɛ }	Object { əb'dʒekt }
Environnement { ɑ̃vʁɔ̃nmɑ̃ }	Environment { ɪn'vaɪrənmənt }
Courage { kuʁaʒ }	Courage { 'kʌrɪdʒ }
Exemple { ɛgzɑ̃pl }	Example { ɪg'zæmpəl }
Erreur { ɛʁœʁ }	Error { 'erər }
Période { pɛʁjɔd }	Period { 'pɪəriəd }
Seconde { sɔ̃gɔ̃d }	Second { 'sekənd }
Exercice { ɛʒɛʁsɪs }	Exercise { 'eksəʁ,saɪz }
Grammaire { ɡʁamɛʁ }	Grammar { 'græməʁ }
Diner { dine }	Dinner { 'dɪnər }
Futur { fytyʁ }	Future { 'fju:tʃər }
Indépendant { ɛ̃dpɑ̃dɑ̃ }	Independent { ,ɪndɪ'pendənt }
Enveloppe { ɑ̃vlɔp }	Envelope { 'envə,ləʊp }

APPLICATION 1: Pratiques de la classe et activités proposées

Par coopération du professeur d'anglais, en classe de français du lycée français, nous avons organisé un cours concernant la prononciation des mots transparents anglais-français. Notre but est de sensibiliser les élèves pour démarrer l'apprentissage du vocabulaire plus facilement. Ils peuvent faire recours à ces mots à

condition qu'ils y rattachent une attention particulière et ils en fassent l'analyse de la différence de prononciation qu'en français. Comme entraînement nous avons écrit au tableau, avons fait écouter et fait répéter ces mots anglais et français successivement. Ensuite, nous avons effectué une activité ludique en oral : Nous avons distribué aux élèves les cartes des mots anglais et celles des mots français et la classe est divisée en deux groupes, les anglais et les français. Dès qu'un élève prononce le mot anglais, l'autre qui a la version en français répète le mot en phonétique française. Par la suite nous avons proposé de trouver d'autres vrais amis, qui ont le même étymon et de les prononcer. Et nous avons terminé le cours en répétant tous ensemble les mots trouvés.

EXERCICES DE PHONÉTIQUE

Objectif: Différencier la prononciation des mots anglais-français

Niveau: A2 / adolescent

Matériel: Liste de mots , magnétophone, jeu de cartes

Méthode: Student's Book "Succes"

On a appliqué l'exercice en trois parties:

-Écrire les mots anglais-français au tableau et les recopier dans les cahiers et les répéter.

-Jouer au jeu de cartes.

-Trouver d'autres mots anglais et leurs versions en français et les prononcer.

Score d'évaluation: À l'oral, tous les 20 élèves de la classe, ont réussi à atteindre la bonne prononciation des mots en français, car ce sont des mots très similaires à leur version en anglais qu'ils connaissaient déjà. Mais à l'écrit, 17 élèves ont eu la difficulté de les orthographier en français, l'influence de l'anglais dominait. Nous leur avons proposé de les écrire 5 ou 6 fois pour obtenir l'automatisme. Finalement

tous les élèves ont atteint un bon niveau, grâce au transfert à partir de l'anglais. (confère supra page: 23)

2.5. FAUX AMIS ENTRE LE FRANÇAIS ET L'ANGLAIS

Dans ce chapitre, nous allons faire des constats sur *les faux amis* entre l'anglais et le français. Ces types de mots, prêtent assistance ou donnent lieu à des confusions, dans l'usage du français chez les apprenants bilingues en cas de transferts. Cela dépend de *la valeur* des mots.

En ce qui concerne *la valeur* d'un mot, il est possible de le définir comme le sens contextuel d'une unité linguistique qui est en relation avec les autres éléments du système syntaxique, non pas comme un contenu intrinsèque. Saussure (1966) a parlé de cette notion: Selon lui, dans la langue un élément de l'énoncé ne s'utilise que par sa valeur, en sachant le champ de fonctionnement qu'il recouvre à l'intérieur du système sémiologique. Cette notion est arbitrairement liée au système. Donc le sens d'un signe en français n'est pas toujours l'équivalent d'un autre signe en anglais, et réciproquement. Car, pour Saussure si la valeur est un fait de langue, la signification est un fait de parole. Par exemple, le mot « *librairie* » en français veut dire « *bookshop* » en anglais et n'a pas la même signification que « *library* » en anglais qui signifie « *bibliothèque* » en français.

D'après nos observations dans les écoles, dans les classes de français, les apprenants venus des collèges anglophones, font toujours recours au lexique anglais lors de l'apprentissage du français, s'il ne trouvent pas le bon mot à utiliser, pour ne pas interrompre le verbal ou le co-verbal. Pour cette raison, c'est indispensable de bien connaître le lexique au niveau de la valeur. Nous allons parler des faux amis, c'est-à-dire des interférences négatives à envisager pour le bon usage du français et le bon apprentissage de ce dernier.

2.5.1. Les 10 faux amis lexicaux à surveiller

Il existe beaucoup de mots anglais qui sont pareils à ceux du français ou presque pareils, pourtant leur signification est différente, nommés *les faux amis*

(Julaud, 2001, pp.18-22). Observons maintenant et mettons l'accent sur certains de ces mots français - anglais ci-dessous et leurs valeurs dans l'énonciation. Nous en avons choisi les plus utilisés par les apprenants de français et les plus remarquables pour éviter la confusion pendant le transfert linguistique.

1. *Vrai-actual*

Son *vrai* nom est David.

His *actual* name is David.

En français « actuel » s'utilise pour parler de quelque chose courante

2. *Figure- face*

Ne lui casse pas *la figure*.

Don't punch him in *the face*.

En français le mot « *face* » s'utilise comme la surface ou « *faire face* »

comme se confronter

3. *Monnaie-change*

J'ai 10 euros en petite *monnaie*.

I have 10 euros in *change*...

En français, le mot « change ou changer » s'utilise comme varier, modifier

4. *Blessier- injure*

No body *was injured* in case of the accident

Personne *n'est blessé* au cours d'accident.

En anglais le verbe « *to bless* » a le même sens que le verbe « *bénir* » en français; « *injurer* » signifie « *insulter* » en français.

5. *Voyage-Journey*

We had a long *journey* but a nice day.

Nous avons eu un long *voyage* mais une belle journée.

En français, le mot « journée » signifie « day » en anglais.

6. *Librairie- bookshop*

Je cherche un livre à *la librairie*.

I'm looking for a book at *a bookshop*.

En anglais « library » signifie la « bibliothèque » mais pas la « librairie ».

7. *Problème-issue*

Le chômage est un vrai *problème* en Europe.

Unemployment is a real *issue* in Europe.

Le mot « problème » est à peu près de même sens mais plus grave que le mot « issue ».

En français le mot « issue » signifie la « sortie », comme « issue de secours » mais la signification en anglais . c'est « emergency exit ».

8. *Impoli-rude*

Je ne voulais pas être *impoli*.

I didn't want to be *rude*.

Le mot « rude » s'utilise en deux langues en orthographe pareille mais de

sens différent.

Tu es *rude* avec les enfants.

You are *hard* with children.

En français le mot « *rude* » veut dire *strict*, son synonyme en anglais est « *hard* ».

9. Location- lieu

We should move to a safer *location*.

Nous devons déménager dans un *lieu* plus sûr.

Le mot “*location*” en anglais veut dire « *lieu* » en français et n’a pas le même sens que le mot *location* d’un appartement, signifiant « *le loyer* ».

10. Sensible- sensitive

Marie est une fille *sensible*.

Mary is a very *sensitive* girl.

En anglais le mot « *sensible* » s’utilise comme « *clair* » ou « *réel* » , et en français c’est le mot « *sensé* » qui a sa meilleure signification comme dans l’exemple suivant:

Tu dois *être sensé* pour les provocations.

You have *to be sensible* for the provocations

APPLICATION 2: Pratiques de la classe et activités proposées

Pour sensibiliser les élèves à la bonne utilisation de ces mots empruntés au français, par coopération du département d’anglais, nous avons fait faire des activités de renforcement concernant ces faux amis. Lorsque les élèves cherchent le

bon mot et s'il ne le trouvent pas en français, ils font recours à l'anglais et choisissent parfois les mots qui se ressemblent orthographiquement mais qui se diffèrent en sens. Voici un exemple d'exercice d'application. (cf. copie des élèves, annexe: 10)

EXERCICES D'APPLICATION

Objectif: Distinguer les faux amis anglais-français

Niveau: A2 / adolescent

Matériel: Feuille de travail

Méthode: Francofolie 1, Unités 1,2,3

1. Choisissez les bons mots pour compléter les phrases

- a. Mon *...vrai...* prénom est Mary, je l'utilise dans la vie *...actuel...* (vrai-actuel)
- b. Asseyons *...face...* à face, je veux voir ton *...visage....* (face-visage)
- c. Je vais *...changer...* de l'argent, j'ai besoin de la *...monnaie...* (monnaie -changer)
- d. Si tu m' *...injures...*, ou tu me *...blesses...*, je vais appeler la police (blesser - injurer)
- e. Bon *...voyage...* et bonne *...journée...* (journée - voyage)
- f. Il n'y a pas d' *...issue...* de sécurité, c'est un grand *...problème...* (problème - issue)
- g. Ne soyez pas *...impoli...* , mais soyez *...rude...* envers les élèves (rude - impoli)

2. Construisez des phrases avec les mots binômes

a. Librairie

Bibliothèque:

b. Lieu

Location :

c. Sensible

Sensitif :

Tableau 2: Erreurs dans les exercices de faux-amis

Nombres d'élèves	EXERCICE 1 ERREURS	Nombres d'élèves	EXERCICE 2 ERREURS
1	journée-voyage	5	Il n'est pas sensible. Je suis un garçon sensitif
2	Rude-impoli	6	Je suis allé à la bibliothèque. J'ai une librairie chez moi
3	Actuel-vrai	7	Je n'ai pas aimé cette location, mais je reste dans ce lieu
4	Actuel-vrai		

Score d'évaluation: Pour la première exercice, 4 élèves ont fait l'erreur dans les phrases [a] et [d], ils ont mal utilisé les mots *actuel-vrai*, *face - visage* et *rude -impoli*. Pour la deuxième exercice 3 autres élèves ont confondu les mots binômes *bibliothèque-librairie*, *lieu-location* et *sensitif-sensible*. Nous avons donné des activités de rectification et de réemploi pour remédier ces erreurs et de bons résultats ont été obtenus. Tous les élèves ont amélioré ses connaissances, grâce au transfert à partir de l'anglais. (Cf. supra pages 27, 28, 29).

2.5.2. Les 10 verbes anglais et français à surveiller

Dans la langue française et la langue anglaise, il existe certains verbes qui ont l'étendue sémantique identique, mais ne peuvent pas s'employer dans le même contexte, d'autres ont une distribution différente de celle du français, d'autres encore,

au lieu de se contenter d'une traduction change de sens en fonction de prépositions qui les précèdent. (Julaud, 2001, pp. 23-30)

1. Faire : « do » ou « make »?

Le verbe « faire » est équivalent au verbe « to do » et « to make » en général mais parfois il faut utiliser les verbes fabriquer et créer à la place du verbe « to make »

Vous faites du bruit, votre lit, de l'argent, la guerre, un coup de fil, une erreur, une décision, un effort, une exception, une excuse, l'amour, etc.

You make a noise, your bed, money, war, a phone call, a mistake, a décision, an exception, an excuse, love, etc.

Tu fais le ménage, une mise en plis, ta chambre, les courses (du shopping), le repassage, du sport, ton devoir, du bien, du mal

You do the housework, your hair, your room, the shopping, the ironing, the sport, your homework, good, harm.

2. Amener-apporter / emporter-emmener : « Bring » ou « take » ?

« Amener », c'est conduire vers un endroit ou vers une personne; « apporter », c'est prendre avec soi quelque chose et la porter à un lieu ou à quelqu'un d'autre. Pour ces deux verbes on utilise le verbe « to bring » en anglais.

J'amène ma petite amie chez toi. *J'apporte* mon ordinateur.

I'll bring my girl friend to you. *I bring* my computer.

« Emmener », c'est mener avec soi une personne, un animal d'un endroit vers un autre. « Emporter », c'est prendre avec soi et porter ailleurs un objet animé ou inanimé qui ne peut se mouvoir. Pour ces deux verbes on utilise le verbe « to take » en anglais.

Il *emmène* ses enfants au cinéma.

Vous pouvez *emporter* ces livres?

He *takes* his children to the cinema.

Can you *take* these books?

3. Se souvenir de ou *rappeler* : « *remember* » ou « *remind* »

Le verbe « *se souvenir* » est intransitif et s'utilise avec la préposition [de], mais le verbe « *remember* » est transitif, il n'a pas besoin de préposition, ni de quelqu'un ou de quelque chose.

Je me souviens de ma maison d'enfance.

I remember my childhood house.

Le verbe « *rappeler* » comme le verbe « *remind* » signifie que quelqu'un ou quelque chose déclenche un souvenir chez quelqu'un d'autre. Mais cette fois-ci « *remind* » a la construction « *remind somebody of something* »

Tu me *rappelle* ma mère.

You *remind* me of my mother .

4. Dire : « *say* » , « *tell* » or « *talk* »

En français on peut utiliser plusieurs verbes pour rapporter les paroles de quelqu'un. En anglais les deux verbes les plus courants sont « *say* » ou « *tell* », qui sont utilisés dans des circonstances différentes. « *tell* » est utilisé de préférence quand on mentionne l'interlocuteur tandis que « *say* » est utilisé quand on rapportera des paroles au style direct ou indirect sans forcément préciser par qui ces paroles ont été dites.

Il *a dit* à ses parents qu'il était chez son copain.

He *told* his parents that he was at his friend's.

Elle *a dit* que son prénom est Sue.

She *said* her name was Sue.

En français la personne à qui on parle est précédée de la préposition « à » et se positionne avant le verbe si on y fait référence à l'aide d'un pronom. En anglais quel que soit le cas, la personne à qui on parle se place juste derrière le verbe, nul besoin de préposition.

Il a dit à Lilly de venir. / Il lui a dit de venir.

He told Lilly to come. / He told her to come.

You tell the truth, a story, a fortune, the time, someone; but you say a prayer, goodbye something, nothing

Tu dis la vérité, dire un conte, la voyance, l'heure, à quelqu'un, une prière, au revoir, quelque chose, rien.

5. Gagner : « *earn* » ou « *win* »

« *Earn* » est utilisé pour parler de l'argent qu'on gagne en travaillant ou en faisant un certain effort, c'est un salaire (salary) ou une rémunération.

I earn 2000 euros a month.

Je gagne 2000 euros par mois.

« *Win* » suggère une victoire obtenue sur quelque chose, dans les jeux et le sport.

L'équipe de foot française a gagné le match.

The french soccer team won the match.

J'ai gagné 70.000 euros à la loterie.

I won 70.000 euros at the lottery.

6. Perdre et détaché ou lâche : « *lose* » et « *loose* »

Ces deux mots se ressemblent beaucoup et on a tellement tendance à les confondre, ils sont pourtant très différents. «*lose*» est un verbe qui signifie «*perdre*», alors que l'autre est un adjectif qui signifie détaché, lâche, dénoué.

Elle a ramassé tous les papiers *détachés* pour ne pas les *perdre*.

She picked up all the *loose* papers, for not to *lose* them.

7. Laisser ou quitter: « *let* » ou « *leave* »

«*Leave* » ou «*let*» se traduisent par le même verbe en général. Mais en français le verbe « *laisser* » peut avoir deux significations différentes: soit «quitter, abandonner », soit « permettre, autoriser». En anglais, on utilise «*let*» pour autoriser, «*leave*» pour quitter. Le verbe anglais « *to quit* » veut dire abandonner ou arrêter de faire quelque chose et n'a pas tout à fait la même définition que le verbe «*quitter*» en français. (Exemples concernant les productions orales)

Laisse-moi partir, s'il te plaît.

Let me go, please.

Le train *part* à 17 h.30.

The train *leaves* at 5.30 p.m.

Ne me laisse pas ici tout seul.

Don't leave me alone here.

Vous devez *arrêter* de fumer.

You must *quit* smoking

8. Être d'accord : « *to agree* »

Le verbe « *agréer* » signifie en français « *  tre d'accord* » ou « *donner son accord* », donc il s'agit d'un état et il s'utilise avec le verbe être. Par contre en anglais, « *agree* » est un verbe et il n'a pas besoin de verbe « *to be* ».

Il est d'accord avec nous.

He agree with us.

9. Regarder : « *look* »

Ces deux verbes sont tous les deux des verbes transitifs qui ont le même sens. Le verbe « regarder » peut être utilisé comme synonyme du verbe anglais « *to watch* » pour dire par exemple “je regarde la télé , je regarde un film.” ou bien «*to look*» Mais quand « *look* » s'utilise avec différentes prépositions et d'autres mots, signifie d'autres verbes en français.

-Chercher « *looking for* »

Je cherche un livre en anglais.

I'm looking for a book in english.

-S'occuper de « *look after* »

Je m'occupe de mon petit frère.

I'm looking after my little brother.

-Ressembler « *look like* »

Je ressemble à ma mère.

You look like your mother.

-Faire attention « *look out* »

Fais attention ! Il y a un câble sur le sol.

-Avoir du respect « *look up to* »

Bill *has* respect envers son père.

Bill really *looks up to* his father.

10. Les verbes irréguliers

En anglais, ces verbes ne suivent aucune règle, ni de points communs remarquables avec les verbes irréguliers du français. Au prétérit et au participe passé, ils ont chacun une forme particulière, il faudra les apprendre par cœur.

APPLICATION 3: Pratiques de la classe et activités proposées

Par l'intermédiaire du département d'anglais, nous avons proposé des activités pour remédier ces erreurs lexicales de concept, dues aux verbes qui ont le sens proche, mais pas tout à fait et de l'utilisation différente. Pour ce but, nous avons fait faire une activité d'association des phrases anglaises à celles de français. Nous avons choisi les verbes les plus trompeurs qui provoquent des erreurs d'usage surtout le verbe *to look* qui pose des problèmes lorsqu'on fait une traduction mot-à-mot en utilisant le verbe français *regarder* et nous avons proposé aux élèves de faire des traductions anglais-français et vice-versa. (annexe 11)

EXERCICE D'APPLICATION

Objectif: Traduction des phrases anglaises en français

Niveau: A2 / adolescent

Matériel: Feuille de travail

Méthode: Student's Book « Succès »

1. Reliez les expressions anglaises aux expressions françaises

- | | |
|---|--|
| a. <i>I leave</i> my job and go to Paris. | (c) 1. Je <i>regarde</i> un film à la télé. |
| b. <i>I don't agree</i> with you. | (d) 2. <i>Tu fais</i> du bruit. |
| c. <i>I'm looking</i> a film on tv. | (a) 3. <i>Je quitte</i> mon emploi et je vais à Paris. |
| d. <i>You make</i> a noise. | (b) 4. <i>Je ne suis pas d'accord</i> avec vous. |
| e. <i>I bring</i> my computer. | (f) 5. <i>Je me souviens</i> de mon enfance. |
| f. <i>I remember</i> my childhood. | (e) 6. <i>J'apporte</i> mon ordinateur. |
| g. <i>She told Laura</i> to listen. | (h) 7. <i>Ne perds pas</i> les papiers détachés |
| h. <i>Don't lose</i> the loose papers. | (i) 8. Je te laisse partir le matin. |
| i. <i>I let</i> you go in the morning | (g) 9. Elle a dit à Laura d'écouter. |

2. Trouvez les significations en français des expressions en anglais ci-dessous et construisez des phrases

- a. *To look for* - chercher:
- b. *To look after* - s'occuper de:
- c. *To look like* - ressembler à:
- d. *To look out* - faire attention à.....
- e. *To look up to* - avoir du respect :

Score d'évaluation: Pour la première activité, la réussite est 20 sur 20. Après avoir révisé les 10 verbes anglais et français, après en avoir trouvé des exemples, les élèves ont facilement relié les phrases en anglais à celles en français. Deuxièmement, ils ont eu des difficultés de trouver les significations en français des expressions avec le verbe "to look". Une fois trouvé, les phrases sont bien construites. Au début,

en faisant le transfert négatif de l'anglais, ils traduisaient mot-à-mot ces expressions, sauf « to look like ». Dorénavant, ils ne feront plus d'erreurs à ce sujet.

Tableau 3: Les expressions anglaises avec le verbe « to look »

Expression en anglais	Traduction erroné	Traduction correcte
To look for	Regarder pour	chercher
To look after	Regarder après	S'occuper de
To look out	Regarder dehors	Faire attention à
To look like	Ressembler
To look up to	Regarder le haut	Avoir du respect

2.6. DIVERGENCES ET CONVERGENCES ENTRE L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS

2.6.1. Divergences lexicales

Depuis le début de notre recherche nous avons pris en considération la grande ressemblance du lexique anglais avec celui du français. Toutefois si certains de ces mots paraissent identiques à l'écrit, leurs sens dépendent du contexte de la phrase dans lequel ils se trouvent et ils peuvent tromper le locuteur au sujet de transparence comme les mots polysémiques.

-Des mots polysémiques:

On appelle *la polysémie*, le caractère d'un signe qui possède plusieurs contenus, plusieurs sens. Certains mots anglais ont à la fois des sens communs et des sens différents en français. Par exemple, c'est le cas de *date* qui signifie, outre « date », aussi « rendez-vous amoureux » ou, plus familièrement « rencard ».

Puisque la transparence n'est pas complète, les mots polysémiques anglais-français peut nous faire tomber dans la piège. On peut affirmer que,

- l'usage des mots est différent : un mot courant en français peut avoir un autre sens que d'habitude en anglais: le mot *grand* ou pompeux (*extraordinaire*)

- certains mots ont des sens différents : Par exemple, le mot anglais «*charade*» a le sens de « mascarade , parodie », tandis qu'en français le mot « *charade* », est au sens de «*devinette*», d'«*énigme*», se dit «*riddle*» en anglais (http://www.wikiwand.com/fr/Vrais_amis_en_anglais)

2.6.2. Convergences lexicales

1-Des mots homographes ou homophones:

En général, le français possède beaucoup de mots anglais qui ont une origine commune et un sens commun, qui sont pareils orthographiquement et phonétiquement. Il est possible de les rencontrer dans les domaines, sportif, militaire, artistique, diplomatique, alimentaire, linguistique et en tout ce qui concerne l'informatique dont le vocabulaire est récent dans le monde entier. En plus, les terminologies du marketing, la télécommunication et la gestion d'entreprise transmettent au français des mots anglais homographes et homophones (voir chapitre 3.3.2) que l'on appelle *les anglicismes* (*budget, routine, groupe, contexte, case*). On peut les appeler aussi *les mots transparents*, en anglais *cognats* dont nous avons parlé dans le deuxième chapitre. (*Robert et Collinas senior, dictionnaire français-anglais*)

2-Des mots de terminaisons semblables

Il est possible de constater quelques règles générales de « convergence lexicale », auxquelles on peut faire recours lors de l'apprentissage ou de l'usage du français avec des exceptions et des différences de prononciation. Ces mots sont très semblables en français et en anglais mais il faut bien distinguer la prononciation en

mettant l'accent aux suffixes. Par une *réflexion mnémorique* si on s'en sert comme il faut, cette similarité facilite la production orale.

- Les noms terminés par «...tion » ont le même sens qu'en français : *portion*, *section*. Mais la définition du mot *translation*, qui signifie habituellement « traduction », veut dire « translation » dans le domaine technique.

- Les noms de terminaison «...ty » ont souvent leur équivalent français en «...té » : *university*, université.

- Les noms de terminaison «...ism » ont souvent leur équivalent français en «...isme » : *socialism*, socialisme.

- Les noms de terminaison «...ology » ont souvent leur équivalent français en «...ologie » : *technology*, technologie.

- Les adjectifs en « ...able » ou « ...ible » ont aussi un sens proche du français quand ils sont formés sur des racines d'origine française ou latine : *capable* (capable), *impossible* (impossible).

- Les adjectifs en « ...ous » sont souvent transposables en « ...eux » : *delicious* (délicieux), *fabulous* (fabuleux), *precious* (précieux).

- Les verbes en « ...ate » correspondent généralement à des verbes français du premier groupe en «...er » : *tolerate* (tolérer) , *create* (créer) , *enumerate* (énumérer).

- Les verbes terminés par « .ize » ou «...ise » coïncident à des verbes en français «...ise» *privatize* (privatiser) , *realize* (réaliser), *modernize* (moderniser)

- Les mots composés de racines grecques ou latines qui sont pareils dans l'usage, sont facilement compréhensibles en anglais et en français: *math* (maths),

igid (rigide), *television* (télévision), *taxi* (taxi), *xenophobe* (xénophobe), *piano* (piano), et ainsi de suite... Il est possible de trouver ces types de mots dans les sciences, les techniques, la biologie, le sport, le transport et même dans toutes les situations de la vie. Nous allons donner quelques exemples utilisés par nos apprenants:

- *immediately* = immédiatement
- *current* = courant
- *price* = prix
- *name* = nom
- *baby* = bébé
- *queue* = queue (file d'attente)
- *sport* = sport
- *apparently* = apparemment
- *successively* = successivement
- *dance* = danse
- *age* = âge
- *just* = juste

APPLICATION 4: Pratiques de la classe et activités proposées

En général, les élèves font recours en anglais pour les mots qu'ils connaissent déjà. Pour assurer la bonne prononciation des mots transparents anglais-français nous avons proposé de faire des exercices d'orthographe et de prononciation afin de remédier les erreurs. D'abord nous avons fait écouter la prononciation des mots cibles en français et les élèves les ont écoutés puis les ont écrits devant les mots

correspondants en anglais. Finalement nous avons fait une dictée comprenant ces mots. (voir annexe 12)

EXERCICES D'APPLICATION

Objectif: Orthographier et prononcer les mots anglais en version française

Niveau: A2 / adolescent

Matériel: Liste des mots anglais

Méthode: Student's Book « Succes »

1. Trouvez les réciproques des mots anglais en français

Traduction =, capable =

University =, impossible =

Socialism =, précieux =

Technology =, tolerate =

Realize =, danse =

2. Écrivez les mots anglais avec l'orthographe française et répétez-les

Current , price, name, baby, apparently, successively, immediately

Courant, prix, nom, bébé, apparemment, successivement, immédiatement

3. Faire une dictée avec les mots de l'exercice précédent

« La compétition des bébés commence. Dans ce village, c'est un jeu *courant*. Les *bébés* marchent *successivement* à quatre pattes. Parmi les dix participants, le numéro 2 est *apparemment* devant les autres. *Immédiatement*, le bébé numéro 5, dont le *nom* est Louka a fait une attaque. Il a terminé le parcours et il a gagné un biberon d'or comme *prix*.»

Score d'évaluation: Au début, parmi les 20 élèves, les 18 ont réussi, car ce sont des mots très semblables. En plus ils ont bien compris que ces mots et ces adverbes ont les mêmes étymons. Seulement deux élèves ont prononcé ces quatre mots comme en anglais: réalise / *'riə,laiz*, impossible / *im'pɒsəbəl*, technologie / *tek'nɒlədʒi*, courant / *karənt*. Et la dictée nous a aidé à repérer la difficulté orthographique de certains mots. Dans le tableau ci-dessous nous avons montré les erreurs d'orthographe commises par les élèves. Sur la feuille de travail nous avons souligné les erreurs sans corriger en laissant faire l'autocorrection. Pour la remédiation nous leur avons proposé d'écrire chaque mot 5 fois.

Tableau 4: Fautes d'orthographe des mots transparents

Nombres d'élèves	ERREURS DES ÉLÈVES				
	1	Curant (sans <i>o</i>)		Successivement (sans <i>e</i>)	Aparemment (un <i>p</i>)
2	Courrant (<i>r</i> en plus)				Immédiatment (sans <i>e</i>)
3	Courent (<i>e</i> à la place de <i>a</i>)				
4			Successivement (sans <i>e</i>)	Apparement (un <i>m</i>)	
5		Bebe (sans accent)			Immediatement (sans accent aigu)
6			Successivement (sans <i>s</i>)		Immediatement (sans accent aigu)

2.6.3. Les anglicismes

La langue française possède beaucoup d'emprunts anglais, nommés *anglicismes*. Dans le dictionnaire du Robert, la définition de l'*anglicisme* est la suivante: « *Un anglicisme* est un mot, un élément syntaxique propre à l'anglais; une locution ou une tournure de la langue anglaise qui sont introduites dans une autre langue dont les mots et les expressions calqués en français.»

L'*anglicisme* peut insérer dans une autre langue par un certain cas de calque. Ces mots anglais sont utilisés tels qu'ils sont, de même orthographe et de même prononciation. Par exemple, les anglicismes comme « *le planning, le job, un coach, le deadline, cash* » s'utilisent couramment comme des mots français. Dans le cadre du monde francophone, la perception des anglicismes n'est pas toujours même d'une institution à l'autre, d'un pays à l'autre. Par exemple au Québec on nomme « l'Académie française » comme « l'Office de la Langue Française », transférant la structure anglaise « French Language Office ». (Gail.& Raimond, Claude, 2005)

L'usage du français contemporain est marqué par de nombreux anglicismes, certains d'entre eux ont déjà une source française. Étienne rappelle dans son livre « Parlez-vous franglais? », plusieurs mots anglais viennent des mots français, comme *manager-management (anglais) / ménager-ménagement (français)*. Il est contre l'utilisation des anglicismes et il affirme qu'elles ruinent et sabotent le français. (R.Étienne, 1964). C'est en vain et inévitable, car ces deux langues sont toujours en échange lexicale.

Le nombre et la fréquence des anglicismes varient selon les locuteurs et selon les domaines de spécialité. Il est probable de rencontrer des anglicismes lexicaux, syntaxiques et phonétiques. Par exemple au lieu d'utiliser l'expression *fin de semaine* on dit couramment *week-end* qui concerne cet aspect. Nous allons parler de quelques uns utilisés couramment.

1– *business*

« *Faire du business* » signifie faire du commerce. Le « *business* » en sens général désigne l'ensemble des activités commerciales.

2– *Un best of*

Le « *best of* » est le meilleur de quelque chose. Par exemple le « *best of* » des éditions de l'année désigne le classement des meilleurs ouvrages de l'année.

3– *Un loser*

« Un loser » est un perdant, celui qui est mauvais dans tout ce qu'il fait.

4– *Un come back*

Faire un « *come back* », veut dire faire un grand retour après une longue absence.

5– *cool*

L'anglicisme « *cool* » est très utilisé, surtout parmi les jeunes. Il désigne quelqu'un de sympathique ou superbe.

6– *Un scoop*

L'anglicisme « *scoop* » définit une information unique, dont on est le seul à avoir. Ce mot est très utilisé dans la presse.

7– *Un crash*

Le mot « *crash* » est utilisé pour désigner un accident grave et violent. Par exemple un « crash d'avion ».

8– *Un sponsor*

Un « *sponsor* » est une entreprise ou quelqu'un qui finance. Par exemple, on peut chercher un « sponsor » pour financer un événement.

9–*Le pressing*

L'anglicisme «*pressing*» désigne le fait de repasser en fer les vêtements ou l'endroit où l'on fait du repassage.

10–*En live*

Quand on dit qu'un concert est « *en live* », cela signifie qu'il est retransmis « *en direct* ».

11–*Une team*

« *Une team* » désigne une équipe.

12–*Planning*

Ce mot anglais est utilisé couramment pour désigner la planification d'un événement ou d'un programme.

13–*Vintage*

Quelque chose « *vintage* » est un objet d'époque ancienne.

14–*Un musthave*

« *Un musthave* » est quelque chose qu'il faut à tout prix posséder.

15–*Cash*

L'anglicisme « *cash* » désigne l'argent. Par exemple *avoir du cash* signifie *avoir de l'argent*.

16–*un listing*

Un *listing* est un mot pour définir le fait de lister quelque chose, de faire une liste. En français, on peut dire « faire une liste » ou *un listing* ».

17–*Un challenge*

L'anglicisme « *challenge* » désigne un défi ou une compétition .

18–*overbooké*

Être « *overbooké* » est le fait d'être très occupé.

19–*customiser*

On emploie l'anglicisme « *customiser* » pour dire personnaliser ou modifier quelque chose.

20–*Deadline*

La « *deadline* » est un anglicisme pour désigner un dernier délai ou une dernière date.

21–*Un job*

Le mot « *job* » signifie en français « *travail ou métier* » qui est utilisé couramment dans la vie quotidienne..

22–*Le buzz*

Faire le « *buzz* » est une expression utilisée surtout sur les réseaux sociaux pour dire que, ça attire l'attention de beaucoup de personnes.

23–*Un pitch*

Un « *pitch* » est la présentation claire d'une idée. *Faire un pitch*, désigne «faire une présentation».

24–*Un burn-out*

Un « *burn-out* » est le fait d'être épuisé au travail ou décrit un état immense de fatigue.

25–*Babysitter*

L'anglicisme « *babysitter* » désigne, une personne qui garde un enfant. synonyme du mot *au pair* qui est encore un anglicisme.

26– *Un casting*

En français on parle d'*audition* mais l'anglicisme « *casting* » est plus utilisé dans la vie courante.

27–*Un e-mail*

Ça vient du lexique informatique. Pour définir un courrier électronique les français ont adopté ce mot anglais.

28–*Une barbecue*

Une «*barbecue*» désigne une « *une grillade* », on peut dire aussi « *faire un barbecue party* » .

29–*Un bestseller*

On parle d'un livre comme étant un « *best-seller* »,qu'on en vend beaucoup et qui fait beaucoup de succès en librairie.

30–*Un coach*

Le « *coach* » est un anglicisme pour désigner un mentor ou un professeur.

Nous avons donné quelques exemples d'anglicismes dont les apprenants peuvent se servir dans leur productions. Étant donné que les anglicismes sont insérés en français grâce au contact des deux langues à l'époque, ils se multiplient de jour à jour et c'est comme une bouée de sauvetage qui assure la fluidité du discours si on ne trouve pas le bon mot en français. Mais il faut connaître la bonne définition et les utiliser correctement dans l'énoncé, pour que le message soit correcte. (Annexe 13)

APPLICATION 5 : Pratiques de la classe et activités proposées

Par coopération du professeur d'anglais, pour la motivation linguistique, nous avons fait des activités de récupération et de traitement des anglicismes les plus récents. D'abord, nous avons fait une activité de remue ménage sur les anglicismes, en faisant des recherches sur internet et nous avons créé une liste. Après avoir répété les mots et leurs significations, nous les avons écrits sur le tableau ainsi que dans les cahiers et nous avons fait des exercices de conceptualisation. (annexe 13)

EXERCICES D'APPLICATIONS

Objectif: Apprendre et utiliser les anglicismes

Niveau: A2/ adolescent

Matériel: Tableau blanc, dictionnaire, ordinateur.

Méthode: Student's book « Success »

1. Trouvez les synonymes en français des mots en anglais ci-dessous et construisez des phrases

a. Over booked:

b. Listing:

c. Planning:

d. Casting:.....

e. Baby sitter:

f. Best seller

2. Compléter les phrases avec les anglicismes donnés: business, best-of, loser, come back, cool,

a. Je suis un chercheur à l'université, c'est mon ...*business*...

b. Fédérer est l'archétype de *...loser...*, il a perdu 245 match dans sa carrière.

c. C'est le *...best of...* des photos de nature.

d. Cette magnifique chanson est le *...come back...* de la chanteuse célèbre .

e. J'aime faire des sports nautiques, c'est *...cool...*

3. Écrivez un texte en utilisant les anglicismes suivants: *sponsor, team, coach, en live, challenge, buzz*”

.....
.....

Tableau 5: Erreurs concernant les anglicismes

Nombre d'élèves	EXERCICE 1 ERREURS	EXERCICE 2 SANS ERREURS	EXERCICE 3 ERREURS
1	Je ne fais pas over booké		
2	Nous avons beaucoup d'over-booké		
3			Pour faire le buzz il faut faire attention
4			C'est un match de challenge.
5			Notre buzz c'est de gagner le match

Score d'évaluation: Parmi les 20 élèves, les 15 ont fait les exercices sans erreurs. Pour l'exercice 1, deux élèves ont commis des erreurs de concepts par une mauvaise utilisation de l'expression *over booké* . Le deuxième exercice lacunaire a été réussi sans erreurs. Tandis que dans le troisième exercice les anglicismes *challenge* et *buzz*

sont utilisés dans le mauvais contexte. Cela signifie que le sens de ces mots n'est pas bien acquis. Pour la rectification, avec des explications métalinguistiques, on a écrit des phrases modèles sur le tableau et de nouveau nous avons fait construire des phrases avec ces mots. Ainsi l'apprentissage s'est accompli en succès.



CHAPITRE III: REPÈRES LINGUISTIQUES

3.1. TRANSFERTS LINGUISTIQUES DE LA LANGUE TURQUE AU COURS DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Les didacticiens font des études contrastives dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, pour but d'identifier les ressemblances et les dissemblances des langues, en considérant que celles-ci tantôt favorisent l'apprentissage, nommées *les transferts positifs*; tantôt provoquent la cause essentielle des erreurs, nommées *les transferts négatifs* ou bien *les interférences*. Les transferts linguistiques nous orientent vers les phénomènes positifs, et les interférences montrent également l'aspect négatif des mêmes phénomènes. Dans notre recherche, nous discutons la relation linguistique des trois langues: La langue maternelle le turc LM, la première langue étrangère l'anglais LE1 et la deuxième langue étrangère le français LE2. Pendant le processus d'apprentissage, ces trois codes qui seront en contact, s'influenceront inévitablement et par conséquent ils s'interféreront.

3.1.1. La différence entre le transfert et l'interférence

Il nous semble prudent ici d'expliquer clairement les termes *transfert* et *interférence*, d'après les constats des didacticiens. Par une approche simple, Herdina & Jessner expliquent que le transfert, c'est le phénomène de transférer les structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, lorsqu'il mène à des erreurs, le transfert est négatif (Mackey, 1980, vol.12, p. 84-85).

En fait, le transfert et l'interférence des langues sont automatiques et inévitables lors du processus d'apprentissage, alors que l'essentiel c'est de diminuer ceux qui sont négatifs. Pour faire l'analyse d'un système linguistique, il suffit de préciser systématiquement des parallélismes entre deux systèmes linguistiques à travers les énoncés et les indices, en considérant la situation d'énonciation et les déictiques (énonciateur, lieu, temps). La langue maternelle LM de l'apprenant peut affecter et créer l'interlangue .

3.1.2. L'influence de la langue maternelle sur la langue cible

Jean-Pierre Cuq (2003), en mettant l'accent sur le contact des langues, précise l'importance des influences complexes entre les langues étrangères et la langue maternelle. Cela ouvre les pistes de recherche pour étudier la didactique des langues par rapport à sa culture et l'interaction des langues étrangères avec la langue maternelle et ses usages.

Cuq affirme que toutes les langues parlées par un même locuteur peuvent s'influencer mutuellement et provoquer *des changements ou des identifications*. Ces langues, pourraient être soit maternelles soit étrangères, leur impact l'une sur l'autre est inévitable pour des raisons qu'on évoquera dans le chapitre '3.2. *Typologie des interférences*.' Cuq (2003) rajoute : « Ces interférences et ces transferts agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation des actes de paroles; à l'oral et à l'écrit; en production et en compréhension » (2003, p. 139.) Il est donc nécessaire de les analyser du point de vue pragmatique et sociolinguistique pour créer une typologie d'interférences.

On peut donner un exemple sur la distinction qui existe en français entre les relatifs *qui* (sujet), *que* (objet) et *où* (lieu). Contrairement au français, le turc ne dispose, dans l'usage générale que d'une seule forme pour les trois fonctions, la conjonction de coordination [ki] qui cause à des confusions le plus souvent dans les productions écrites ou orales en français. Bien que le français et le turc ont le même origine indo-européen, l'usage de [ki] en turc, s'utilise en français sous quatre formes différentes: les pronoms relatifs « *qui, que, dont, où* » selon leur fonction assumées par les composantes syntaxiques, « *fonction complément.* »

Nîmes est une ville *qui* se trouve dans le sud de la France.

Nîmes est une ville *que* j'aime beaucoup.

Nîmes est une ville *où* il y a des monuments historiques.

Nîmes est une ville *dont* les habitants sont accueillants.

L'origine de ces interférences ont pour base des stratégies d'acquisition de la langue étrangère, telles que, le transfert des compétences langagières, des connaissances des éléments de la langue déjà apprise, et l'emprunt au français. C'est à dire, l'insertion des éléments syntaxiques d'une langue dans ceux d'une autre langue. Jean-Pierre Cuq (1996) explique cette phénomène par cette affirmation:

L'apprenant doit appliquer des tactiques de compensation qui servent à résoudre plusieurs difficultés que l'on pourrait rencontrer dans la maîtrise d'une langue étrangère. Ces tactiques de recours aux connaissances d'une autre langue, peuvent aider l'apprenant pour mettre en vigueur ses capacités communicatives, dans sa production. (1996, p. 104)

Parmi ces stratégies, on peut parler aussi, du recours à la paraphrase ou aux hyperonymes comme le mot «animal» à la place de «chien» ou de «chat» ; aux mimiques, aux gestes, aux dessins, aux onomatopées, et aux mots hypergénétiques désémantisés tels que : « truc, machin, bidule » qui sont des signifiés neutres, dont le rôle est de remplacer le mot introuvable au contexte d'utilisation. Par exemple, dans la phrase , « Jetez lez papiers dans la *poubelle* jaune », si l'apprenant ne connaît pas le signifié du signifiant *poubelle* , il peut dire: « Jetez les papiers dans le truc jaune. » Elle permet à l'apprenant , même au natif, surtout dans sa production orale ou parfois dans sa production écrite, prendre l'initiative au lieu de rester sans rien dire, sans couper sa prise de parole. Et par conséquent, il continue son discours sans interrompre la production ou la communication.

3.1.3. La remédiation aux erreurs verbales

3.1.3.1. Verbes avec ou sans préposition

En français certains verbes s'utilisent sans préposition, certains avec la préposition [à] ou [de]. En grammaire française, un verbe est dit *transitif direct* lorsqu'il est accompagné d'un *complément d'objet direct*; il est nommé *transitif indirect* quand il est accompagné d'un *complément d'objet indirect*.

Les apprenants français peuvent se tromper en cas d'utilisation de ces verbes, car ils font l'interférence à la langue turque. De ce point de vue, les verbes transitif directs les plus remarquables, « *regarder, aider, rencontrer, détester* » s'utilisent sans préposition en français mais en faisant recours à la structure de la langue turque, les

élèves risquent de les utiliser avec la préposition [à] ou [de] comme dans les exemples ci-dessous (cf. copies des élèves, voir annexe 3 et 15)

-Elle aide à sa mère. *

O *annesine* yardım ediyor.

Elle aide sa mère.√

-Elle regarde à la télé.*

O *televizyona* bakıyor.

Elle regarde la télé.√

-Il regarde à son cousin.*

O *kuzenine* bakıyor.

Il regarde son cousin.√

Elle déteste de karaté.*

O *karateden* nefret eder.

Elle déteste le karaté √

À partir des exemples ci-dessus, nous voyons que les élèves font le transfert négatif de la langue turque. Puisque ces verbes sont transitifs indirects qui s'utilisent avec les suffixes [-e /-a] ou [-den /-dan] en turc, ils ont tendance à transférer cette règle de LM en LE2. (cf. copies des élèves, voir annexe 6)

Nous faisons face à ce problème avec le verbe *commencer* aussi. Le verbe *commencer* s'utilise sans préposition avec un nom commun mais avec un verbe la préposition [à] est nécessaire. En général les apprenants mettent la préposition [à] dans les deux cas sous l'influence de la langue turc (cf. copies des élèves, voir annexe 15)

On commence à la leçon .*

Derse başlanıyor.

On commence la leçon. ✓

Alors, pendant l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interférence et l'impact de la langue maternelle, ont des effets importants sur le processus d'enseignement / apprentissage. Pour sensibiliser les élèves au bon usage de ces types de verbes, nous avons donné d'abord un texte déclencheur, afin qu'ils dégagent la règle et qu'ils puissent s'auto-corriger, après avoir fait des exercices d'application.

APPLICATION 6: Pratiques de la classe et activités proposés

Pour la remédiation des erreurs verbales, utilisés avec ou sans préposition, nous avons proposé des exercices de concept, concernant premièrement, les verbes sans préposition. Nous avons préparé un tableau, nous l'avons observé en classe en insistant sur les exemples pour qu'ils en déduisent la règle et les élèves ont construit des phrases et ont exprimé leur goûts en conjuguant ces verbes. Deuxièmement, nous avons fait une compréhension écrite. Ils ont lu le texte qui possèdent les mêmes types de verbes et ont répondu aux questions. Le troisième exercice à trous concerne l'usage du verbe *commencer* qui a deux aspects : avec la préposition [à] devant un verbe ou sans préposition devant un nom. Après avoir fait les exercices, les élèves ont bien compris que l'usage de ces verbes n'est pas arbitraire dans le système syntaxique, mais il est lié à une règle grammaticale. (voir annexes14, 15)

EXERCICES D'APPLICATION

Objectif: Usage des verbes sans préposition

Niveau: A2/ adolescent

Matériel: tableau des verbes de préférences, texte déclencheur

Méthode : Francophilie Unité 1 Leçon 3, « Loisirs et activités »

TABLEAU 6: Exprimer ses goûts et ses préférences

<p>Les verbes AIMER, ADORER, DÉTESTER, PRÉFÉRER permettent d'exprimer ses goûts et ses préférences.</p> <p>Ils se conjuguent tous comme des verbes du 1^{er} groupe car ils terminent en ER.</p>	 J'adore	 J'aime	 Je n'aime pas	 Je déteste
	<p>+ sport J'adore la danse.</p> <p>+ nourriture J'adore les croissants.</p> <p>+ chose J'adore les séries.</p> <p>+ animal J'adore les chiens.</p> <p>+ verbe J'adore danser.</p>	<p>+ sport J'aime le tennis.</p> <p>+ nourriture J'aime le pain.</p> <p>+ chose J'aime la mer.</p> <p>+ animal J'aime les chats.</p> <p>+ verbe J'aime chanter.</p>	<p>+ sport Je n'aime pas le foot.</p> <p>+ nourriture Je n'aime pas les haricots.</p> <p>+ chose Je n'aime pas la pluie.</p> <p>+ animal Je n'aime pas les araignées.</p> <p>+ verbe Je n'aime pas travailler.</p>	<p>+ sport Je déteste la natation.</p> <p>+ nourriture Je déteste la salade.</p> <p>+ chose Je déteste le bruit.</p> <p>+ animal Je déteste les serpents.</p> <p>+ verbe Je déteste marcher.</p>
<p>Le verbe PRÉFÉRER permet de graduer les choses que l'on aime ou pas. <i>Exemple:</i> J'aime le chant mais je préfère la danse. J'aime chanter mais je préfère danser. Je n'aime pas la cuisine italienne, je préfère la cuisine chinoise.</p>				

1. Observez le tableau et exprimez vos goûts avec les verbes ci-dessus

a. adorer:

b. aimer:

c. ne pas aimer:

d. détester:

e. préférer:

2. Lisez la lettre ci-dessous et répondez aux questions

“Bonjour, Je m’appelle Marie et j’habite à Paris avec ma famille. Le week-end j’aide ma mère et le matin, nous préparons le petit-déjeuner ensemble. Je préfère le chocolat chaud et les croissants. Je regarde la télé avec mon père. Je joue avec mon chien. J’aime ma famille.”

a. Marie aide qui? ...Elle aide sa mère...

b. Qu’est-ce qu’elle préfère? ... Elle préfère le chocolat chaud ...

c. Qu’est-ce qu’elle fait avec son père? ...Elle regarde la télé avec son père...

d. Elle aime qui? ...*Elle aime sa famille...*

3. Complétez les phrases en conjuguant le verbe *commencer* ou *commencer à*

a. Je ...*commence...* ma journée avec un bon café.

b. Vous pouvez ...*commencer à...* manger, ne m'attendez pas.

c. Tu ...*commences à...* faire l'examen dans une minute.

d. Les joueurs de foot*commencent...* le match.

Score d'évaluation: Tous les 20 élèves ont réussi le premier exercice. À partir des exemples du tableau montrant l'usage des verbes de préférences, ils ont construit de bonnes phrases. Mais pour la deuxième exercice, 2 élèves ont utilisé le verbe *aider* et le verbe *regarder* avec la préposition [à] en faisant l'interférence en turc. Et pour le verbe *commencer* qui a deux aspects, ils ont déduit la règle facilement et ont réussi à faire correctement les exercices.

3.1.3.2. Mauvais choix du verbe

Le mauvais choix du verbe est très fréquent quand on pense en turc. Les apprenants qui ont comme langue maternelle turque (LM), peuvent avoir des interférences en faisant une traduction mot à mot du lexique. Par exemple ils utilisent le verbe « essayer » à la place du verbe « tenter » et le verbe « forcer » à la place du verbe « pousser » pour construire les phrases ci-dessous, (cf. copies des élèves, annexe 20)

-Je vais *essayer* ma chance. *

Je vais *tenter* ma chance. ✓

-Tu dois *forcer* tes limites.*

Tu dois *pousser* tes limites.✓

APPLICATION 7 : Pratique de la classe et activités proposés

Pour la remédiation de cette erreur de transfert négatif syntaxique, nous avons fait faire des activités et des exercices de conceptualisation, de systématisation et de réemploi en groupes de quatre. À partir des exemples donnés, ils ont effectué ces activités en discutant sur le sens des mots. Après avoir fait les exercices, la plupart des élèves se sont rendus compte que l'usage de ces expressions en français nécessite l'utilisation d'un autre verbe en turc. En plus ils ont appris d'autres usages des verbes *tenter* et *pousser*. (voir annexe 15)

EXERCICES DE COMPRÉHENSION

Objectif: Corriger l'interférence turc-français

Niveau: A2/ adolescent

Matériel: Feuille de travail, dictionnaire français

Méthode: Méthode de français « Francofolie »

1. Lisez le texte et trouvez la définition des expressions soulignées

J'ai tenté ma chance et posé ma candidature pour le poste de professeur à l'étranger. Avant de réagir j'ai beaucoup pensé aux avantages et aux inconvénients de ce job. Personne ne m'a forcé pour partir, mais je veux essayer une nouvelle vie, découvrir de nouvelles cultures et aussi gagner de l'argent mais s'intégrer dans un nouveau pays n'est pas très facile. Je me suis dit quand même : "Tu dois pousser tes limites si tu veux développer tes connaissances"

2. Complétez les trous avec la bonne forme des verbes "tenter, tenter de/ pousser, pousser à/ essayer / forcer"

- a. Je voudrais ...*tenter*... fortune, j'ai joué au loto.
- b. Pour entrer dans la maison ...*poussez*... la porte s'il vous plaît.
- c. Il est en dépression , il va ...*tenter de*...se suicider.

- d. ...*Tenter*... de trouver un médicament pour le cancer, c'est l'humanitaire.
- e. Je ...*pousse*... un cri quand je vois un animal sauvage.
- f. La motivation ...*pousse*... les gens à faire ses mieux.
- g. La famine et la pauvreté, nous ...*poussent à*... réfléchir.
- h. Vous pouvez ...*essayer*... cette robe.
- i. Ce professeur ...*force*... ses élèves à réussir.

3. Construisez des phrases avec les verbes de l'exercice précédent.

- a. *Tenter*:
- b. *Tenter de*:
- c. *Pousser* :
- d. *Pousser à*:
- e. *Essayer* :
- f. *Forcer* :

Score d'évaluation: Tous les élèves ont réussi à faire correctement les exercices. Le travail de groupe est indispensable pour l'échange des connaissances. Ils apprennent l'un de l'autre.

3.1.3.3. Mauvais choix de préposition

Nos apprenants de niveau A2, confondent les codes parce qu'ils ont dû mal à s'exprimer correctement en français par l'influence de l'interférence à cause de leur langue maternelle turque LM, comme dans les exemples ci-dessous, tirés des copies des élèves. Ils ont créé un parallélisme avec la version turque de la phrase et font l'interférence négative provenant de l'utilisation du morphème [*avec*] qui signifie [*ile*] en turc,

Je vais à l'école *avec* la voiture.*

Okula araba *ile* giderim.

Je vais à l'école *en* voiture.√

Le verbe *croire* et l'expression *avoir la croyance* s'utilisent soit avec la préposition [à] devant les noms de chose et avec la préposition [en] devant les noms de personnes. Cette erreur provient de l'interférence négatif des codes linguistiques de la langue turque.

Nous avons la croyance *au* Dieu.*

Tanrıya inancımız var.

Nous avons la croyance *en* Dieu.√

APPLICATION 8: Pratiques de la classe et activités proposées

Pour la remédiation à ces erreurs nous avons proposé des exercices structuraux lacunaires à remplir avec des prépositions [à] et [en] utilisées devant les moyens de transports et l'utilisation du verbe croire avec les mêmes prépositions. Après avoir fait faire les exercices, nous avons appelé les élèves un par un pour faire la correction au tableau, les élèves ont échangé les feuilles de travail et chacun a fait la correction de son voisin. Après l'inter-correction chaque élève a découvert ses erreurs, en a retiré la règle et a fait l'autocorrection (voir annexe: 16).

EXERCICES LACUNAIRES

Objectif: Utilisation des prépositions [à] et [en] avec les moyens de transports. Utilisation du verbe *croire* à quelque chose /en quelqu'un

Niveau: A2 /adolescent

Matériel: Cahier d'exercice

Méthode: Francofolie 1, Leçon 3 « En ville »

1. Remplissez les trous avec les prépositions *à* ou *en*

- a. Paul va à l'école ...*en*... bus.
- b. Il va chez son ami ...*en*... métro.
- c. Il va au cours de danse ...*à*... vélo.
- d. Il part en vacances ...*en*... avion.
- e. Il va chez sa grand-mère ...*à*... moto.
- f. Je crois ...*en*... ce garçon, il va réussir.
- g. Vous avez croyance ...*aux*... religions.

Score d'évaluation: Tous les élèves de la classe ont réussi. Avant de commencer les exercices, nous avons écrit au tableau des phrases pour familiariser les élèves avec la notion grammaticale abordée. Au début, devant les moyens de transports ils mettaient la préposition [*avec*] dont la réciproque en turc est [*ile*]. Nous avons insisté sur les prépositions [*à*] et [*en*] qui remplacent aussi la préposition [*by*] en anglais.

3.2. TYPOLOGIE DES INTERFÉRENCES

Le système d'enseignement/apprentissage des langues étrangères est considérablement sous l'influence des transferts des langues déjà apprises, qui constituent un répertoire lexicale et grammaticale pour la langue cible. Il faut souligner la probabilité de contact des langues et la possibilité des interférences, c'est à dire, le changement des structures à cause de la pénétration des éléments linguistiques des autres langues.

A partir de ces constats on peut affirmer que *les interférences linguistiques* apparaissent dans toutes les étapes de production linguistique, notamment au niveau phonétique (accentuation et intonation), au niveau syntaxique (la structure et

l'organisation des phrases), lexical (vocabulaire des mots) et au niveau morphologique, (genre et forme des mots), aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Selon les observations de Louis-Jean CALVET, ces interférences se réalisent au niveau de la phonétique, de la syntaxe et du lexique (1993, p. 19). Nous allons faire une étude plus détaillée en analysant ces interférences en plusieurs niveaux (morphosyntaxique, lexico-sémantique, phonético-phonologique, et socioculturel) parce qu'elles sont très fréquentes chez nos apprenants du FLE, comme deuxième langue après l'anglais.

3.2.1. L'interférence lexical

Dans notre corpus, dans un premier temps, nous avons étudié *les erreurs lexicales de formes* les plus fréquentes commises par la transférence de l'orthographe anglaise. Ce sont *les mots transparents* entre l'anglais et le français. (voir le chapitre 2.2.1) Puisque les élèves ont déjà appris les équivalents de ces mots en anglais, ils les écrivent automatiquement comme en anglais. Voici quelques exemples:

Il y a beaucoup de *persons* dans la rue.*

Il y a beaucoup de *personnes* dans la rue.√

Nous connaissons les *effects* négatifs du réchauffement climatique. *

Nous connaissons les *effets* négatifs du réchauffement climatique.

Donnez des *exemples* précis.*

Donnez des *exemples* précis.√

Faites les *exercises*.*

Faites les *exercices*.√

Je prends le *dinner* avec ma famille.*

Je prends le *dîner* avec ma famille.√

Dans un deuxième temps, nous avons parlé également *des erreurs lexicales de concept* dues aux transferts négatifs de la langue anglaise, concernant les mots de sens proches mais de valeurs différentes, *les faux amis* (voir le chapitre 2.3). Bien sûr qu'il y en a plusieurs, mais nous allons donner quelques uns qui sont les plus utilisés par nos élèves. Il s'agit dans ce type d'interférence une sorte de chute dans le piège de faux-amis que nous avons expliqués en détail dans le chapitre précédent. Il s'agit en effet, du recours aux mots de même étymon et de forme semblable ayant des sens partiellement ou totalement différents.

Le verbe *rester* qui désigne *to stay* en anglais, est utilisé parfois à la place du verbe *se reposer* en français, qui a comme signifiant le verbe *to rest* en anglais.

-Je *reste* à la maison. (*rester*: *to stay* en anglais)

I *stay* at home.

-Je *me repose* à la maison. (*se reposer*: *to rest* en anglais)

I *rest* at home.

L'adverbe *eventually* en anglais n'est pas le synonyme de l'adverbe *eventuellement* en français mais il est le synonyme de *finalement*.

Jean *eventually* slept.

Finalement Jean a dormi.

De même, l'adverbe *actually* en anglais ne signifie pas *actuellement* en français, mais signifie *en fait* en français.

Actually I don't want to go there.

En fait je ne veux pas y aller.

Le mot anglais *caution* veut dire *prudence en français* et ne remplace pas le mot français *caution* qui signifie, *assurance d'un appartement*.

He is driving with *caution*.

Il conduit avec *prudence*.

APPLICATION 9: Pratiques de la classe et activités proposées

Pour remédier à ces erreurs, nous avons proposé 3 types d'exercices: Premièrement, nous avons donné des mots en désordre, ceux les plus confondus par l'orthographe anglais. Deuxième exercice concerne les faux amis, auxquels les élèves tentent de faire recours. D'abord nous avons donné un texte qui possède les mots visés, nous l'avons lu et souligné les mots sur lesquels nous voulons travailler. Et par la suite nous leur avons proposé de trouver la définition des mots et de construire des phrases. Dernièrement on a fait un exercice lacunaire avec les mots donnés. Nous avons ramassé les feuilles, nous avons souligné les erreurs en rouge concernant les mots qu'on connaissait déjà, et nous avons corrigé les erreurs sans écrire les bons mots et les avons distribuées aux élèves, pour qu'ils fassent l'autocorrection et qu'ils en soient conscients. (voir annexe 17)

EXERCICES DE RÉEMPLOI

Objectif: Distinguer l'orthographe des mots anglais-français

Niveau: A2/ adolescent

Matériel: Feuille de travail

Méthode: Student's book « Success »

1. Trouvez et écrivez les mots en désordre

a. xreecie: ...*exercice*...

b. reîdn: ...*dîner*....

c. eplexme: ...*exemple*...

2. Trouvez le synonyme en français des mots anglais et construisez des phrases

a. actually=*en faite*:.....

b. eventually=*finalemet*:

c. to rest= se reposer:

d. rude=impoli:

3. Complétez avec les mots donnés: “reste, se repose, actuellement, en fait, finalement”

Jean travaille ...*actuellement*... dans une banque, mais aujourd’hui il est malade. Il ...*reste*... dans le lit et il ...*se repose*. ...*En fait*..., il est content d’être à la maison, ...*finalemet*... il a fait un jour de congé.

Score d’évaluation: Les élèves ont tous réussi. Ils se sont habitués à distinguer l’orthographe des mots similaires, les mots transparents anglais-français. Ils ont également compris que certains signes linguistiques peuvent avoir le même signifiant en anglais et en français, mais de différents signifiés..

3.2.2. L’interférence morphosyntaxique

Louis-Jean CALVET (2006) explique que, “le cas d’intégration des unités syntaxiques d’une langue, dans une autre langue dont la constitution est différente, produit l’interférence syntaxique de la structure des éléments d’une énoncé.” (Calvet, 2006, p. 17) Pour vérifier cette affirmation, il suffit de constater les différences et les ressemblances entre les systèmes syntaxiques du turc, de l’anglais et du français concernant notre objet d’étude.

On a constaté chez nos apprenants, des cas d’interférence syntaxique qui se forment, lorsque certains points caractéristiques des constructions de LE1 sont

transférés en LE2, comme remplaçants des éléments de cette langue, mais qui n'ont pas en commun les mêmes particularités, comme les formes masculines, féminines et plurielles qui ne sont pas tout à fait compatibles à celles de l'anglais.

(M.Mpanzu.blog.2006)

3.2.2.1. La remédiation aux erreurs de genre et de nombre

En français, contrairement à l'anglais, les déterminants sont variables et s'accordent en genre et en nombre avec les noms qu'ils qualifient. Le mauvais choix de l'article implique que les apprenants ne connaissent pas bien le genre des noms donc ils se réfèrent aux formes erronées de l'adjectif. (Annexe 1)

Le pizza est bon.*

La pizza est bonne.

Les femmes italienne.*

Les femmes italiennes.

Les petite fille.*

Les petites filles.

Elles ne sont pas mariés.*

Elles ne sont pas mariées.

Les italienne chanteures.*

Les chanteuses italiennes.

APPLICATION 10: Pratiques de la classe et activités proposés

Nous avons proposé et fait faire des exercices en classe, pour entraîner les élèves sur les genres féminins ou masculins et leurs accords avec les mots concernés. Nous avons distribué les feuilles de travail, les élèves ont fait

l'exercice et nous l'avons corrigé collectivement au tableau en faisant découvrir la règle. (voir annexe 18)

EXERCICE LACUNAIRE

Objectif: Accorder le genre et de nombre

Niveau: A2/ adolescent

Matériel: feuille de travail

Méthode: Francofolie Unité 2 Leçon 2« Mais qu'est-ce qu'il a Arnaud?»

1. Accordez les mots entre parenthèses

- a. Elles ne sont pas...*contentes* ... (content).
- b. Où sont les ...*enfants*... (enfant) ?
- c. Elle a deux ...*grandes* ... (grand) sœurs.
- d. Les ...*amis*...(ami) de Charles dansent très bien.
- e. Mes deux sœurs ne sont pas ... *mariées*...(marié), elles sont célibataires.
- f. Elles sont des chanteuses ... *italiennes*... (italien).
- g. Elles ne sont pas*turques*...(turc)
- h. La mère de Marc est ... *grecque*... (grec) .

Score d'évaluation: 18 élèves sur 20 ont réussi. Les fautes commises par les élèves sont les mots *italiens* (italiennes) et *grece* (grecque) écrits sans accord avec les mots correspondants.

3.2.2.2. La remédiation aux erreurs d'articles

Les articles définis et indéfinis de la grammaire française, n'existent pas dans la langue turque, mais les articles définis « *l', le, la, les* » en français, se trouvent

comme déterminant devant les noms communs; dans la langue anglaise, l'équivalent de ces articles, c'est l'article « *the* » seulement. En anglais les verbes d'appréciation comme « *to like, to prefer, to hate* » sont des verbes transitifs directs, donc on ne met pas d'article devant les noms qui les suivent.

Pour les articles indéfinis « *un, une, des* », on utilise [*a*] ou [*an*] en anglais mais devant les noms pluriels aucun article n'est utilisé. Les apprenants de français langue seconde LE2, qui ont LM turque et LE1 anglais, comme ces articles n'existent pas dans la grammaire turque, peuvent quelquefois avoir des difficultés d'usage.

Elle n'aime pas tennis.*

Elle n'aime pas le tennis.

Elle préfère basket.*

Elle préfère *le* basket.

Elle adore cuisine japonais.*

Elle adore *la* cuisine japonaise.

Elle déteste violents sports comme karaté.*

Elle déteste *les sports violents* comme *le karaté*.

En plus, avec le verbe jouer on utilise les différents types d'articles contractés, selon le genre et le nombre [au, aux, à l', à la] devant les noms de sports et de jeux; [du, des, de l', de la] devant les instruments de musique, comme le cas du verbe faire qui s'utilise avec l'article [de] et ses dérivés.

Elle joue basket.*

Elle joue *au* basket.✓

Elle va yoga.*

Elle va *au* yoga.√

Il fait sport.*

Il fait *du* sport.√

APPLICATION 11: Pratique de la classe et activités proposées

Nous avons proposé aux élèves des exercices à compléter les trous avec les articles définis, indéfinis et contractés, d'après les exemples déjà faits. Nous avons écrit des phrases au tableau, les élèves, eux aussi ont trouvé quelques exemples et nous avons fait faire l'exercice et nous avons fait répété toutes les phrases pour interioriser, mémoriser et renforcer les connaissances et les stocker dans la mémoire à long terme. (voir annexe 20)

EXERCICES LACUNAIRES

Objectif: Utiliser les articles définis et indéfinis

Niveau: A1-A2/ adolescent

Matériel: Feuille de travail

Méthode: Francofolie , Unité 1 leçon 2

1. Complétez avec les articles définis ou indéfinis.

- a. J'aime ...*la*... danse .
- b. Nous regardons ...*les*... photos de Marie.
- c. Il y a des stylos sur ...*le*... bureau du professeur.
- d. Au lycée français,...*les*... élèves de préparatoire sont gentils.
- e. Qu'est-ce que c'est ? C'est ...*une*... règle.
- f. Au multimédia, il y a ...*des*... ordinateurs.

g. Tu connais ...*les*... Chinois ?

h. Nous allons à ...*l'*... hôpital.

i. A Miami, il y a ...*un*... petit hôtel sympathique.

j. Vous faites ...*des*... exercices ?

2. Complétez le texte avec les articles contractés

Tous les week-ends je fais ...*du*... sport. J'aime aussi aller ...*au*... cinéma. Ma sœur joue ...*du*... piano et mon frère joue ...*de la*... guitare. Nous allons ...*à la*... piscine pour faire ...*de la*... natation. Le soir , nous jouons ...*aux*... jeux vidéos.

Score d'évaluation: Parmi les 20 élèves , les 12 ont réussi, en faisant tous les exercices sans fautes. 8 élèves ont fait de différentes erreurs. Dans le premier exercice, nous avons constaté des erreurs d'articles que l'on peut observer dans le tableau suivant. L'article devant le h muet du mot hôpital, devrait être [l'], car en français la lettre h est muette et elle n'a aucune fonction vocale. Dans le deuxième exercice, il existe des erreurs d'articles contractés qui n'existent pas en anglais, donc difficiles à maîtriser pour les apprenants de français. Avec des exercices supplémentaires, nous avons fait le renforcement et leurs erreurs ont diminué de plus en plus.

Tableau 7: Erreurs d'articles

Nombre d'élèves	Exercice 1- erreurs	Nombre d'élèves	Exercice 2-erreurs
1	La (une) règle	5	À la (au) cinéma
2	Le(s) chinois	6	Au (du)piano
3	Le (l') hôpital	7	La (de la) natation
4	Le (la) danse	8	Au (à la) piscine

3.2.2.3. Remédiation aux erreurs de la place de l'adjectif

Nous avons constaté sur les copies des élèves, encore des erreurs de la place de l'adjectif et en plus l'omission de l'article. Puisque dans la grammaire anglaise, l'article [the] ne se trouve pas devant le mot pluriel, en faisant l'interférence, l'élève construit la phrase, selon la règle de l'anglais déjà intériorisée (cf. Annexe 9, copies des élèves):

Elle a *blonds cheveux*.*

Elle a des *cheveux blonds*.√

Sur l'annexe 4 nous voyons la même erreur de la place de l'adjectif et l'erreur de l'accord de l'adjectif sans [s] et l'omission de l'article indéfini pluriel [des]

Il y a *magnifique meubles*.*

Il y a des *meubles magnifiques*.√

Il n'y a pas d'accord de l'adjectif avec le mot pluriel et en plus l'élève n'a pas mis l'article indéfini devant le nom et la structure de la phrase a complètement changé. Parfois les apprenants débutants peuvent faire des confusions des codes de structure en L1 ou en L2 et font recours à L1, déjà apprise pour s'exprimer. Dans certaines cas syntaxiques, dans les phrases plus compliquées, la place des éléments lexicaux varient selon le cas et ne sont pas pareilles qu'en anglais, comme la place des adjectifs. Par exemple, en anglais l'adjectif vient toujours avant le nom, tandis qu'en français avant ou après le nom selon le cas (cf. Annexe 2 et 7 copies des élèves).

-Elle aime *violents sports*. *

She likes violent sports.

Elle aime les sports *violents*.√

-Un orange fauteuil.*

Un fauteuil orange.√

An orange armchair.

Sur l'annexe 2, on constate que l'adjectif *violent* est placé avant le nom, convenable à la structure syntaxique de l'anglais. Et sur l'annexe 9, on observe encore une erreur de la place de l'adjectif, car l'adjectif de couleur *orange* est placé avant le nom qui cause en plus, la production de l'erreur de l'adjectif démonstratif. Dans ces deux cas, l'élève fait l'interférence en anglais.

Cet *orange fauteuil* est beau.*

Ce *fauteuil orange* est beau.√

Après avoir fait un rappel de la place des adjectifs et leur accord avec les mots qu'ils qualifient, nous avons fait faire des exercices de systématisation, de conceptualisation, par l'utilisation des adjectifs dans de différents concepts avec des mots différents .

APPLICATION 12: Pratiques de la classe et activités proposées

Nous avons préparé une fiche concernant la place de l'adjectif, le changement de genre et de nombre par rapport aux noms qu'ils qualifient et les cas exceptionnels. (voir annexe 26). Après avoir travaillé sur cette feuille, nous avons proposé de faire l'exercice à compléter les trous en mettant les adjectifs donnés à la bonne place et en faisant les accords nécessaires. Dans le deuxième exercice, nous avons demandé de transformer le texte donné au masculin pour le renforcement de l'accord de l'adjectif. Et troisièmement, nous avons donné des mots en désordre, à les écrire en ordre syntaxique, comme l'entraînement de la place de l'adjectif. (voir annexe 21)

EXERCICES DE SYSTÉMATISATION

Objectifs: accord et place de l'adjectif / Cohérence sémantique et syntaxique

Niveau: A2 / adolescent

Matériel: Feuille de travail

Méthode: Francofolie, Unité: 2 , Leçon 2 “Décrire quelqu'un”

1. Mettez les adjectifs à la bonne place. Attention aux accords.

1. Nous achetons une ...*nouvelle* lampe *blanche*... (blanc / nouveau)
2. Marie est une ...*grande*... fille *blonde*... (grande / blond)
3. J'adore les ...*petites* fleurs *orange*... (orange / petit)
4. C'est une ...*jolie* femme *rousse*... (joli/roux)
5. Le ...*vieil*... homme porte un ...*vieux*... manteau (vieux / vieux).

2. Écrivez le même texte en transformant au masculin

Julie est une fille *sympathique* et très *gentille*. Elle est *mince* et *petite*. Malheureusement, elle est un peu *timide*. Par contre, elle n'est pas *paresseuse* car elle est *chirurgienne* dans un grand hôpital. Elle est *sérieuse* dans son travail mais, dans sa vie personnelle, elle est très *différente*: elle est *heureuse* et *active*. Elle est *douce* et *polie* avec tout le monde. Elle est toujours très *curieuse* en plus, elle est *naturelle*.

Marc

.....

.....

.....

.....

3. Mettez les mots dans le bon ordre

a. belle / sur / grand / lit / fauteuil / le / sur / fille / La

...*La belle fille lit sur le grand fauteuil...*

b. achète / belles / le / dans / Elle / noires / chaussures / de/magasin

...*Elle achète de belles chaussures noires dans le magasin...*

c. mère / bon / fait / gâteau / un / délicieux / chère / Ma

...*Ma chère mère fait un bon gâteau délicieux...*

Tableau 8: Erreurs de la place de l'adjectif

Nombre d'élèves	EXERCICE 1- ERREURS	Nombre d'élèves	EXERCICE 2- ERREURS
1	Petit(e)s fleurs	5	timid
2	Nouveau (nouvelle)lampe	6	paresseus
3	Joli(e) femme rousse	7	heureus
4	Vieux (vieil) homme -vieux manteau	8	sympathic

Score d'évaluation: Parmi les 20 élèves, les 17 ont réussi et ont complété les exercices sans fautes. Nous avons constaté 4 erreurs pour la première exercice, 4 erreurs pour la deuxième, comme on les voit dans le tableau ci-dessus. Le troisième exercice est réussi par les apprenants sans aucune erreur. Donc, ils ont maîtrisé au fur et à mesure la place et l'accord de l'adjectif.

3.2.3. L'interférence syntaxique et sémantique

La production syntaxique risque de mener à l'interférence, entre les langues turque LM et le français LE2, à cause de la différence d'ordre des éléments de l'énoncé en langue turque (S+O+V), qui peut provoquer l'erreur dans l'ordre syntaxique de la langue française. Tandis que pour nos apprenants de type LM+LE1+LE2, il n'y a pas beaucoup de problèmes pour la phrase simple, lorsqu'ils procèdent au transfert, car ils se sont déjà habitués au système sémantique de l'anglais.

Ben ödevlerimi yaparım . (S+O+V)

I do my homework . (S+V+O)

Je fais mes devoirs. (S+V+O)

3.2.4. L'interférence phonético-phonologique

La phonétique et la phonologie forment le domaine de la linguistique qui permettent de bien percevoir, interpréter et articuler les sons d'une langue et qui réalisent leur correspondance en les décrivant physiquement en signes graphiques et vocaliques . Elles étudient les structures des langues naturelles dans leurs aspects sonores et décrivent les sons dans toute leurs dimensions: les voyelles et les consonnes qui forment les syllabes, en mettant l'accent sur l'intonation; l'accentuation et le rythme pendant la production de la parole à travers les informations auditives reçues par l'oreille.

Comme l'affirmait M.Mpanzu (2013) dans son article, en cas d'insuffisance de la pratique phonétique, la provocation des erreurs de prononciation sera inévitable et ceci pourrait rendre le discours incompréhensible, même si la connaissance du lexique et celle de la morphosyntaxe sont suffisantes.

Si les apprenants n'ont pas de prononciation correcte, la communication sera échouée. La plupart des élèves débutants rencontrent ce problème qui provient de 3 facteurs essentiels:

-L'influence de la langue maternelle

-L'influence d'une autre langue étrangère.

-La difficulté phonique et articulatoire propre à la langue française.

L'apprenant débutant en langue seconde et /ou étrangère fait apparaître dans ses productions un grand nombre d'erreurs linguistiques et phonétiques. Elles sont provoquées, pour la plupart, par les différences de structures entre les deux langues. Le débutant a toujours tendance à ramener les unités ou structures linguistiques de la langue cible à celles de sa langue maternelle. (Borrell, 2002, p. 204, cité par R. Rahmatian 2016)

En observant les interférences dans ce domaine, notre recherche concerne les unités phonétiques (phonèmes) de la langue turque qui sont souvent différentes de ceux de l'anglais et du français et qui posent des difficultés de prononciation. On rencontre ce problème en cas d'utilisation et de modifications des voyelles et des consonnes et leur harmonisation.

Mpanzu, linguiste-didacticien (2013), explique en détail ces diversités qui sont plus fréquentes dans la prononciation des voyelles, qui sont différentes par leur nature et leur structure syllabique. Parce qu'en français, par exemple, il existe des voyelles qui sont plus ouvertes (vert [vER]) qu'en anglais ou qu'en turc. En français, l'accent d'intensité se trouve sur la dernière syllabe du groupe rythmique, inversement à l'anglais ou du turc où on peut la rencontrer sur l'antépénultième (troisième syllabe avant le dernier), la pénultième (avant dernier) ou la dernière syllabe du mot. Par exemple, pour le mot *alexandrin*, polysyllabique, nous avons un E ouvert [ɛ] mais l'accent d'intensité va se trouver sur la dernière syllabe [alɛksa'dRɛ], et pour le groupe de souffle *c'est une anglaise*, l'accent d'intensité va de la même façon se porter sur la dernière syllabe : [sɛtynanɡlɛz]. L'intensité de l'accent sera sur la première syllabe et sur l'avant-dernière syllabe : Ces mêmes variations ont aussi lieu au niveau de la structure syllabique parce qu'il y a des syllabes qui sont fermées et d'autres qui sont ouvertes. C'est le cas de: *Elle est portugaise* [ɛlepoRty'gɛz] et nous avons un groupe composé de 5 syllabes: La première, la deuxième et la quatrième [e] étant fermées et la troisième et la cinquième [ɛ] ouvertes), Aussi bien dans le mot *elle* (monosyllabique) que dans le mot *cat* (monosyllabique) nous avons un [ɛ] ouvert, mais dans le mot *est* (monosyllabique),

le syllabe est fermé et pour l'article *a* (monosyllabique) le syllabe est ouverte. Bien que nous entraînés nos apprenants de prononcer selon ces formes phonétiques de [ɛ] et de [e], ces deux phonèmes se confondent de temps en temps.

Acquérir des compétences permettant de saisir la structuration énonciative et intonative du français parlé 'la connaissance des règles permettant de faciliter la perception des groupes rythmiques, la mélodie de la chaîne parlée en français en fonction desquelles le sens construit peut être interprété de telle ou telle façon (Logie, p. 90)

Ces diverses formes syllabiques qui existent dans la phonétique du français, rendent difficile la prononciation de beaucoup de mots, chez les apprenants turcs qui ont appris l'anglais comme première langue étrangère. On peut observer ci-dessous le changement de son des consonnes en rapport avec les voyelles aigues et graves .

● **c** vaut /s/ devant e, i, y , et dans certains cas devant /k/ devant a,o,œ, ailleurs : ciel/ *syel* /, coton /*kotoñ* /

● **g** vaut /ʒ/ devant e, i, y; /g/ devant a, o,u, ailleurs: gilet/*jile* /, gant/*gañ* /

● **h** ne se prononce pas en français standard, mais peut, placé en début de mot, empêcher la liaison avec le mot précédent (h aspiré) : L'homme /*om* /, le haricot /*'ariko* /

● **s** vaut généralement /z/ entre deux voyelles et /s/ ailleurs: pause /*poz* / , seul /*söl* /.

● **ti** vaut /t/ , s'il est suivi d'une autre voyelle et non en début de mot se prononce parfois /sj/ : titre/*titr(õ)* / , conversation /*koñversasyoñ* / en général, les c, d, g, p, r, s, t, x et z finaux ne se prononcent pas, sauf en cas de liaison. (wikipedia.org/wiki/Prononciation_du_français)

3.2.5. Système vocalique du français

Nous voyons que le système phonologique français est composé de 36 phonèmes . 17 sont consonantiques, ils mettent en jeu 20 consonnes de l'alphabet; 16 sont vocaliques, ils mettent en jeu les 6 voyelles de l'alphabet; 3 sont intermédiaires et appelés semi-consonantiques ou semi-vocaliques.

1. a, b et c, si ces lettres sont suivies du son /z/, elles sont prononcées fermées (comme avec un accent circonflexe) :

- **a** : « case » /kaz/
- **eu** : « creuse » /kʁøz/
- **o** : « rose » /ʁoz/

2. [a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k] si ces lettres sont suivies de m, n, h ou d'une voyelle, alors le **n** ou le **m** se prononcent au lieu de changer le son de la voyelle précédente

3. [a, b, c, d, e, f] si ces voyelles sont suivies d'une voyelle prononcée, elles deviennent des approximantes :

- **ay** : « payer » /peje/ mais « pays » /pei/. On trouve également /aj/ dans « fayot » /fajo/, « Himalaya » /imalaja/ et « mayonnaise » /majɔnez/, et /ɛ/ dans « Tremblay »
- **i** : « ciel » /sjɛl/ mais « vie » /vi/, « cil » /sil/, « gui » /gi/
- **ou** : « oui » /wi/ mais « nouille » /nuj/, « bout » /bu/, « fou » /fu/
- **oy** : « royal » /ʁwajal/
- **u** : « nuit » /nuɪ/ mais « Nuillé » /nyje/, « fut » /fy/, « bu » /by/

Dans certaines régions de la France, il ya des cas particuliers: les sons valant soit /e/ soit /ɛ/ et ceux valant soit /o/ soit /ɔ/ sont prononcés par la plupart des locuteurs /e/ /o/ en syllabes ouvertes et /ɛ/ /ɔ/ en syllabes fermées mais selon les :

• **ai** vaut :

- /e/ en fin de mot comme dans : « gai » /ge/, « (je) mangeai » /mãʒe/ mais certains locuteurs prononcent /ɛ/ comme dans « vrai » /vʁɛ/, « chai » /ʃɛ/, « balai » /bale/ etc. ou encore dans « sais », « vais », « sait » et « vait », où /ɛ/ est courant.

- /ə/ par tout le monde dans certains cas : « [faisan](#) » /fəzã/, « faisant » /fəzã/, « faisons » /fəzã/, « faiseur » /fəzœʁ/, « faisable » /fəzabl/.

- il existe de nombreuses variations de prononciations, en voici quelques exemples :

- /e/ dans « aigu », « aiguiser » et « aiguille » mais /ɛ/ est toléré.

- /e/ en fin de verbe certains différencient la première personne du passé simple « je donnai » avec un /e/ et la première personne de l'imparfait « je donnais » avec un /ɛ/ alors que d'autres prononcent toujours /ɛ/

- **au** se prononce /o/ en syllabe ouverte comme dans « chaud », « aubade », « noyau » mais /ɔ/ dans « mauvais », « dinosaure », « paul » (la monnaie), « Paul » (le prénom masculin)

- **ign** vaut :

- généralement /jɲ/ : « [signe](#) » /sjɲ/, « [ligne](#) » /lijɲ/, « [guigne](#) » /gijɲ/, « [mignon](#) » /mijɲ/

- dans le cas d'une voyelle suivie de **ign**, on peut considérer que seul le **gn** indique /ɲ/ et que le **i** forme un digraphe avec la voyelle précédente : « [Montaigne](#) » /mõtɛɲ/ et non /mõtajɲ/, « [Soignes](#) » /swajɲ/ et non pas /sɔɲ/.

- dans quelques prononciations archaïques le **i** fait partie du trigraphe consonantique /jɲ/ après une voyelle : « [oignon](#) » /ɔɲɲ/, « [Jodoigne](#) » /ʒɔdɔɲ/

- parfois, on rencontre dans des termes techniques la prononciation latinisante /gn/ : « [igné](#) » /igne/ ou /ijne/, « [cognat](#) » /kɔgna/

- **il** vaut :

- /il/ presque toujours : « il » /il/, « [fil](#) » /fil/

- /j/ après une voyelle : « [ail](#) » /aj/, « [seuil](#) » /sœj/

- attention toutefois à « outil » /uti/, « fusil » /fyzi/ et « fil » /fis/
- à noter aussi que certains locuteurs prononcent « persil » /pɛksi/, « sourcil » /suksi/, etc.
- **ill** vaut :
 - /ij/ presque toujours: « bille » /bij/ (/il/ mais exceptionnellement : « mille » /mil/, « ville » /vil/ et « tranquille » /trãkil/)
 - /j/ après une voyelle, sauf après *u* où il vaut /ij/ : « caille » /kaj/, « nouille » /nuj/, mais « cuillère » /kɥijɛʁ/
 - œ suivi ou non de *u* se prononce /ø/ ou /œ/ selon le schéma syllabes fermées/ouverte. (wikipedia.org/wiki/Prononciation_du_français)

3.2.6. La nasalisation

La *nasalisation* est une partie de la phonétique, c'est le passage d'un phonème orale au phonème nasal par la production d'un son par le nez alors que le voile du palais est abaissé, afin que l'air puisse s'échapper par le nez durant la production d'un son. Le phénomène peut être décrit comme si un son [n] était produit de l'articulation orale ou une résonance nasale et les autres caractéristiques du son qui s'accumulent pour former le produit et qui ne possèdent pas de qualité consonantique particulière, il est en même temps vocaliques et consonantiques. (Durand, Marguerite, 1953, p. 33)

On doit absolument parler de la nasalisation des 4 voyelles :

- [ã] « en, em, an, am » lent, vent, temps, tant, tram

- [ɔ̃] « on, om » ton, long, bon, ombre, tombe

- [ɛ̃] « in, im, ym, ain, ein, en, oing » fin, plein, train, sympa, faim, intelligent, shampoing, loin

- [œ̃] « un, um » un, brun, emprunt, humble, parfum

La nasalisation rend assez de difficultés de prononciation qui est un autre aspect important de la phonétique qui existe en français, mais pas en anglais ou en turc. On prononce par le nez les mots qui possèdent ces syllabes. Dorénavant, les apprenants français ont plus de problèmes lorsqu'il s'agit des voyelles nasales, mais ils en ont moins, concernant la prononciation des voyelles orales.

Une autre difficulté remarquable provenant de l'influence de la langue anglaise, c'est que les apprenants français ont toujours l'habitude de diphtonguer les monophthongues. Le mot « *pure* » a le même sens en anglais et français mais les francophones prononcent [u] comme un monophthongue, tandis que les anglophones comme un diphtongue. En français moderne, il n'existe plus de diphtongues mais les graphies [eu, au, ou] correspondent à des voyelles simples [ø ,o,u].

La troisième difficulté, c'est la prononciation du son [r] pour les non-francophones qui n'existe guère ni en anglais, ni en turc. Celui du français est fait au fond de la bouche et les autres à l'arrière de la bouche. Nous suggérons aux élèves qu'il faut vibrer l'arrière de la bouche contre le palais et garder la langue en bas, derrière les dents pendant le procès. Ceci n'est pas aussi grave que les autres éléments de la phonétique française, car le mot et le discours ne risquent pas d'être inconcevables.

APPLICATION 13: Pratique de la classe et activités proposés

À l'oral, nous avons fait des activités de systématisation, de la répétition contextualisées qui sont utiles et bénéfiques pour la mémorisation, fondamentales pour l'acquisition des structures et de fixer des automatismes. Nous avons programmé une démarche, afin d'accomplir des activités, pour révéler les difficultés de prononciation des élèves. Car une bonne prononciation constitue de toute évidence, une bonne maîtrise de communication orale.

En priorité, nous avons proposé et appliqué des exercices de phonétique concernant les sons nasales. D'abord, nous avons fait écouter et répéter les voyelles nasales et avec les élèves et nous avons travaillé sur la feuille de travail. En observant les exemples, ils ont constaté les sons nasales et trouvé d'autres exemples.

Par la suite, nous avons écouté des phrases et coché le son entendu et travaillé sur un texte pour récupérer les sons nasales. Nous avons chanté une chanson. Pour la phonétique du son [j] aussi, nous avons fait faire un exercice d'écoute et de répétition des sons visés qui rendent des difficultés aux apprenants. Finalement une activité concernant le *h muet* et le *h aspiré* a été faite .

EXERCICES DE PHONÉTIQUE

Objectif: Prononcer les voyelles nasales et le son [j]

Niveau: A1/ adolescent

Matériel: Fiche de voyelles nasales, Feuille de travail

Méthode: Le Kiosque 1 Unité 8, Le Kiosque 2 Unité 6

1.Écoutez, soulignez et répétez les voyelles nasales [ã], [ɛ̃], [ɔ̃], [œ̃] puis trouvez des exemples

Le phonème	Ça s'écrit	Exemples de sons	Après l'exercice
[ã]	en, em,an,am	<i>anfan,van, anport</i>	<i>añfañ /vañ/ añport</i>

1. L'enfant aime chanter dans sa chambre.
2. Le vent emporte les feuilles jaunes.
3. Il est membre du club de danse de Mme Florent. (phrase de l'élève)

Le phonème	Ça s'écrit	Exemples de sons	Après l'exercice
[ɛ̃]	in,im,ein,aim,	<i>fren,plen,tren,luen</i>	<i>freñ,pleñ,treñ, lueñ</i>

4. Les freins ! Impossible de s'arrêter!
5. Il y a plein de train au loin.

6. J'ai faim. (phrase de l'élève)

Le phonème	Ça s'écrit	Exemples de sons	Après l'exercice
[ɔ̃]	On,om	<i>şaton,onbr,mezon</i>	<i>şatoñ oñbr,mezoñ</i>

7. Il fait chaud, on se met à l'ombre.

8. Notre chaton est à la maison.

9. Mon tonton est pompier.(phrase de l'élève)



Le phonème	Ça s'écrit	Exemples de sons	Après l'exercice
[œ̃]	Un, um	<i>Parfôn, garson, brôn</i>	<i>parföñ,garsoñ,bröñ, öñbl</i>

10. Le parfum des fleurs.

11. Il est humble

12. Un garçon brun. (phrase de l'élève)


2.Écoutez et répétez les phrases. Cochez les cases si vous entendez les sons nasales [ã], [ẽ], [ɔ̃]

		
a. C'est gras !	X	
b. C'est grand !		X
c. C'est beau !		
d. C'est bon !		
e. C'est fin !		
f. C'est fait !		

3. Lisez le texte et soulignez les sons nasales et répétez-les: [ã], [ɛ̃], [ɔ̃], [œ̃]

“Ce matin, je suis à l'école. Je me sens fatigué pendant le cours de français, car il fait très chaud. L'enseignant parle et explique un sujet important. Moi je n'écoute pas donc je ne comprends rien. Je veux m'en aller mais je ne peux pas, c'est interdit! Et enfin, la sonnerie, c'est la récréation!”


4. Chanter la chanson avec les sons nasales



7 Écoute et chante.
On est de tous les continents,
Tous différents, c'est plus marrant !
Tu as quel âge ? C'est un sondage.
Dix, onze, douze ans ? Moi, j'ai treize ans
Alors écris un beau slogan.
Tu as quatorze ans ou quinze ans ?
On a seize ans, ou dix-sept ans,
Dix-huit, dix-neuf, ou même vingt ans,
Alors écris un beau slogan.

5. Écoutez, répétez et soulignez le son [j] et chantez la chanson.

Le [j] et ses graphies



14 Écoute et chante.
Que de vêtements à essayer !
Mais c'est cher de bien s'habiller !
Où sont mes billets pour payer ?
Des vêtements à essayer !
Qu'y a-t-il au rayon des filles ?
Oh ! des parfums à la vanille.
Des milliers de robes à ma taille,
Et des vêtements pour le travail.
Ici les lunettes de soleil,
Et là-bas les boucles d'oreilles.

6. Retrouve les trois graphies du son [j] et complète le tableau avec les mots de la chanson

[ill]	Voyelle +il	[y]
s'habiller, billets, filles, vanille, taille, oreilles	Soleil, travail,	Rayon, essayer, payer, y a- t-il

7. Écoutez et dites ce que vous entendez

a. C'est jaune pâle / paille. (*pay*)

b. Regardez la file/ fille ! (*fiy*)

c. Quelle foule /fouille! (*fiy*)

8. Observez la liste des mots en [h-muet] et [h aspiré], répétez les. Construisez des virelangues

H muet (liaison au pluriel)

L'hôtel- les hôtels

L'hôpital-les hôpitaux

L'horloge-les horloges

L'habitation-les habitations

L'heure -les heures

L'herbe -les herbes

L'horizon-les horizons

H aspiré (pas de liaison au pluriel)

Le haricot-les haricots

Le héros - les héros

La héroïne-les héroïnes

Le hibou-les hiboux

Le hérisson

Le hamster

Le handicapé

Virelangue: Les hamsters handicapés habitent dans l'hôpital des hiboux

Score d'évaluation: Nous avons fait ces sept exercices de phonétique en une semaine par plusieurs reprises, pour procurer une meilleure prononciation aux élèves. Au début, ils avaient beaucoup de difficultés pour la prononciation des sons nasales, des h muettes et des h aspirées et également le phonème [-ille] qui donne le son [j], qui n'existent ni en anglais, ni en turc. La distinction des sons en phonèmes et en graphèmes et la répétition par des chansons leur a assuré une bonne maîtrise phonologique. Ils se sont entraînés en s'amusant par la recherche et la répétition des virelangues. À la fin, ils se sont bien familiarisés aux sons spéciaux du français.

3.2.7. Les accents en phonétique et en graphique

Il ne faut pas oublier les accents du français qui ont un impact négociable sur la phonétique et la prononciation et qui n'existe guère en anglais, tandis qu'en turc on n'y rencontre que l'accent circonflexe. Les élèves ne prêtent pas attention aux accents, et ils prononcent les [e] comme [ɛ].

On distingue plusieurs sortes d'accents :

-L'accent aigu qui ne se trouve que sur le *e*

Ex: *L'été ; un éléphant.*

-L'accent grave qui peut se trouver sur le *e*, le *a* ou le *u*.

Ex: *Le frère ; là ; où.*

-L'accent circonflexe est un signe qui a remplacé une lettre disparue :

Ex: *La fête s'écrivait la feste.*

La *bête* et la *bestiole* sont un autre exemple.

L'accent grave et l'accent circonflexe peuvent aussi être utilisés pour différencier des mots homonymes : *a et à, ou et où, sur et sûr.*

Quand doit on mettre un accent ?

Pour le savoir, il faut couper le mot par syllabe :

Si la syllabe contenant le son [é/è] se termine par une consonne, on ne met pas d'accent.

Ex. : *ter/ri/ble ef/fer/ves /cen/ce pa/ter/nel com/plet*

Sinon, je mets un accent.

Ex. : *in /té/ res/ sant sé/ ré/ ni/ té fer/ me/ té com/ plè/ te brè/ ve*

Accent aigu « é » ou accent grave « è » selon la syllabe suivante (à droite) :

Si elle contient un « e » muet, on met un accent grave « è ».

Ex. : *pè/ re der/ niè/ re chè/ vre*

Mystère, enlèvement, trèfle, lèpre, mère, frère.....

Sinon, on met un accent aigu « é ».

Ex. : *é/ lé/ phant l'hé/ té/ ro/ gé/ né/ ité*

Mélodie, répétition, clémentine, générique...

les mots se terminant par « -s »

Lorsque l'accent grave apparaît en fin de mot, le mot est terminé par « s »:

après, près, exprès, auprès, très, procès, excès...

dès = préposition (à distinguer de des = article)

Il faut aussi formuler la prononciation des voyelles en mémorisant le tableau correspondant ci-dessous:

TABLEAU 9 : Phonétique des voyelles avec accents

VOYELLES	GRAPHIES CORRESPONDANTES	EXEMPLES
[a]	a à-â em (+m) en (+n)	par, ami, tasse, bras à, là, mât, âge femme, solennel
[i]	i y,ÿ, î, ee	il, qui, facile, dire y, type, naïf, maïs, île, abîme spleen
[u]	ou où, oû aou, aoû, oo	loup, hibou, route où, goût saoul, août, bazooka
[y]	u û eu	tu, vue, lune dû, brûler j'ai eu
[e]	é,e, er, et,ez ë æ, œ	café,pied, louer,et, effet, chez canoë, Noël pælla, fœtus
[ɛ]	è, e, è, ê et, est, ei, ai, aî, ey	père, très, sel, belle, terre, Noël, pêche cadet, elle, est, seize, lait, maître, volley-ball
[o]	o, ô, au, eau	sot, hôtel, haut, bureau

3.2.7.1. La remédiation aux erreurs d'accents

De même, l'erreur le plus fréquent est l'omission de l'accent. Puisque les élèves ne sont pas habitués à utiliser des accents ni en anglais, ni en turc, ils oublient souvent de mettre les accents au cas où ils sont nécessaires. En plus ils ne les trouvent pas indispensables même s'il connaissent la phonétique française.

Sur la figure 6 et 8 nous constatons que l'élève n'a pas mis d'accent aigu sur les [e] des mots qui empêche la bonne prononciation. (cf. copies des élèves. annexe: 8)

Elle deteste television.*

Elle déteste la télévision.

Les matches de karate.*

Les matches de karaté.

APPLICATION 14: Pratique de la classe et activités proposés

Pour la remédiation des erreurs d'accents et pour la bonne utilisation des ponctuations, nous avons proposé de faire des exercices d'orthographe, lire et écrire les mots avec les accents et faire une dictée pour l'approfondissement. Après, nous avons donné le texte corrigé et avons demandé d'auto-corriger leurs dictées pour qu'ils se rendent compte des erreurs commises, en expliquant l'utilité et l'importance des accents : L'accent aigu qui sert à prononcer la lettre [é] fermé /e/, l'accent grave qui sert à prononcer la lettre [è ou ê] ouverte /ɛ/ et l'accent circonflexe sert à distinguer deux mots de même orthographe mais de sens différents (voir annexe 22).

EXERCICES D'ORTHOGRAPHE

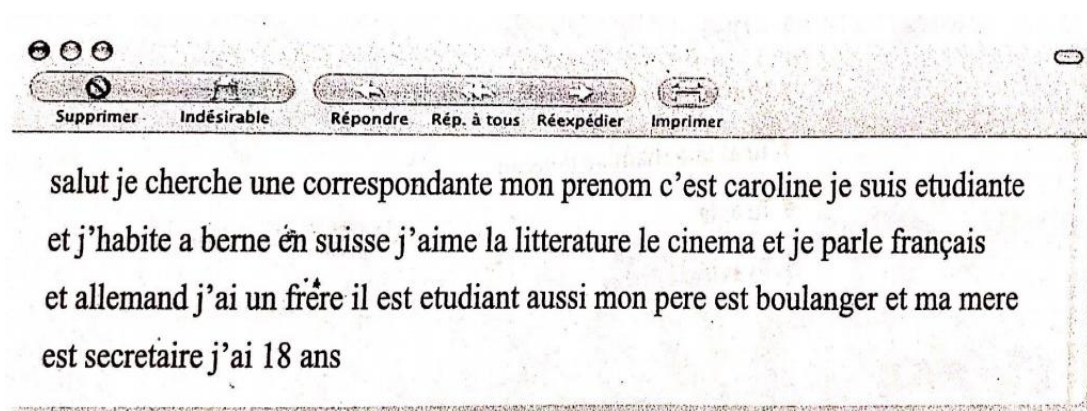
Objectif: Corriger les erreurs d'accents

Niveau: A1/ adolescent

Matériel: Feuille de travail

Méthode: Francofolie, Unité 1 Leçon 1 "Salut" / Taxi, Unité 4

1. Lisez le mél ci-dessous et ajoutez les accents, les majuscules et la ponctuation



salut je cherche une correspondante mon prenom c'est caroline je suis etudiante et j'habite a berne en suisse j'aime la litterature le cinema et je parle français et allemand j'ai un frère il est etudiant aussi mon pere est boulanger et ma mere est secretaire j'ai 18 ans

2. Faire une dictée

Score d'évaluation: Les fautes commises par les élèves sont: Il ont écrit le mot secretaire (secrétaire) et le mot litterature (littérature) sans accent, comme la prononciation de ces mots en turc et pour les mots père (père), mère (mère) ils se sont trompés d'accent. Nous leur avons expliqué l'importance des accents pour la prononciation des lettres [e]. Après avoir fait la dictée, par la suite de quelques exercices d'articulation et de prononciation, ils ont tous réussi.

3.2.8. L'interférence socioculturelle

Dans les sociétés humaines, la langue est un moyen qui permet le mieux diffuser une culture, dans la langue parlée ou écrite. C'est ainsi que la culture française s'est développée dans l'Europe des Lumières, et aussi en Turquie.

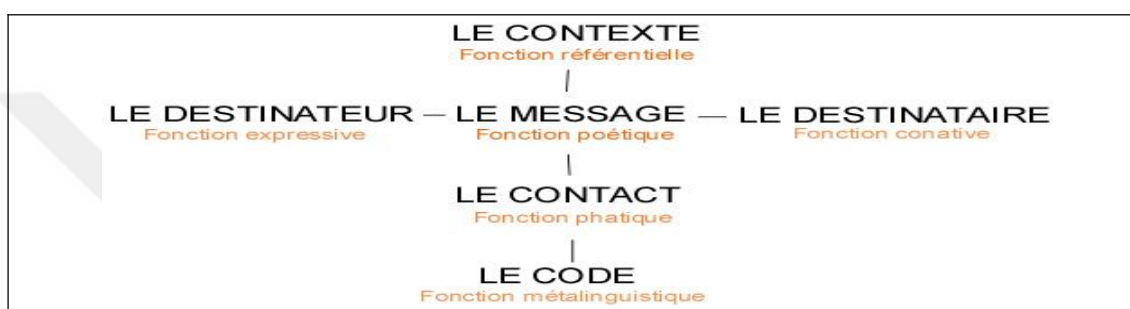
De nos jours, l'anglais est devenu comme une langue universelle, dominant dans plusieurs pays, en tant qu'une langue véhiculaire qui a des impacts remarquables sur leur culture et également dans les domaines, comme la finance, les sciences l'alimentation, le sport et surtout l'informatique dont la terminologie étant historiquement formée sur le lexique anglais. On rencontre ce modèle culturel par pénétration des mots, des gestes et des expressions, utilisés dans la vie courante qui montrent l'aspect socioculturel des langues en interaction.

Au regard de ces analyses, on peut dire que l'origine de l'interférence n'est pas directement la langue acquise, mais le reflet de cette langue par sa culture et ses coutumes. L'interférence culturelle comprend l'introduction de pratiques nouvelles comme l'utilisation des mots de salutations, des remerciements et des répliques de la vie courante. Ici nous pouvons parler de quelques mots et expressions propres au français et à l'anglais qui sont intégrés dans la langue turque par le contact de ces trois langues et qui s'utilisent couramment. On peut les considérer comme des transferts des codes linguistiques communs dans les trois langues. Par ex: merci (teşekkür), pardon (pardon), bye bye (hoşçakal), yaourt (yoghurt en anglais, yoğurt

en turc)) corn flakes (mısır gevreği), hot dog (sosisli sandviç), hamburger (hamburger)...

Le langage étant l'un des moyens de communication le plus important, mais pas le seul, nous allons l'observer à travers de divers types de communication fondés sur les fonctions du langage. Dans le schéma de Jakobson (1963/2003, p. 214), par exemple, on transmet également les concepts culturels, contenus notamment dans le code de communication, liés au message lui-même.

Tableau 10 : Le schéma de communication selon Jakobson



Le processus de communication implique donc le *transfert* de l'*information* sous forme de *message* circulant à travers d'un *canal* et constitué en fonction d'un *code* entre un *émetteur* et un *récepteur*. Parmi les éléments de la figure ci-dessus, concentrons-nous sur le message et le code : le *message* est porté par le « signe » servant à « transmettre une information » ; à son tour, le signe produit est décodé par l'intermédiaire d'un *code* consistant en « une série de règles qui permet d'attribuer une signification au signe » (Eco, 1988, pp. 27-28, cité par Denizci, p. 36).

La fonction expressive : « Salut! Ah,pardon! Bye Bye! Merci! Oh là là! ».

La fonction émotive est présentée par des mots expressifs, des interjections, des exclamations, ou des intonations. « Ah! pardon! ». L'expression «Bye bye! » peut s'exprimer la nuance de prendre congé dans les trois langues, anglais, français et turc et l'émetteur peut prononcer cette phrase avec un signe de main et avec un sourire. Le mot «merci» s'utilise couramment en turc. «Oh là là!» est une expression quotidienne des français.

La fonction conative : « Allez! Regarde ! Dépêche -toi! Apprends ta leçon !»

L'intention est concentrée sur le destinataire du message. Il s'agit souvent d'un impératif et s'il est accompagné d'un geste de doigt qui pointe l'objet ou la direction montré, le message est compris par le destinataire.

La fonction phatique : « Hello! Bonjour! Ça va !, Oui, okay! Cool! Coucou!»

Il s'agit aussi avant tout de prolonger le discours, d'éviter les silences. Le mot de salutation « hello » ne nous informe pas, mais elle permet de prolonger, ou de démarrer une conversation, par des onomatopées. Le mot français «coucou» a une version en turque, «huhu», qui sert à attirer l'attention du destinataire. « Ah! Ouf! » désigne une mécontentement, s'utilise dans 3 langues. Le mot anglais «okay» veut dire «d'accord» et son usage est quotidien dans la langue française et aussi en turc.

La fonction référentielle : « Pardon, un sandwich, s'il vous plaît. »

Il s'agit du contexte, ce dont on parle, l'objet d'une conversation. Par la présence des mots transparents français-turc, cette phrase est compréhensible également pour les turcs. Les mots de politesse sont très utilisés en pour les français.

La fonction méta-linguistique : « Vous avez des questions, c'est compris?»

Il s'agit de s'assurer que ce qui est dit est bien compris et que le message est bien décodé. Les messages méta-linguistiques sont essentiels dans l'apprentissage et la pédagogie « cela veut dire que... ». Les enfants s'en servent donc beaucoup. Même si cette fonction « méta linguistique » paraît complexe.

La fonction poétique : «corn flakes, hot dog »

Il s'agit du message lui même. La fonction est dite poétique, car le message a une construction autonome, par exemple les mots propres à l'anglais « *corne flakes* » (céréales), «*hot dog*» (sandwich au saucisses), ont le même signifié qui correspond au même signifiant dans plusieurs langues, y compris le turc et le français.

3.3. LES SUBTILITÉS ET LES ASTUCES POUR LES INCOHÉRENCES DE LA LANGUE FRANÇAISE

Le français est la langue de manière pour les français et également pour les apprenants, c'est comme la manière de vivre qui a toujours été considérée comme un signe distinctif du niveau social des hommes. Avant, le français qui avait remplacé le latin, comme langue écrite et comme langue érudite, en a été structurée. L'orthographe du français est pleine de subtilités qui conduisent l'apprenant à avoir l'impression des incohérences. Ceci monte à l'orthographe du neuvième siècle. Il prend pour base le langage de l'Île de France et les grammairiens qui étaient les usagers de cette langue en avaient établi des règles. Il y était apparu des censeurs pour corriger les défauts contemporains. On a publié plusieurs ouvrages qui corrigent les prononciations vicieuses et les belgicisms, les mots lorrains et aussi quelque parisiens.

Nous avons constaté, quand on a comparé entre elles les éditions successives du Dictionnaire de l'Académie française, comment le vocabulaire avait changé de l'une à l'autre. Dans l'édition de 1932, seulement à la lettre "A" on a rencontré une foule de mots nouveaux, considérée comme des "néologismes": accrochage, affolant, alerter, ambiance, angoissant, assécher, avertisseur, etc. Ces mots-là ont commencé à s'enraciner dans la langue parlée grâce à quelques bons écrivains de l'époque.

Mais la difficulté de la langue ne se borne pas à l'emploi de mots nouveaux dans un mauvais sens, Il se pose aussi de graves problèmes pour l'orthographe, la conjugaison, la syntaxe. L'orthographe française est pleine de subtilités et peut sembler avoir bien des incohérences.

Par exemple *chariot* prend un "r", *charrette* en a deux; résonner s'écrit avec deux "n", résonance en a un; on met un accent circonflexe sur le o du mot *cône* mais pas sur le mot *zone*; certains mots ont une orthographe double, comme, *cuissot* et *cuisseau*, *clé* et *clef*.

-La conjugaison peut nous mettre aussi dans l'embarras. Citons comme exemple, les verbes du troisième groupe irréguliers, qui causent à des difficultés.

-Le genre des mots aussi nous met quelques fois dans le doute: masculin ou féminin ? Singulier ou pluriel ?

-Se présente à nous un problème d'accord en genre, pourquoi le vinaigre est au masculin et la vinaigrette est au féminin ?

-Certaines de ces difficultés peuvent être résolues en ayant recours aux connaissances antérieures, par la réflexion.

Ici, nous allons parler et donner de nombreux exemples de fautes d'orthographe, de grammaire, et de difficultés d'ordre général, pour les éviter ou bien les éliminer le plus possible, aussi afin de maintenir la pureté de la langue tout en tenant compte de son évolution. Nous voudrions que ces exemples répondent à l'ensemble des questions, que peut se poser toute personne qui pratique le français. Il faut rappeler qu'il suffit souvent d'un seul mot employé à contresens, d'une construction erronée pour changer le sens d'un énoncé ou bien d'un discours.

3.3.1. Astuces pour le système orthographique du français

-les mots commençant par "ab" ne prennent qu'un "b" sauf, abbé, abbatale, abbaye, abbesse

-Les mots commençant par "ac" prennent deux "c", les principales exceptions qui s'écrivent devant "a, o, u" avec un seul "c" sont : *acacia, académie, acajou, acariâtre, acolyte, acompte, acoustique, acrobate, acrylique...*

-Les mots commençant par "ad" ne prennent qu'un "d", sauf: addition, addiction, adduction, et leurs dérivés.

-Les mots commençant par "af, ef, of" prennent, deux "f" sauf: africain, Afrique, afin.

-Les mots commençant par "ag" prennent qu'un "g" sauf: agglomérer, agglutiner, aggraver et leurs dérivés.

-Les mots commençant par “am” ne prennent qu’un “m”, sauf ammoniacque et ses dérivés comme ammonite, ammophile.

-Les verbes commençant par “ap”, prennent deux “p” sauf: apercevoir, aplanir, aplatir, apaiser, apeurer, apitoyer, apostropher, apostiller, apurer.

-Les mots commençant par “il, im, in, ir”, prennent deux “l”, deux “m”, deux “n”, deux “r” quand le radical commence par “l, m, n, r”, comme illisible, irrégulier, immature, innocent.

-Les mots commençant par “prof” ne prennent qu’un “f”.

-Les mots commençant par “souf, suf” prennent deux “f”, comme souffrir, suffisant, sauf soufre (la matière jaune) et ses dérivés.

-Les noms féminins terminés par “té” ne prennent pas de “e”, comme la bonté, l’honnêteté, l’habileté, la faculté, la probité, la méchanceté, la sûreté, sauf la dictée, pâtée, la jetée, la montée, la butée, portée, tétée, et ceux qui indiquent un contenu, comme brouettée, potée, assietté, charretée.

-Les mots commençant par “déf” ne redoublent pas le “f”, comme défendre.

-Les mots terminés par “otion” ne s’écrivent jamais “ossion”, comme potion.

-Les mots commençant par “dif” redoublent le “f”, comme différence

-Les mots commençant par “par” ne redoublent pas le “r” sauf parrain et ses dérivés, comme parapluie.

- Les mots commençant par “sol” ne prennent qu’un “l” sauf *solliciter* et ses dérivés, comme solution.

-Les mots commençant par “er” ne prennent qu’un “r” sauf erreur et ses dérivés, comme érudit.

-Les noms terminés par “ation” s’écrivent “tion”, sauf passion et compassion, comme négation.

-Les verbes terminés par “onner” prennent deux “n”, comme stationner, pardonner, détonner (sortir du ton, chanter faux), sauf détoner (exploser), détrôner, dissoner, prôner, téléphoner, trôner, s'époumoner, ramoner.

-Devant les lettres m, b, p, on écrit “m” mais pas de “n”, comme emmêler, emmener, emmurer, pompon, sauf bonbon, bonbonnière, néanmoins.

-Il faut faire attention à “e” interne pour les noms dérivés de verbes en “ier, ouer, uer, yer”: balbutiement, bégaiement, déblaiement, dénouement, dévouement, enjouement.

Même-ci nous avons discuté ces subtilités et donné ces exemples, ils ne comprennent pas tous le niveau A2 de nos apprenants, mais certains d'entre eux sont utilisés parfois par une orthographe erronée. Voici les emplois fautifs constatés dans les travaux des élèves: *défandre (défendre), possion (potion), diférent (différent), sollution (solution), ereur (erreur), souffrir (souffrir), stationer (stationner), pardonner (pardonner)*.

APPLICATION 15: Pratique de la classe et activités proposées

Pour la remédiation de ces erreurs, nous avons proposé de faire une dictée concernant les mots visés. Par rapport à la correction au tableau, on a fait l'inter-corrrection entre les élèves voisins. Nous avons fait une activité ludique « homme pendu » qui indique de compléter les mots donnés avec les lettres manquantes. Nous avons donné d'autres mots de même suffixes comme modèle, pour qu'ils fassent la comparaison et la réflexion tout en déduisant la règle nécessaire qui sert à écrire correctement les mots.

EXERCICE D'ORTHOGRAPHE

Objectif: Orthographier les mots français selon les préfixes et les suffixes .

Niveau: A 2 / adolescent

Matériel: Cahier de français, tableau blanc.

1. Dictée: écrivez les phrases en bonne orthographe

- a. Pour *défendre* le malfaiteur, il faut un avocat.
- b. C'est *la potion* magique pour rajeunir. C'est *une solution différente* pour les rides.
- c. Vous avez fait *une erreur*, c'est interdit de *stationner* devant le magasin.
- d. Je *souffre* beaucoup pour ce mensonge, pouvez-vous me *pardonner*?

Score d'évaluation: On a eu 20 sur 20 de réussite. Au début, les élèves ont fait des erreurs d'orthographe marquées dans le tableau ci-dessous. Après avoir fait les exercices correspondants, ils ont corrigé leur écriture et tous les élèves ont fait correctement l'exercice.

Tableau 11 : Orthographe des mots selon les préfixes et les suffixes

Nombre d'élèves	Orthographe correcte des mots	Orthographe fausse des mots
1.	Défendre	<i>Défandre</i>
2	La potion	<i>La possion</i>
3	Une solution	<i>Une sollution</i>
4	Différente	<i>Diférente</i>
5	Une erreur	<i>Une ereur</i>
6	Stationner	<i>Stationer</i>
7	Je souffre	<i>Je soufre</i>
8	Pardonner	<i>Pardonner</i>

3.3.2. Les homonymes

Les homonymes sont des mots analogues. Bien qu'ils aient une orthographe et une prononciation semblables, ils ont un sens différent. Il existe deux catégories d'homonymes différentes : les homographes et les homophones. Au sujet de l'orthographe il faut parler absolument des homonymes.

3.3.2.1. Les homonymes homographes :

Les homographes, (homo:le même / graphe: écriture) sont des mots qui ont la même orthographe (qui s'écrivent de la même façon), mais qui se prononcent de manière différente. Ils n'ont pas le même sens non plus.

Dans la didactique du français, un changement d'article peut varier la définition des mots homographes et peut causer le mal entendement dans la communication, donc le transfert de l'information entre l'émetteur et le récepteur peut changer de sens. Ils s'écrivent de la même façon mais leurs sens deviennent différents par le changement d'article qui joue un rôle sur le changement du sens, comme on le voit dans ces énoncés modèles: «J'aime le (la) crêpe. Nous avons fait une (un) tour dans la ville. Sa (son) physique ne me plaît pas ». En conséquence, il y aura une confusion de message.

Nous allons donner quelques exemples des mots à double genre les plus fréquents que l'on peut rencontrer couramment, lors de l'apprentissage du français:

- un tour (balade) / une tour (bâtiment haut)
- un barde (un poète) / une barde (une tranche)
- un carpe (les huit petits os du poignet) / une carpe (poisson)
- un cartouche (décoration en cartouche) / une cartouche (de chasse)
- un crêpe (tissu) / une crêpe (aliment)
- un geste (mouvement) / une geste (chanson médiévale)

- un gîte (abri) / une gîte (bateau penché)
- un hymne (national) / une hymne (religieuse)
- un livre (ouvrage) / une livre (argent)
- un manche (de casserole) / une manche (de la chemise)
- un mémoire (thèse) / une mémoire (du cerveau)
- le moral (psychologie) / la morale (religion)
- le mode (genre, forme) / la mode (défilé)
- un office (du tourisme) / une office (de la cuisine)
- un parallèle (géographie) / une parallèle (ligne)
- un pendule (pour le magnétiseur) / une pendule (de l'horloge)
- le physique (aspect) / la physique (matière)
- le poste (de tv, travail) / (la poste (office)
- le parti (politique) / la partie (d'un objet)
- le voile (aux cheveux) / la voile (sport)

APPLICATION 16: Pratique de la classe et activités proposées

Parmi ces homonymes homographes, nous avons vu en classe quelques uns et nous avons constatés des emplois fautifs des élèves. Nous avons fait faire des exercices de remédiation des erreurs lexicales de concept en proposant des exercices de réutilisation dans des contextes, avec l'article pour qu'ils s'habituent à la représentation sémantique des unités lexicales. (voir annexe 23)

EXERCICE LEXICAL DE CONCEPT

Objectif: Utilisation des mots homographes

Niveau: A2 /adolescent

Matériel: Feuille de travail

1. Complétez avec les mots donnés: un poste-une poste / le crêpe - une crêpe / la voile - un voile / un livre - une livre

a. Je veux postuler à ...*un poste*... de secrétaire.

b. Je voudrais ...*une crêpe*... au chocolat .

c. Il y a ...*une poste*... près d'ici.

d. ...*le crêpe*... est un type de tissu .

e. J'aime faire de ...*la voile*... en été.

f. Je lis ...*un livre*... chaque soir.

g. Cette femme met ...*un voile*...

h. Vous payez ...*une livre*...pour ce cadeau

Score d'évaluation: Nous avons obtenu 20 sur 20 de réussite. Après avoir étudié les homographes les plus rencontrés en sens et en valeur, nous avons laissé travailler les élèves en binômes et trouver des exemples eux-mêmes. Nous les avons écrit au tableau en faisant les corrections nécessaires. Lorsqu' ils ont fait l'exercice, ils ont tous réussi.

3.3.2.2. Les homonymes homophones

Les homophones sont des mots qui se prononcent de la même façon, mais dont l'orthographe est différente et ils n'ont pas le même sens non plus. Ils jouent un

rôle important, surtout pour émettre ou recevoir un message dans le système d'énonciation. Il faut évaluer ces groupes de phonèmes dans un contexte.

On a constaté pendant les cours, les emplois fautifs découlant des subtilités de la langue française. Voici une liste de fautes commises par les apprenants par la mauvaise orthographe concernant les mots homophones:

-un cours (leçon) / une cour (jardin) / une cour (de tribunal)

-la mer (on y nage) / la mère (maman) / le maire (chef de la mairie)

- un matin (de la journée) / un mâtin (gros chien)

- marocain (adjectif de nationalité) / un maroquin (cuir de chèvre tanné)

-Sur (préposition) / sûr (certain)

-une reine (femme du roi) / un renne (le cerf)

-une tache (saleté) / une tâche (travail, devoir)

-ses (adj. possessif), ces (adj. démonstratif)

-un ver (lombric) / vers (préposition) / un verre (pour boire) / vert (couleur)

-une voix (son) / une voie (route, chemin)

-le statut (situation) / la statue (représentation sculptée)

-le soufflé (dessert) / le soufflet (gifle)

À partir de ces observations, on peut ajouter à la liste des usages qui prêtent à confusion concernant le lexique du français.

-un martyr (il s'agit de supplice) / un martyr (le supplice)

-la peine (chagrin) / une pêne (pour verrouiller) / penne (plume).

-une plainte (réclamation) / un plinthe (au bas d'un mur).

- un plastic (l'explosif) / une plastique (la matière)
- une polyclinique (dispensaire) / une polyclinique (clinique où l'on soigne plusieurs maladies).
- quand (lorsque) / quant à (pour ce qui concerne)
- une rainette (grenouille) / une reinette (pomme)
- raisonner (user de raison) / résonner (sonner de nouveau)
- un saint (sacré) / une sein (mamelle)
- septique (comme une fosse) / sceptique (qui doute)
- Suggestion (proposition) / sujétion (dépendance)
- le teint (celui du visage) / la tain (d'un miroir)/ le thym (herbe)
- une vice (gros défaut) / une vis (pour tournevis)

APPLICATION 17: Pratiques de la classe et activités proposés

Pour éviter la confusion du mauvais choix des mots homophones et assurer la bonne orthographe, nous avons proposés aux élèves, des exercices à choix multiples. Nous avons donné des phrases à trous, à remplir par des mots donnés et avons fait une dictée comprenant les mots restants. Après avoir ramassé les feuilles et avoir souligné les erreurs sans faire la correction, nous avons laissé les élèves faire l'autocorrection, en trouvant le sens du signe linguistique par métacognition, en reliant l'image acoustique du signe à l'image graphique et ils écrivent correctement les mots. (voir annexe: 24)

EXERCICES LACUNAIRES

Objectif: Utiliser les mots homophones

Niveau: A2 / adolescent

Matériel: Feuille de travail

1. Remplissez les trous avec les mots donnés

a. La ...*mère*... du ...*maire*... habite au bord de la ...*mer*... (maire,mère, mer)

b. Le ...*vert*... ...*ver*... va ...*vers*.. le ...*verre*... de vin. (ver,vert,verre,vers)

c. Après les ...*cours*..., j'attends dans la ...*cour*... (cours,cour)

d. Le garçon ...*marocain*... porte un gilet ...*maroquin*... (marocain, maroquin)

e. ...*Ces*... crayons sont à Jean, ce sont ...*ses*... crayons.(ses, ces)

e. Ma ...*tâche*... est de nettoyer les ...*taches*...(tache, tâche)

2. Faire une dictée concernant les mots: “*un matin- un matin / une reine- un renne/ le statut-la statue / sur-sûr / une voix-une voie*”

.....
Score d'évaluation: Les élèves ont tous réussi la première exercice. Pour la dictée, malgré quelques fautes d'orthographe, ils ont écrit correctement les mots visés.

3.3.3. Les paronymes:

La paronymie, c'est le rapport lexical entre deux mots qui ont les sens différents, mais dont la graphie et la prononciation sont semblables. Dans l'apprentissage du français, pour enrichir le vocabulaire étendu, les paronymes jouent un rôle préalable. Ce sont des mots de sens et de valeur différents mais de formes relativement voisines. Il faut les analyser et utiliser dans l'axe syntagmatique.

Les paronymes de même radical ou de radicaux différents peuvent nous aider pour le bon usage du français et pour enrichir notre gamme de vocabulaire en s'exprimant en français oral ou écrit. Ils sont très bénéfiques pour les apprenants de français, à condition de bien connaître le sens, sinon l'énoncé n'aura aucun sens. Nous allons parler des paronymes les plus rencontrés avec des exemples.

3.3.3.1. Quelques exemples de paronymes de même radical

-le *désert* (endroit plein de sable)/ le *dessert* (gâteau ou fruit)

Ils ont traversé le *désert* sur les chameaux.

Comme *dessert*, je mange une glace.

-le *poisson* (animal de mer)/ le *poison* (toxique)

Le *poisson* nage dans la mer.

L'arsenic est le roi des *poisons*.

-Original (essentiel) / originel (du pays d'origine)

C'est une copie conforme à *l'original*.

Il parle sa langue *originelle*.

-*Compréhensible* (facile à comprendre)/*compréhensif* -ve (tolérant -e)

Le professeur explique d'une manière *compréhensible* .

C'est un professeur *compréhensif*.

-*Proposition* (suggestion) / *préposition* (forme grammaticale)

Nous avons une *proposition* pour le week-end.

Sur et sous sont des *prépositions* de lieu.

-*entendre* (percevoir le son) / *attendre* (compter sur qqn)

Je ne vous *entend* pas.

Elle nous *attend* devant le cinéma.

-*imaginé-e* (projeté en pensée) / *imaginaire* (non réel) / *imagé-e* (animé)

C'est une histoire *imaginée* avec des personnages *imaginaires*.

Il utilise le langage *imagé* avec des métaphores.

-*une largeur* (être large) / *une largesse* (générosité)

La *largeur* d'esprit est plus importante que la *largeur* des épaules.

Il a de la *largesse*, il fait des *largesses* aux fondations de charité.

-*évoquer* (se souvenir) / *invoquer* (faire appel)

Nous *évoquons* nos souvenirs d'enfance.

Nous *invoquons* notre ami pour le témoignage.

-*prescrire* (écrire) / *proscrire* (priver quelqu'un)

Le médecin *a prescrit* des remèdes.

Le juge *a proscrit* le coupable de la société.

-*importun-e* (sans importance) / *opportun-e* (convenable)

Tu me déranges avec tes questions *importunes*.

Il faut trouver le moment *opportun* pour demander de l'argent.

-*affleurer* (mettre de niveau) / *effleurer* (toucher légèrement)

Il faut *affleurer* les battants de l'armoire.

Elle *effleure* mon front.

-une *acceptation* (accord) / une *acception* (accorder de l'importance)

On a obtenu *l'acceptation* des membres du comité.

Ne faire *acception* de personne, ni riche ni pauvre.

-*adhérer* (coller) / *adhésif*-*ve* (qui colle) / *adhésion* (d'accord)

Vous *adhérez* l'enveloppe en appuyant sur la partie *adhésive*.

Le parti a enregistré de nouvelles *adhésions*.

-une *allocution* (discours) / une *élocution* (façon de s'exprimer)

On regarde *l'allocution* télévisée du premier ministre.

Il a un défaut *d'élocution*, il ne peut pas faire un discours.

-une *effraction* (forcer une serrure) / une *infraction* (violer une loi)

Les cambrioleurs ont pénétrés dans la maison par *effraction*.

Il n'a pas obéi à la règle, c'est une *infraction*.

-une *inclinaison* (pas droit) / une *inclination* (intérêt)

L'inclinaison du mur est dangereuse, il faut le réparer.

Il a de *l'inclination* à mentir. Il montre de *l'inclination* pour la musique.

3.3.3.2. Quelques exemples de paronymes de radicaux différents

-une *assertion* (proposition vraie) / une *insertion* (intégration)

Cette *assertion* est sans fondement.

Insertion du jugement dans le journal officiel est faite.

-une *allocution* (discours officiel) / une *allocation* (un bien)

Il faut prononcer une *allocution* à la fin de la cérémonie.

Il faut verser une *allocation* aux gens âgés.

-une sujétion (dépendance) / une suggestion (proposition)

C'est un pays qui se libère après cent ans de *sujétion*.

Ma *suggestion* est de partir tout de suite.

-un *prodige* (phénomène extraordinaire) / *prodigue* (adj. généreux)

Il a réalisé un projet impossible : c'est un *prodige*.

C'est un héritier *prodigue*, il dépense sans limite.

-perpétrer (commettre un acte criminel) / perpétuer (faire durer)

Le terroriste a *perpétré* un attentat.

J'ai donc un fils qui va *perpétuer* mon nom de famille.

-*infecter* (contaminer) / *infester* (abonder dans un lieu)

Un malade contagieux peut *infecter* les gens.

Les souris *infestent* la maison.

-décerner (accorder un prix) / discerner (distinguer)

Le directeur a *décerné* une récompense aux élèves en succès

Tu ne peux pas *discerner* le vrai du faux.

-une collision (choc de deux objets) / une collusion (accord)

Il y a une *collision* des deux voitures.

On a fait une *collusion* secrète entre les amis.

-Sceptique (adj. qui doute) / septique (qui contamine)

C'est un philosophe *sceptique*.

La souris est un animal *septique*.

-un percepteur (fonctionnaire) / un précepteur (qui est chargé de l'instruction d'un enfant)

Le *percepteur* va percevoir les impôts.

Le *précepteur* du roi est très cultivé, il élève les princes.

-éminent-e (adj. bien formé) / Imminent-e (adj. qui se rapproche soudain)

C'est un psychologue *éminent*, il a fait un prompt constat.

Une crise *imminente* est très proche.

-une *conjecture* (estimation non scientifique) / une *conjoncture* (ensemble de données)

La voyante a fait une *conjecture* sur l'avenir.

Il faut faire une étude de la *conjoncture* avant d'investir.

-*induire* (retirer une conséquence) / *enduire* (recouvrir une surface)

N'*induisez* pas de mon silence que j'ai tort.

La pommade dont il avait *enduit* ses cheveux, était grasse.

APPLICATIONS 18: Pratiques de la classe et activités proposés

Nous avons proposé aux élèves, des exercices à choix multiples sur les paronymes les plus utilisés, pour qu'ils trouvent la relation entre le signifié et le signifiant afin d'atteindre le sens. Car une lettre rajoutée ou supprimée, peut changer le sens du mot donc, le sens de l'énoncé. En plus, certains de ces paronymes ont des

réci-proques en anglais. Ils confondent souvent les mots poisson-poison et dessert-désert. Ces activités sont très indispensables pour sensibiliser les élèves à distinguer les paronymes. Une fois qu'ils acquièrent le bon orthographe et la bonne signification, ils vont remplir leur bagage lexical et les utiliser dans le bon plan syntaxique. (voir annexe 25)

EXERCICES DE CONCEPT

Objectif: Utiliser les paronymes

Niveau: A2/ adolescent

Matériel: Feuille de travail

Méthode : Francofolie et le Livre de Grammaire

1. Choisissez et complétez avec les bons mots

a. Nous préférons manger des... *poissons*... (poison, poisson)

Le tabac c'est du ...*poison*...

b. Dans le ...*désert*...il y a beaucoup de vent de sable. (désert, dessert)

Après le repas, nous allons manger un bon ...*dessert*...

c. J'ai une ...*proposition*... pour le recyclage des déchets. (proposition, préposition)

Le verbe regarder ne s'utilise sans ...*préposition*...

d. C'est une idée ...*originale*... (original, originel-le)

Dans les livres de religion, il y a les lois ...*originelles*... de l'humanité.

e. Nos professeurs sont gentils et très... *compréhensifs*... (compréhensif, compréhensible)

f. Les informations du directeur sont claires et ...*compréhensibles*...

Score d'évaluation: La plupart des élèves ont réussi à faire les exercices sans erreurs. Nous avons remarqué 3 erreurs dans l'utilisation des mots *compréhensif-compréhensible* et 2 erreurs dans l'utilisation des mots *original-originel*. Nous avons fait d'autres exemples concernant ces mots et ils ont bien acquis l'usage.

3.3.4. Quelques astuces morphosyntaxiques:

L'emploi des prépositions et ses dérivés peuvent parfois être compliqué. Nous allons faire un rappel propre au français qui sera bénéfique. L'usage des prépositions [à] et [de] varie selon le sens de l'énoncé et doit être conforme au répertoire syntaxique.

- La préposition [à] doit se répéter devant chaque complément

J'apprends **à** lire, **à** compter. Je suis prêt **à** protéger un chat.

-On peut l'employer pour exprimer l'appartenance entre un substantif et le pronom.

Un ami **à** moi, une idée **à** lui, une manière **à** lui.

Quelques emplois de [à] qu'on peut rencontrer dans certaines lectures :

-[à] peut s'employer pour introduire un prix, parfois peut changer de place avec la préposition [de], si le prix doit paraître élevé

Un œuf **à** deux euros, une robe **de** 500 euros

-[à] vient devant un mot qui signifie de quoi il est fait, à quoi ça sert

Des arbres **à** fleurs, des animaux **aux** gros dents, le pot **à** eau

On peut dire, c'est à vous **de** faire, c'est à vous **à (de)** jouer

-aller avec [à] ou [en] devant les villes et les pays, ainsi que les moyens de transports

Nous allons **à** Paris, **en** France, **en** avion.

-aboutir avec [à] ou on peut utiliser ce verbe avec d'autres prépositions

On a abouti **à** un commun accord.

Cette ruelle aboutit **dans** une rue animée, **sur** un boulevard, **sur** l'autoroute, **en** un endroit désert

-accommoder-s'accommoder s'utilisent avec les prépositions différentes [à,

de, avec] et ils changent de sens.

C'est difficile **à** s'accommoder **à** la faiblesse des hommes. (se conformer) Il s'accommode **de** tout. (d'être satisfait)

Elle s'accommode **avec** son mari. (se concilier)

APPLICATION 19: Pratiques de la classe et activités proposées

Pour éviter les erreurs de prépositions et pour le renforcement l'usage des prépositions [à, de, en, dans, sur], devant de différents lexèmes, nous avons proposé des exercices concernant des questions à choix multiples. D'abord nous avons écrit le cours au tableau avec des exemples, les élèves ont construits des phrases avec les éléments lexicaux proposés et les ont écrits dans leurs cahiers. Finalement on a distribué la feuille de travail pour cocher les bonnes réponses. (voir annexe 27)

EXERCICES QCM

Objectif: Usage des prépositions [à, de, en, dans, sur]

Niveau: A2 / adolescent

Matériel: Tableau blanc, cahiers, feuille de travail

Méthode: Francofolie Unité 5 « À Rouen »

1. Cochez la bonne réponse

a. J'ai fait du shopping, j'ai acheté un t-shirt ...à...5 euros, une veste ..de...100 euros.

- A) pour -sur B) dans -sur C) à-de

b. Le lapin est un animal ...aux... gros dents et ...aux... oreilles longues.

- A) de-de B) aux-aux C) à-à

c. Nous apprenons ...à... jouer de la guitare et ...à... chanter.

- A) à-à B) de -de C) du-du

d. Pour les vacances nous partons ...à... Rome, ...en... Italie.

- A) de-en B) à-en C) en-à

e. La chute de l'avion aboutit ...sur... un terrain isolé, ...dans... un village.

- A) en-sur B) dans - en C) sur-dans

f. Elle s'est accommodée ...avec... ses voisins mais elle ne peut pas s'accommoder ...à... leur bruit.

- A) avec-à B) à-à C) à-avec

g. C'est mon tour , c'est ...à... moi ...de... jouer.

- A) à-de B) de-à C) de-de

Score d'évaluation: Parmi les élèves les 19 sur 20 ont réussi. Un élève a fait le mauvais choix de prépositions pour la phrase f .

CHAPITRE IV: MÉTHODOLOGIE ET LES REPÈRES

PÉDAGOGIQUES

4.1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE ADOPTÉE

Dans notre travail de thèse, jusqu'à ce chapitre, nous avons insisté sur tout ce qui concerne l'acquisition du français, par rapport à l'anglais dans le contexte turc. Nous avons souligné quelques points susceptibles de prêter aux confusions, à l'apprenant du FLE deuxième langue étrangère, pour le bon apprentissage et le bon usage, en mettant l'accent sur les anglicismes et les mots transparents, imprégnés dans la langue française. Notre but, c'est de réduire l'obstacle psycho-sociale qui empêche l'apprenant, de bien maîtriser cette langue, car on impose toujours aux élèves l'idée que le français est une langue difficile et compliquée. Cette attitude défavorable qui réduit le désir et la motivation pour arriver à une certaine connaissance, bloque l'apprentissage. Pour Piaget, l'apprentissage est une adaptation de nos schèmes de pensée à de nouvelles données du réel. Cette *adaptation se* fonctionne de deux façons : par *assimilation* ou par *accommodation*.

L'assimilation consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants. C'est de faire recours aux savoirs et savoir faire antérieurs des langues déjà apprises, donc c'est le cas des transferts linguistiques. *L'accommodation* est le processus inverse, c'est-à-dire changer sa structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène. C'est l'utilisation de nouvelles connaissances en faisant des modifications, si les savoirs antérieurs ne sont pas convenables à la nouvelle situation de l'apprentissage, on fait l'adaptation aux structures de la nouvelle langue. (Piaget, 1975)

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère basée sur le développement des compétences langagières, l'impact de notre langue maternelle et les autres langues déjà apprises, sera toujours en vigueur en forme de transferts et interférences et la transmission des erreurs linguistiques et sociolinguistiques risquent de devenir inévitables. Les erreurs sont des éléments constitutifs de chaque apprentissage, mais le but final est de les réduire au minimum. Ainsi dans le processus *d'accommodation* et *d'assimilation* des structures de la langue cible, on réagit en tenant compte de temps en temps les connaissances de la langue maternelle LM et la langue étrangère LE1. Pour ce faire, nous avons fait des observations

méthodologiques en deux perspectives : Premièrement, une perspective *épistémologique* qui concerne l'établissement des connaissances sur l'objet d'étude et deuxièmement, une perspective qui suit la première, basée sur l'observation de classe et la collecte des données, la recherche *empirico-inductive*. Ainsi, dans ce chapitre on va parler des erreurs des apprenants déjà bilingues dans la didactique du FLE, observées pendant les cours de français. Autrement dit, on relie les deux domaines de recherche principaux sur lesquels notre travail de thèse est basé.

Lorsque l'on prend en considération la nature de la recherche en tant que relation entre la théorie et la pratique, notre travail de thèse s'appuie principalement sur la méthode « empirico-inductive » qui est définie de la façon suivante :

Méthode empirico-inductive, c'est la méthode de recherche qui vise une compréhension de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés par observation participante et entretiens, celles où le chercheur est impliqué. (Philippe Blanchet, partie A, 1.1)

En partant de la définition ci-dessus, les erreurs des apprenants dans les classes de FLE dues aux transferts linguistiques constituent notre cas, c'est donc un phénomène scolaire sur le terrain spontané. Il est probable d'accepter l'erreur, comme un indicateur qui permet de constater objectivement, si l'élève acquies une telle compétence ou non. Nous avons observé ce phénomène dans les classes de FLE, surtout lors de la production orale ou écrite. Il s'agit des questions de recherche ou de la problématique, alors nous pouvons prétendre que notre recherche met en œuvre une *méthode empirico-inductive* comme point de départ. Sur le plan méthodologique, les données recueillies proviennent de l'observation, ainsi que de l'étude des cas en analyse contrastive.

4.2. ANALYSE CONTRASTIVE ET LA DIDACTIQUE DU FLE

Le recours à l'analyse contrastive sert à observer la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau. À la lumière des études scientifiques, des chercheurs tels que, C.C.Fries (1945) et R.Lado (1957) proposent la comparaison de la langue à apprendre par rapport à la langue maternelle et les autres langues déjà apprises. L'analyse contrastive est étroitement liée au rôle et à la

nature des fautes commises par l'apprenant sous l'impact de LE1, dont l'objectif est de les prévoir, de les décrire, les observer et les corriger. La comparaison des langues laissent prévoir des problèmes de transferts positives et négatives au cours d'apprentissage, par confrontation des structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales et sémantiques de la langue source et de la langue cible. Ces difficultés proviendraient des similitudes et des différences entre ces deux ou trois langues.

Cette hypothèses de l'analyse contrastive lancées par Besse et Porquier et par Lado (1957) est étroitement liée à la théorie de l'interférence. Selon son auteur F. Debyser (1971), les apprenants ont tendance à transférer les caractéristiques sémantiques et formelles de leur langue maternelle, ainsi que celles de la langue déjà acquise. Les ressemblances seront facilement transférées, donc facilitent l'acquisition; les différences entraînent des transferts négatifs, donc des erreurs, c'est à dire des difficultés d'apprentissage. Besse et Porquier signalent que les effets positifs et les effets négatifs du transfert sont difficiles à dissocier:

De fait, le même processus de transfert peut donner lieu, selon le cas à la réussite ou à erreur, selon les critères externes adoptés. Par ailleurs, plusieurs processus peuvent se combiner ou s'enchaîner pour aboutir à la production d'énoncés en langue étrangère corrects ou non, sans qu'il soit possible de démêler la part et l'effet respectifs des transferts positifs et négatifs. (Besse & Porquier, 1986, p. 202)

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'influence de la langue maternelle sur la langue cible n'est pas la seule source de transfert. L'apprentissage antérieur d'une langue étrangère constitue en soi une source de transferts positifs ou négatifs, mais essentiellement contribue à l'expérience langagière et cognitive de l'apprenant.

Ukeje (1986, p. 21) met en application l'analyse contrastive (AC) en créant un parallélisme point par point entre la langue de départ et la langue cible. Il distingue 2 types d'analyse contrastive (AC), positive et négative (1986, p. 22):

-AC positive insiste sur les erreurs commises dans un milieu bilingue

-AC négative concerne les fautes et les difficultés spécifiques dans un milieu donné, ici scolaire, le point de départ de notre sujet de discussion.

En faisant l'analyse contrastive des résultats concernant les travaux des élèves, nous avons pris en considération les quatre compétences de l'approche actionnelle proposées par CECR, surtout la production, car les cours sont organisés selon ces principes et notre but est de développer ces compétences en équilibre. On a fait des observations concrètes, pendant la production orale et écrite des apprenants.

4.3. MÉTHODE ACTUELLE DANS LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LE 2

4.3.1. La Perspective Actionnelle

Dans la didactique de la langue française en Turquie, le curriculum est organisé, selon la méthode proposée par CECR, la perspective actionnelle. C'est un modèle modifié de l'approche communicative, correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le contexte de l'énoncé dans une situation de communication et agir en forme de tâches. Elle vise à développer en équilibre les quatre compétences telles que la compréhension écrite et la compréhension orale; la production écrite et la production orale, dans des situations réelles.

Cela s'implique dans CECR, par la définition de la caractéristique de « toute sorte de l'usage et de l'apprentissage d'une langue », c'est-à-dire la *perspective actionnelle* qui propose à l'apprenant d'être actif et responsable de son propre apprentissage.

L'approche communicative, l'approche récente des années 80 dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en coopérant avec une nouvelle approche méthodologique, donne naissance à la perspective actionnelle, à la fin des années 90 et au début des années 2000. Cette approche propose principalement, d'être actif, participatif. Elle a pour but de faire réagir l'apprenant au sein de son apprentissage et de le rendre dynamique, physiquement et mentalement. L'apprenant

transforme ses connaissances apprises en compétences, en les intériorisant et les pratiquant.

Ainsi, l'approche actionnelle est considérée comme la méthode de didactique complémentaire de l'approche communicative. Dans l'approche actionnelle, l'apprenant agit dans un milieu linguistique et socioculturel où il est capable d'utiliser la langue en interaction, pour résoudre des problèmes à l'écrit et à l'oral. Par ce faire, l'approche actionnelle suggère à l'apprenant d'évaluer ses capacités linguistiques sur le plan socio-affectif. C'est à dire, il réagit pour effectuer les tâches de résolution de problèmes, dans un contexte de situation authentique de la vie réelle. (Saydı, 2015, pp. 13-28)

L'approche actionnelle et l'approche communicative sont actuellement complémentaires même si elles diffèrent sur certains détails.

Les points communs des deux approches sont :

- être centrées sur l'apprenant
- vise à rendre l'apprenant actif
- utiliser les structures en contexte
- partir des documents authentiques
- qualifier l'enseignant comme un guide/conseiller.
- proposer aux apprenants la coopération pour développer leurs compétences sociales.

Les divergences entre les deux approches sont:

- Dans l'approche actionnelle, l'apprenant réagit en dehors de la classe, tandis que dans l'approche communicative, il s'agit des jeux de rôles et des activités interactives en milieu scolaire.

- L'approche actionnelle considère l'apprenant comme utilisateur de langue, tandis que l'approche communicative l'accepte comme un joueur.

- l'approche actionnelle propose à l'apprenant de réaliser son projet en ayant estime en soi. Il agit tout seul sans être critiqué même s'il commet des erreurs.

- l'approche actionnelle est centrée sur la résolution des problèmes. Elle emploie la langue comme un instrument intermédiaire. Selon l'approche communicative la langue est un moyen de communication.

Claire Bourguignon (2006), professeur des universités en didactique des langues, a l'intention d'y rajouter de nouvelles pratiques afin de développer la perspective actionnelle, et de répondre aux questions que se posent les enseignants de langue sur le CECR. Pour but d'évoluer et d'améliorer l'apprentissage des langues, elle propose une nouvelle démarche didactique trans-langue, « *l'approche communic' actionnelle* » qui vise à rendre opérationnelle la perspective actionnelle. (Bagnoli,2010, p.7) (http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf)

Les principes essentielles de cette approche est de mettre l'apprenant en action et organiser l'apprentissage en lui proposant des tâches à accomplir qui sont au service de ce dernier. Cette approche met l'accent sur le développement des stratégies de l'apprenant, pour qu'il devienne un usager autonome de la langue qui est capable de choisir des connaissances pertinentes, compatibles aux objectifs et par la réalisation des savoir-faire, il devient capable de faire l'autocorrection et apprendre de ses erreurs.

Une progression en spirale permet à l'élève de venir plusieurs fois sur la même notion au cours de formation, lui laissant le temps de *la maturation*, de *l'appropriation* et de *l'assimilation*. Les productions des apprenants par réalisation des tâches sont primordiales. Donc l'apprenant joue un rôle très actif, il est acteur de son apprentissage et l'enseignant a la mission de guide qui doit aider à surmonter ses blocages. Dans les productions orales, les erreurs interlinguales existent mais il

ne faut pas les corriger systématiquement; tandis que dans les productions écrites, il faut les corriger et faire des évaluations comprenant des exercices de conceptualisation et de systématisation. Le renforcement des savoir-faire et des savoir-dire se réalise non seulement par les exercices concernant les unités, mais surtout par des tâches à effectuer soit par travail de groupe, soit individuellement. Au cœur de son apprentissage, l'apprenant, en développant ses capacités langagières et en créant ses propres stratégies pour la résolution des problèmes dans des situations de communications, c'est à dire, apprend à apprendre. Il existe de différentes types d'apprentissage dans l'approche actionnelle:

Apprentissage par le projet : Méthode active, permettant de gérer des apprentissages à travers la réalisation d'un projet individuel ou collectif, en réalisant un exposé ou une maquette présumant ses connaissances.

Apprentissage par résolution de problèmes : Méthode active qui permet aux apprenants de travailler en groupe sur un problème précisé par l'enseignant et de le résoudre afin de découvrir des notions nouvelles de façon active, en expliquant les phénomènes reliés au problème. L'enseignant facilite la démarche par ses conseils, pendant qu'ils cherchent des solutions par une réflexion analytique.

Apprentissage par la découverte : Méthode active qui s'appuie sur une démarche inductive. La matière à apprendre n'est pas présentée et expliquée à l'élève dans sa forme finale, mais c'est l'élève en déduit le sens, la réorganise ou la transforme par la formule métacognitive et obtient le produit-fini.

Apprentissage à partir de cas concret : Il s'agit de travailler sur des cas qui consiste l'analyse d'une situation complexe, s'appuyant sur un cas réel. Après avoir analysé la situation, l'apprenant entreprend des actions pour trouver la solution.

Apprentissage par coopération/collaboration : Méthode active qui a une stratégie d'apprentissage comme la résolution de problèmes en petits groupes. C'est une façon d'organiser et de planifier leur propre apprentissage, en se basant sur certains principes comme l'interdépendance positive, l'interaction positive, la responsabilité individuelle, l'apprentissage d'habiletés sociales, l'analyse du

processus, réalisés par l'orientation et l'enseignant soutient les apprenants pour la réalisation de cette tâche..

Apprentissage par expérience : Méthode active qui est basée sur toutes les expériences qui nous ont marqués. Elle a pour but le contact direct avec soi, avec les autres, avec l'environnement mais de façon réfléchie. L'apprentissage se réalise dans un contexte donné. C'est donc une méthode de recherche, dans laquelle l'apprenant réagit comme le « chercheur », et le « chef » qui contrôle les relations significatives.

L'éducation nouvelle qui propose la perspective actionnelle, centre l'école sur l'élève, en développant sa participation active dans les apprentissages par la mise en pratique de principes clés tels que:

- l'autonomie
- l'auto-création
- la responsabilité
- l'auto-activité
- le tâtonnement expérimental
- la formation de l'imagination
- l'apprentissage social

CHAPITRE V: ANALYSES, PROPOSITIONS, CONCLUSIONS

5.1. LES ERREURS DES ÉLÈVES: REMARQUES INTRODUCTIVES

Au cours de ce travail de thèse, nous avons parlé de l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère après l'anglais et nous avons tenté d'examiner les erreurs, dues aux interférences entre l'anglais et la langue cible, le français et aussi l'influence de la langue maternelle, le turc. Nous allons discuter les erreurs les plus fréquentes comme, lexical, verbale, utilisation de l'article, la place de l'adjectif, à partir des exemples collectés des devoirs et des examens des élèves de la classe préparatoire d'un lycée français.

Notre approche sera double: d'une part un travail de recherche et d'analyse sur des conceptions de l'erreur dans les travaux didactiques; d'autre part un travail d'observation et d'interprétation de pratiques, relatives à l'erreur dans le contexte interactionnel de la classe de langue. L'apprentissage linguistique en tant qu'activité cognitive, comprend la perception du fonctionnement de la langue, le traitement d'informations, la résolution de problème, la mémorisation et le renforcement. L'erreur est le produit du transfert négatif et la faute est un processus cognitif⁴ qui nous permettent de découvrir le processus d'apprentissage de l'apprenant.

P.Corder (1971-1980, p.27) confère aux erreurs un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières. Pour l'apprenant leur évaluation c'est de former des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production d'erreurs est ainsi un mode fondamental d'apprentissage. D'après lui: "L'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèses vraies ou fausses. (cité par P.M.Ristea, 2006, p. 22)

De nos jours, plusieurs théories sont élaborées sur la notion de *l'erreur* et de *la faute* dans l'apprentissage des langues. Parmi d'autres, Cuq a fait une distinction entre la faute et l'erreur, en affirmant que,

⁴ Le processus cognitif correspond à l'ensemble des processus mentaux qui permettent à un individu d'acquérir, de traiter, de stocker et d'utiliser des informations ou des connaissances.

Pour la *faute*, le locuteur est conscient quand on lui attire l'attention sur elle, c'est-à-dire qu'il n'a pas respecté par inattention. Et pour l'*erreur*, le locuteur est inconscient, il ne peut pas corriger. Il est nécessaire de faire un enseignement correctif pour reconstruire la langue. La *faute* a donc un sens moral, elle est vue comme quelque chose de très grave. Pourtant, une **erreur** est moins dramatique, elle se corrige et on apprend même par elle. Par souci de dédramatisation dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues, on préférerait généralement le terme *erreur* que *faute*. (Cuq, 2013, p. 139)

Dans les années 70, l'approche béhavioriste Skinnerienne soutenait la théorie de la bonne méthode, comme assurant un apprentissage des langues étrangères sans erreur. La pensée que les erreurs commises, sont liées aux circonstances particulières de l'élève et les erreurs d'interférence, à cause de l'insuffisance de l'analyse contrastive de la LE1 et la LE2, étaient abandonnées.

La révolution Chomskyenne a apporté un nouvel impact fondamental dans la représentation du langage qui est considéré comme un processus créatif, s'appuyant sur des règles abstraites. On a insisté sur la ressemblance des méthodes d'acquisition des langues maternelles et des langues étrangères ainsi que la similarité des erreurs produites par les jeunes enfants et les étudiants étrangers.

Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. *Les fautes*, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. (Conseil de l'Europe, 2005, p. 118)

En partant de la citation ci-dessus, on peut prétendre que la faute a lieu, lorsque l'apprenant ne fait pas attention à une règle, bien qu'il la connaisse. Pourtant, il est difficile de distinguer, s'il s'agit d'une erreur ou d'une faute dans le cadre d'un corpus comme le nôtre, car cela peut changer d'un élève à l'autre. D'ailleurs, comme il s'agit du niveau élémentaire en ce qui concerne le niveau des élèves, nous supposons qu'ils ne maîtrisent pas bien certaines règles. C'est pourquoi, nous avons utilisé le terme *erreur* lors de l'analyse des exemples issus du corpus.

Nous avons parlé des erreurs de transferts négatifs, c'est-à-dire des interférences et des faux amis lexicaux de même prononciation, mais de valeur différente (voir le chapitre 2.3.1). Vu que nous avons décidé d'observer les erreurs les plus fréquentes, commises par les apprenants turcs dans leurs expressions écrites

et également dans leur production orale en français, nous allons prêter attention aux erreurs dues aux interférences parmi l'anglais LE1, le français LE2 et le turc LM.

5.2. TYPOLOGIE DES ERREURS

Depuis les années 70, plusieurs linguistes comme Chomsky, Piaget et Corder (1967) et Porquier insistent sur l'analyse des erreurs dans la didactique des langues étrangères. Elles sont de types lexicales, phonologiques, orthographiques, morphosyntaxiques et sémantiques. À l'écrit on peut les diviser en trois groupes: Groupe nominal, groupe verbal et structure de la phrase.

-Groupe nominal: On observe les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (articles masculins, féminins), les adjectifs (la place, en genre et en nombre et accord)

-Groupe verbal: Des types d'erreurs morphologiques concernant la conjugaison des verbes, les temps, la modalité et la concordance.

-Structure de la phrase: il s'agit des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison et l'orthographe.

Parmi ces trois types d'erreurs, nous allons parler seulement des erreurs les plus rencontrées chez nos apprenants, commises à cause des transferts de l'anglais, et du turc au français:

-Erreurs lexicales

-Erreurs de la place de l'adjectif

-Erreurs d'articles

-Erreurs verbales

-Erreurs de phonétique

5.2.1. Erreurs lexicales

Selon nos observations, les erreurs d'orthographe constituent une grande partie des erreurs commises par nos apprenants de français, d'une part à cause de la complexité du système de regroupement des phonèmes de français, d'autre part à cause du transfert du système graphique de l'anglais. En français, un même phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et un graphème a plusieurs prononciations, par voisinage des consonnes et d'autres voyelles. Ceci varie selon l'omission et l'addition des lettres, parfois prononcées parfois non, selon le cas. L'omission de l'accent aussi est une erreur orthographique très fréquente car en anglais il n'y a pas d'accent, tandis qu'en français il y en a trois sortes: accent aigu, accent grave et accent circonflexe.

Dans notre corpus, dans un premier temps, nous avons étudié les *erreurs lexicales de forme* les plus récentes, commises par la transférence de l'orthographe anglaise. Ce sont *les mots transparents* entre l'anglais et le français. (voir le chapitre 2.2.) Puisque les élèves ont déjà appris les équivalents de ces mots en anglais, ils les écrivent automatiquement comme en anglais. Dans l'exemple ci-dessous, l'élève a écrit le mot par transcription anglaise.

Nous connaissons les *problems* écologiques . *

Nous connaissons les *problèmes* écologiques.√

Dans un deuxième temps, nous avons parlé également *des erreurs lexicales de concept* dues aux transferts négatifs de la langue anglaise, concernant les mots de sens proches mais de valeurs différentes, *les faux amis* (voir le chapitre 2.5). Bien sûr qu'il y en a plusieurs mais nous allons en donner un, comme exemple. En ce qui concerne le mot *location*, c'est le *loyer* d'un appartement , mais pas le mot *endroit* qui signifie le *lieu*.

Nous avons trouvé *une location* plus sûre.*

Nous avons trouvé *un lieu* plus sûr.√

Évaluation: Pour les erreurs de forme, nous avons attiré l'attention à la relation et à l'harmonie des phonèmes et des graphèmes. La remédiation des erreurs de formes se fait en pratiquant ces mots par des dictées, par des exercices de vocabulaire à trous, des mots croisés, mettre les lettres en bon ordre.

Pour les erreurs de concept, les faux amis qui se produisent par le recours en LM, ou en LE1, nous avons proposé des activités de trouver le synonyme, la définition des mots, les équivalents en anglais ou en turc et de construire des phrases.

5.2.2. Erreurs de la place de l'adjectif

Dans la langue française, l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie et sa place est variable; alors qu'en anglais, elle est invariable. Les adjectifs de couleurs, de nationalité, de religion et les adjectifs plus de 3 syllabes sont placés après le nom; les adjectifs qualificatifs sont placés avant le nom et très rarement avant ou après le nom. Mais les élèves qui ont appris l'anglais en tant que première langue étrangère dans les collèges, ont des difficultés à remplacer l'adjectif à la bonne place et ils ont toujours tendance à le mettre avant le nom. En plus, ils ne font pas l'accord et ils utilisent la même forme de l'adjectif qui tombe sur la règle grammaticale de la LE1 anglais. (voir annexe 4)

Il y a des magnifique meubles.*

Il y a des meubles magnifiques.√

Évaluation: On a fait faire des exercices de systématisation, de conceptualisation par l'utilisation des adjectifs dans de différents concepts avec de différents mots.

5.2.3. Erreurs de genre et de nombre

Les erreurs de genre et de nombre, suscitent des problèmes par deux aspects aux étudiants turcs débutants : D'une part ils n'arrivent pas à comprendre comment un objet peut être masculin ou féminin et peut s'utiliser avec l'article défini [le et la] ou bien l'article indéfini [un et une] puisqu'en anglais il n'y a que [the] et [a]. Les

mots « *télé, pizza, voix* » ne prennent pas de [e] à la fin, après les monèmes [é,a,x], ils les considèrent comme masculin et écrivent « *le télé, le pizza, le voix* », tandis que les mots comme « *théâtre, musée, parapluie, lycée* », prennent un [e] à la fin et ils les considèrent comme féminin et écrivent « *la théâtre, la musée, la parapluie, la lycée.* »

D'autre part, ils ont la difficulté d'orthographier les mots au pluriel en mettant [s] (compatible à l'anglais) ou [x] à la fin des mots et faire les accords nécessaires avec d'autres éléments de l'énoncé tels que les articles « *les* ou *des* » et les adjectifs, sachant qu'en anglais ce n'est pas le cas.

Je n'aime pas serpents, ils sont dangeureus.*

Je n'aime pas les serpents , ils sont dangereux.√

Évaluation: Nous avons proposé aux élèves des exercices de conceptualisation, de compléter les trous avec les articles définis, indéfinis, singuliers et pluriels qui servent à interioriser et à renforcer les sujets.

5.2.4. Erreurs d'articles

Nous avons constaté également des erreurs provenant de l'anglicisme syntaxique et de la langue turque. Contrairement au français, en anglais et en turc ces verbes ne sont pas construits avec la préposition et devant les noms, on ne met pas d'article. Les élèves ont tendance à ne pas mettre l'article défini, indéfini ou l'article contracté devant les noms de sports, car dans les mêmes types de phrases en anglais, ces mots s'utilisent sans articles. (voir annexes 5-8). On dit par exemple : *I play tennis, I prefer basket, I like japanese food.*

Évaluation: Nous avons établi des exercices de mécanismes, tels que compléter les trous avec les articles définis, indéfinis et contractés, qui servent à interioriser, à mémoriser et à renforcer les connaissances et à les stocker dans la mémoire à long-terme.

5.2.5. Erreurs verbales

En français certains verbes s'utilisent sans préposition, certains avec la préposition [à] ou [de]. Les apprenants de français peuvent se tromper en cas d'utilisation de ces verbes nommés *transitif directs* ou *transitif indirects* car ils font l'interférence à la langue turque .

De ce point de vue, les verbes transitif directs les plus remarquables *regarder*, *aider*, *rencontrer*, *détester*, s'utilisent sans préposition en français, mais en s'inspirant de la forme syntaxique de la langue turque, les apprenants mettent les articles contractés [à] ou [de] devant les mots qui viennent après ces verbes. Et les verbes *croire* et *commencer* s'utilisent avec le mauvais choix de préposition que nous avons étudié dans le chapitre 3.1..3, avec des exemples d'erreurs : « *Je regarde à la télé, je déteste de caraté, je crois au Dieu, je commence à la leçon.*» (voir annexe 3)

Il regarde **à** son ami.*

Il regarde son ami.✓

O arkadaşına bakıyor.

Le verbe commencer s'utilise sans préposition avec un nom, mais avec un verbe la préposition [à] est nécessaire. En général les apprenants mettent la préposition [à] dans les deux cas sous l'influence de la langue turc. Le mauvais choix du verbe est un autre exemple. En turc, on utilise un seul verbe « *kariştırmak* », pour désigner les verbes français « *mélanger* et *confondre* ». Les élèves utilisent ces deux verbes l'un à la place de l'autre.

Il ne faut pas *mélanger* les règles de grammaire.*

Il ne faut pas *confondre* les règles de grammaire.✓

Dilbilgisi kurallarını karıştırmamalı.

Évaluation: Des exercices de conceptualisation , des exercices à choix multiples et à remplir les trous sont efficaces.

5.2.6. Erreurs de phonétique

Pour la production orale des sons français, c'est évident de connaître le regroupement des phonèmes et la formule de leur prononciation. C'est à dire un même phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes et un graphème a plusieurs prononciations par voisinage des consonnes et d'autres voyelles. Ce système linguistique varie selon l'omission et l'addition des lettres parfois prononcées parfois non, selon le cas. Bien qu'il est surprenant et rend beaucoup de difficultés pour les apprenants, ne pose pas autant de difficultés que l'on considère, il est lié à des paradigmes phonologiques. (voir le chapitre 3.2.5 et le tableau de phonétique)

En premier lieu, le problème de prononciation des mots français en phonétique anglais est toujours en discussion, surtout pour les mots homographes. Les apprenants ont souvent tendance à les prononcer comme en anglais. Dans les chapitres 2.4.3 et 2.6.2, nous avons parlé des mots qui ont la même racine mais des terminaisons différentes, sauf les mots qui finissent par le suffixe "-ation", comme communic-ation. Nous avons donné une liste de ces types de mots et mis l'accent sur ces convergences qui facilitent la prononciation. (Univers-ity=univer-sité)

Deuxièmement, la prononciation de [h muet] ou [h aspiré] est un gros problème pour les débutants car cette lettre est toujours prononçable en anglais et en turc. Tandis qu'en français on l'écrit mais on ne le prononce pas. Par exemple dans la phrase « il habite en France » les élèves prononce le [h]. Le problème d'article devant ces types de mots est remarquable et trompeur pour l'apprenant. Comme par exemple certains morphèmes qui commencent par un «h muet», comme *l'hiver*, *l'homme*, *l'horloge*, *l'habitation* s'utilisent avec [l'] par l'élision de [e] de l'article défini [le] grâce à la liaison; tandis que d'autres s'utilisent avec [le] comme le *hibou*, *le haricot*, *le hamster*, *le hauteur*, *le handicap*, c'est le cas de «h aspiré», avec lesquelles le phénomène de liaison est inacceptable .

La troisième difficulté concernant les mots qui commencent par le phonème [qu] comme « *qualité, quantité, quart, question* », le phonème [qu] est prononcé par les apprenants débutants comme en anglais; et également les mots qui possèdent des phonèmes nasales [in et im], comme « *in-téressent, in-direct, in-formation, impossible, im-patient, im-pératif* », qui sont prononcés comme en anglais [im-] et [in-]

Et dernièrement l'erreur de prononciation des mots qui finissent ou qui possèdent le phonème [-ille (-ij)] ou [-aille (-aj) et qui donnent le son [y] sont difficiles à prononcer. Par exemple, « *travailler, juillet, bailler, bille, cheville...* » Et les exceptions comme, « *tranquille, mille, ville* » qui causent toujours des confusions.

Évaluation: À l'oral, nous avons fait des exercices de phonétique, des activités de systématisation, de la répétition contextualisées qui sont utiles et bénéfiques pour la mémorisation; fondamentales pour l'acquisition des structures et de fixer des automatismes. Ces exercices servent à entraîner les élèves en utilisant les bonnes formes d'éléments langagières, ainsi que de gagner l'aisance et la fluidité. Les dialogues, les chansons, les poèmes, les émissions de télé et de radio et les virelangues sont très efficaces pour améliorer les erreurs de prononciation. Nous avons fait aussi des activités de décodage analytique des graphèmes en phonèmes du système phonétique du français qui paraît compliqué, mais pas du tout lorsqu'on connaît la formule.(voir le chapitre 3.2.4)

Tableau 11: Types d'erreurs dues à l'interférence

TYPES D'ERREURS	NOTION GRAMMATICALE	INTERFÉRENCE	LANGUE SOURCE
lexicales	de forme	-mots de même étymon, suffixe différent, mots avec accents	LE1
	de concept	-mots de même étymon, sens différent	LE1
de l'adjectif	Devant le mot	-adj. qualificatifs courts, adj. numéraux, en français et en anglais	LM, LE1, LE2
de genre	masculin -féminin	Les mots, absence de l'accord de l'adjectif et des verbes	LE1
de nombre	Singulier-pluriel	Les mots, absence de l'accord de l'adjectif et des verbes	LE1
d'articles	Définis (le , la , les, l')	Au pluriel et avec qqs verbes absence de l'article	LE1
	Indéfinis (un, une,des)	Au pluriel absence de l'article en anglais	LE1
Verbales	Avec à	À la, au, aux, en	LM
	Avec de	De la , du , des	LM
phonétique	-tion, -able,-	Traduction, attention	LE1
	le son [qu], le son [j]	Question, fille	LE1
	phonèmes nasales	-in,-im,-en	LE1

5.3. COMMENT CORRIGER LES ERREURS

5.3.1 Discussions et proposition d'un modèle

Les enseignants, les chercheurs et les didacticiens discutent depuis longtemps comment on peut faire la correction des erreurs linguistiques dans les productions écrites et orales des apprenants de langue étrangère (LE2). Quoique la grande majorité la trouve utile (Jean & Simard, 2011), malgré les recherches sur l'efficacité de la correction des erreurs en LE2, Truscott (1996) affirme que les corrections portant sur les erreurs linguistiques sont inutiles, qu'elles pourraient être dommageables. Tandis qu'un grand nombre de chercheurs, comme Russel & Spada (2006), ont soutenu la thèse contraire à ceux de Truscott : la rétroaction corrective serait efficace à condition de respecter les paramètres nécessaires. En dépit de ce débat de chercheurs, le système de correction, à l'écrit, prend une place importante dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Evans, Hartshorn & Tuiotti, 2010; Guénette 2010). Calvet affirme (1992) qu'au lieu de discuter la nécessité de corriger les erreurs des apprenants, l'essentiel c'est de décider quoi corriger, et surtout, comment corriger.

L'erreur est inséparable du processus d'apprentissage, c'est la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue. (Weinrich, 1963). Quelle démarche corrective faut-il adopter? Il est indispensable d'éviter de corriger tout de suite. au moment de la correction linguistique et de donner à l'apprenant l'occasion de se corriger, ensuite solliciter le groupe classe. Il est évident de montrer l'énoncé incorrecte dans la situation où il a été produit, qui peut devenir correcte dans d'autres situations. Après la correction, faire des activités de rappel de la règle est nécessaire. Au moment de la correction de l'erreur de type socioculturel, rencontrée fréquemment chez nos apprenants, il faut faire préciser le statut de l'interlocuteur, le registre de langue approprié comme, « tu » à la place de « vous », et la situation de communication dans laquelle l'énoncé a été produit.

5.3.2. Quoi corriger?

Pour Truscott (2001), les erreurs rectifiables sont reliées à des règles appliquées.

Les erreurs reliées à des règles simples, liées à l'orthographe sont rectifiables, si la correction peut mener à des changements positifs durables. Ainsi, des erreurs concernant l'utilisation des déterminants seraient facilement rectifiables, puisqu'il s'agit pour l'élève d'identifier une règle très simple portant sur un élément précis. (cité par D. Guenette, 2018, vol.18, no.1)

Toutefois, Truscott admet (à l'instar, par exemple, de Fathman & Whalley, 1990) que la correction peut aider les apprenants à court terme, c'est-à-dire servir lors du processus de révision de leur texte. Ferris (2006), précise que l'erreur est « traitable » à l'aide d'interventions pédagogiques. Elle soutient que si la notion linguistique fait l'objet d'une règle dont une explication claire se trouve facilement dans des ouvrages pédagogiques, l'erreur est traitable. Dans cette optique, les erreurs de déterminants, de l'accord sujet-verbe, de pronoms, de choix de temps, de formes verbales seraient traitables.

Car l'utilisation en permanence de ces notions dans de diverses exercices de systématisation, sera suffisante pour le traitement des erreurs, donc l'acquisition de la bonne forme sera réussie. Évidemment, d'après les réflexions et les études des didacticiens comme Ellis (2002), la correction de l'erreur est possible mais ça dépend des critères.

La rectifiabilité d'une erreur est reliée directement à la complexité de la règle grammaticale. Donc, la rétroaction pour la correction des erreurs linguistiques est une forme d'enseignement explicite de la grammaire. nous pouvons guider nos choix d'erreurs à corriger à partir des critères établis par Ellis pour analyser le degré de difficulté à s'approprier une notion linguistique. (cité par Guénette, 2012, vol. 18, no.1)

L'interférence de la langue maternelle représente aussi une difficulté supplémentaire. Pour les apprenants de français comme LE2 après l'anglais LE1, les erreurs reliées à la règle de mettre « s » au pluriel, à la fin des noms communs en français, est très rectifiables. En effet, la structure n'est pas compliquée, il ne faut qu'ajouter une lettre, sauf il y a l'exception des noms terminés par le suffixe [-al] et [-eau], à la fin desquels on ajoute [-aux] ou [x] et il y a le transfert positif de la LE1

à la LE2 (la règle du pluriel est à peu près la même dans les deux langues). Tandis que l'accord de l'adjectif avec le nom au féminin et au pluriel n'est pas une règle commune. Puisqu'en français, il y a l'accord du participe passé en genre et en nombre à la forme féminine pour la conjugaison des verbes, avec le verbe être au passé composé, ne s'entend pas toujours et que la forme plurielle ne s'entend jamais en anglais. Les apprenants du français L2 ont des difficultés à les intérioriser. Par exemple, dans la phrase [elles sont allées en France.], le participe passé s'accorde avec le sujet féminin-pluriel et on rajoute [-es] Elle ne s'explique pas à l'aide d'un métalangage mais avec la règle grammaticale.

A l'écrit, Guénette (2009) propose deux types principaux de rétroaction: les enseignants expliquent la forme correcte aux étudiants, ou alors, les stimule à s'autocorriger avec ou sans métalangage. C'est-à-dire ils peuvent donner la bonne réponse ou bien attirer l'attention sur l'erreur commise sans donner la réponse.

La rectification peut se faire avec ou sans explications métalinguistiques. On incite l'apprenant à s'autocorriger avec des indices métalinguistiques comme des erreurs codées ou soulignées avec explications ou sans indices métalinguistiques et des erreurs non codées. On souligne, encadre ou encercle l'erreur mais sans explications, on laisse l'apprenant faire l'autocorrection. L'enseignant encourage l'apprenant à trouver la solution, en essayant de montrer que l'erreur est un moyen de préciser le soutien nécessaire dont il a besoin.

5.3.3. Attitudes de CECR face aux erreurs

Depuis les années 70, dans la didactique des langues, l'interaction commence à régner avec l'apparition de l'approche communicative et de nos jours, elle a fait succès avec l'adaptation de la perspective actionnelle, ce qui est important au sujet de la transmission du message. À l'oral, on peut le transmettre par un seul mot accompagnant des gestes et des mimiques, tandis qu'à l'écrit les énoncés doivent être logiques et correctes au niveau de morphosyntaxe et d'orthographe. Pendant ce procès, les erreurs et les fautes commises par les apprenants doivent être analyser

pour y remédier. CECR évalue par rapport aux critères déterminées et définies ci-dessus:

Les utilisateurs de Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas leur attitude et les mesures qu'ils prennent face aux fautes et erreurs des apprenants et s'ils appliquent les mêmes critères ou des critères différents aux fautes et aux erreurs phonétiques, orthographiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, pragmatiques, sociolinguistiques et socioculturelles (CECR,p.118).

Selon CECR, plusieurs attitudes sont possibles face aux erreurs de l'apprenant, comme :

- a. Les fautes et les erreurs peuvent être la preuve de l'échec de l'apprentissage.
- b. Les fautes et les erreurs peuvent préciser l'inefficacité de la méthode d'enseignement.
- c. Les fautes et les erreurs proclament la preuve de la volonté de communiquer de l'apprenant en prenant des risques.
- d. Les erreurs sont inévitables; elles sont le produit transitoire du développement d'un interlangage par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs. (CECR, p. 118)

5.4. RÉSULTATS

Dans ce chapitre nous avons discuté sur les erreurs des apprenants, dues aux interférences négatives de la langue anglaise LE1 et de la langue turque LM. Nous avons pris en considération les erreurs écrites, par une analyse d'étude des cas, à partir des copies des élèves en milieu scolaire, nous avons retiré des exemples d'erreurs lexicales, de genre et de nombre, d'accents, d'articles, de la place de l'adjectif et d'erreurs verbales les plus fréquentes; et également certaines types de difficultés phonétiques dues à l'interférence de la prononciation anglaise.

Selon Porquier et Baisse (1984):

L'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un est théorique pour mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère; l'autre est, pratique pour améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'un à l'autre: une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. L'étude des apprentissages dans un contexte d'enseignement, constitue un terrain de recherche utile pour une théorie de l'apprentissage des langues." (Besse&Porquier, 1984, p. 2007)

Dans cette partie nous allons tenter de trouver des solutions comme des principes et des pratiques d'enseignement, pour remédier aux erreurs principales de nos apprenants, qui nécessitent une amélioration de la situation d'apprentissage. La connaissance de la source de l'erreur et la correction ne suffisent, ni pour le traiter ni pour l'éliminer, mais sert à trouver des solutions pour rendre l'apprentissage moins difficile et donc commettre moins d'erreurs .

Si on arrive à établir des liens entre de différents phénomènes linguistiques, l'apprentissage du français deviendra moins difficile, certes la progression du français sera plus motivante et les règles grammaticales et le vocabulaire pourront être inférés.

Pour trouver des solutions de correction aux erreurs nous allons nous servir des principes de *l'approche cognitive*, qui est un processus interactif et constructif qui propose la résolution des problèmes. Daniel Gaonac'h, (1990) affirme que:

Ce qu'on désigne par processus cognitif correspond à l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée. De ce point de vue les apprentissages linguistiques deviennent des apprentissages de processus cognitifs de résolution de problèmes et l'approche cognitive désigne: une didactique des langues qui tient compte au plus près de l'apprentissage et qui est centrée sur la résolution de problème. (1990, p. 4)

Bref, on met en relief l'interaction, qui est un point commun de l'approche communicative et l'approche cognitive sur des procès mentales, pour que l'apprenant conceptualise ses connaissances en les pratiquant. On stimule la réflexion et la créativité de l'apprenant qui participe réellement dans les activités pédagogiques et effectue des tâches. Cette méthodologie remplace l'élève au cœur de son apprentissage et l'enseignant l'encourage à réfléchir et à découvrir en l'orientant dans la bonne direction. L'approche cognitive construit un pont entre l'approche

communicatif et la perspective actionnelle par ses principes communes. L'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive dans laquelle l'apprenant se sert de ses connaissances antérieures qui jouent un rôle important et s'influence pour comprendre et maîtriser la nouvelle langue.

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. *Les erreurs intralinguales* sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère. Elles se rapportent directement à la langue elle-même.» (Öztoğat, 1993, pp. 69-70)

En nous appuyant sur les erreurs interlinguales, nous avons discuté les erreurs les plus rencontrées chez nos apprenants, comme les erreurs lexicales, les erreurs de la place de l'adjectif, les erreurs d'accents, les erreurs de genre et de nombre, les erreurs d'articles, les erreurs verbales et les erreurs de phonétique dues à l'interférence. Nous avons constaté les types d'erreurs et avons proposé des activités pour la remédiation aux erreurs. En retirant des conséquences sur les résultats obtenus, nous nous sommes rendus compte des causes qui nous mènent à réexaminer la méthode d'apprentissage appliquée et nous avons essayé d'appliquer une méthode de rectification qui sert à pousser l'élève d'être au courant de la faiblesse de ses compétences en étant au sein de son apprentissage et qui sert à l'encourager de faire l'autocorrection par la métacognition. En ce qui concerne les exercices, Besse, de prime abord, a une commentaire assez positive préconisant des mesures :

Nous soulignons que ces exercices [...] ont but de préciser et de régulariser ces compétences partielles sous la forme d'un travail pédagogique inductif, qui permet aux élèves de découvrir les règles et les adapter à leur discours, de les *conceptualiser* et formuler au niveau de leur propre langage, et qui leur donne ensuite la possibilité de créer de nouveaux énoncés. La grammaire se trouve ainsi ré-introduite dans l'enseignement des langues [...] comme réflexion *a posteriori* sur des formes déjà acquises. (Besse 1970, p. 77)

Précisons brièvement, en quoi un exercice de conceptualisation diffère d'un exercice inductif traditionnel. On ne peut pas le prévoir à l'avance. Prenons une erreur grammaticale, répétée par certains élèves mais non par d'autres de la même classe de LE2; ou une formulation énonciative qui n'est pas en ordre grammatical correcte, réalisée par l'un ou l'autre, que l'enseignant, au lieu de répondre à cette question ou de corriger cette erreur directement, propose à ses élèves de rappeler ou d'inventer des phrases avec la forme utilisée. Mais il est indispensable à leur dire

celles qui sont grammaticalement possibles en LE2 et celles qui ne le sont pas, ce qui permet à la classe de restituer des exemples et des contre-exemples correspondant à ceux qu'ils ont appris en LE2, à leur « interlangue ». Le corpus, portant sur ce qu'ils connaissent déjà, stimule en général chez eux des réflexions d'ordre métalinguistique, qui confèrent beaucoup à leur savoir antérieur grammatical en LM ou en LE1, visant à expliquer ce qui est grammaticalement possible dans LE2 qu'ils sont en train d'apprendre. On évalue ensuite collectivement ces essais de « *conceptualisation* », sur l'ensemble des exemples et des contre-exemples effectués. On peut faire recours à de nouveaux exemples inventés par les élèves.

Il est évident que, dans ces types d'exercices, les élèves disposent le plus souvent, les catégories et les raisonnements grammaticaux qu'ils ont déjà appris dans leur LM ou d'une première langue étrangère LE1, et que l'utilisation des codes et les structures ne conviennent pas toujours à la LE2 qu'ils sont en train d'apprendre. Dans l'apprentissage d'une LE2, les interférences ne sont pas toujours en ordre linguistique, elles sont aussi en ordre métalinguistique : les catégories grammaticales enseignées à propos de la LE1 entravent parfois l'apprentissage de celles de la LE2 (Besse, 2005).

La notion de « conceptualisation grammaticale » (Besse & Porquier, 1991) connu par un bon nombre d'enseignants nommée des « exercices de conceptualisation » provoque chez les élèves une réflexion personnelle et collective sur les structures langagières et le lexique acquis de manière inconsciente (Besse, 1974).

Cuq définit la *conceptualisation* comme une action de former des concepts ou de systématisation (Cuq, 1976, p. 127). C'est l'activité qui exprime le mieux la méthodologie de l'approche communicative. Les apprenants parviennent, à l'aide de réflexion, d'analyse et de synthèse, à une description grammaticale, d'où ils déduisent la règle provisoire et découvrent le fonctionnement des structures, par une démarche inductive. Les étapes d'une activité de conceptualisation dans la langue cible sont les suivantes : 1) La sensibilisation / l'observation, 2) Le repérage, 3) La formulation des hypothèses, 4) L'appropriation et la fixation, 5) L'entraînement / le renforcement.

5.4.1 Remédier aux erreurs

Nous avons organisé les cours par rapport aux principes de la perspective actionnelle et remédier les erreurs avec les exercices et les activités interactives et communicatives en utilisant des documents authentiques et en encourageant les élèves à apprendre de ses erreurs et les motiver de faire l'autocorrection.

Pour chaque type d'erreur d'interférence, nous avons sensibilisé les élèves par une courte révision par l'observation des textes, à partir des exemples tirés des documents authentiques. Ils repèrent les points essentiels du sujet abordé et en déduisent la règle générale. Nous leur avons proposé de travailler soit en groupe, soit individuellement et avons fait des exemples pertinents, en rapport avec l'objectif pédagogique, pour but d'obtenir les savoirs et de réaliser les savoir-faire. Nous avons préparé des exercices de conceptualisation, de systématisation et de réemploi. Et pour le renforcement nous avons proposé des tâches à effectuer par résolution de problèmes, visant une authenticité, dans une logique de conceptualisation qui présentent une situation de la vie courante. Vers la fin du premier semestre la plupart des élèves ont évolué ses connaissances et ses compétences, ils ont entamé une amélioration remarquable de production orale et écrite, en tenant compte des erreurs dues aux transferts négatifs, mais en profitant apparemment des transferts positifs de LM et LE1. Les 50 % des élèves ont fait des progrès à la fin du premier semestre et vers la fin de l'année, on a atteint 80 % de succès. Mais 20 % faisaient encore des transferts négatifs mais en étant au courant et en faisant l'autocorrection.

5.5. PROPOSITIONS

5.5.1. Propositions modestes pour les futurs enseignants de français

Le français étant l'une des langues de communication de l'Union Européen devrait avoir une place prioritaire dans le système éducatif turc comme l'anglais et l'allemand. Pour ce but, l'essentiel c'est d'une part bien former les professeurs de français, accordant une place particulière à la sensibilisation de l'erreur; en déduire des stratégies d'apprentissage; d'autre part réduire les difficultés qui induisent des

obstacles devant l'apprenant. Rentabiliser l'enseignement du français a deux aspects: Les meilleurs enseignants de français qui appliquent les meilleures méthodes d'apprentissage du français.

Selon Piaget, les enseignants devraient avoir le plaisir d'apprendre. Pour lui, il n'y a pas de bons ou de mauvais professeurs, mais il y a seulement « des profs » du moment que l'enseignant fait son travail avec volonté et motivation, selon lui, le professeur obtiendra toujours de bons résultats. (Alpar, 2010, p. 177)

Il faut donner aux enseignants la possibilité de retourner à l'université pour parfaire leurs connaissances sur des cas pratiques; l'utilisation du numérique est une pratique contemporaine qui permet aux enseignants de partager *via* Internet les méthodes pédagogiques innovantes; et l'efficacité de l'organisation des séminaires entre enseignants pour mettre en commun leurs méthodes pédagogiques et échanger sur des études de cas, avec une meilleure intégration des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement), n'est pas négligeable.

Par ce but, Le Lycée français Saint Benoît a réalisé un nouveau partenariat très professionnel et pédagogique, s'agissant d'une convention signée entre le Lycée et l'Association des Professeurs de Français de Turquie (APFT), une association qui a plus de 600 membres. Le but, c'est de former les enseignants et les futurs enseignants de cette association à la pédagogie numérique, aux pédagogies nouvelles et à la didactique du FLE par l'organisation des séminaires.

5.5.2. Quelques propositions pour les apprenants du français afin de diminuer les erreurs

Apprendre une langue étrangère, c'est évident. Vu que notre sujet de discussion c'est le français, toute une série de difficultés comme les règles de grammaire, la prononciation, l'orthographe, les accents, le genre et le nombre les accords qui font souvent peur les apprenants. Pourtant, l'apprentissage d'une seconde langue est la source d'enrichissement personnel et permet d'ouvrir de nombreuses portes professionnelles. Nous suggérons ces dix tactiques, pour faciliter

l'apprentissage de la langue française. En fait, l'essentiel c'est de construire le mécanisme d'apprendre à apprendre en développant ses propres stratégies.

1. Commencer à apprendre tôt

Puisque les enfants apprennent beaucoup plus facilement que les adultes, il faut les éveiller aux langues étrangères et les initier une seconde langue dès leur plus jeune âge. De plus, l'apprentissage permet au cerveau de se développer plus facilement; les enfants auront donc des facilités dans d'autres langues par la suite.

1. Immersion linguistique dans un pays francophone

Pour les apprenants ambitieux partir de temps en temps à l'étranger, ceci les aidera utiliser le français obligatoirement pour ses besoins. En plus, c'est mieux de communiquer avec les natifs qui parlent avec un bon accent et des phrases correctes. Cela vous permettra d'acquérir la musicalité de la langue et des expressions de la vie quotidienne pas forcément rencontrées dans des livres.

2. Regarder des films et séries en version originale

À part de créer des situations d'interactions, pour améliorer l'apprentissage du français, c'est indispensable de regarder des films, des séries et des dessins animés en version originale sous-titrée. C'est un moyen d'acquérir le véritable accent du français et également de découvrir certaines expressions de la vie courante. C'est d'ailleurs une activité qui peut être utilisée en classe de français par rapport au public visé et qui sert à améliorer leur français et éviter les erreurs en prenant modèle les bonnes structures.

4. Apprendre par phrases et non pas par mots

Apprendre des mots c'est nécessaire mais ce n'est pas suffisant. En effet, il est souvent difficile de les utiliser dans le bon contexte selon lequel un mot peut changer de sens. C'est pourquoi nous conseillons à nos apprenants de se familiariser avec des phrases entières afin d'induire le nouveau vocabulaire: c'est plus facile à retenir et à réutiliser sans erreur dans des situations de communication. Apprendre et chanter des chansons françaises les aideront beaucoup.

5. Répéter, répéter, répéter

Avec une répétition de 30 minutes par jour tous les jours vous retiendrez plus facilement le mécanisme de la langue. En effet, ce qui est important est de retenir ce qu'on a appris. Les informations sont d'abord retenues dans la mémoire à court-terme pendant vingt ou trente secondes et en réécoutant et relisant, c'est-à-dire en répétant plusieurs fois les mêmes structures, cela vous aidera à maîtriser la langue sur du long-terme.

6. Ne pas avoir peur de faire des fautes de grammaire

Évidemment les règles de grammaire et les verbes irréguliers sont importants, pour apprendre une langue. Cependant, l'essentiel est de comprendre en général comment fonctionne la langue. Il faut apprendre de ses erreurs et faire l'autocorrection.

7. Parler et pratiquer le français

La première étape de l'apprentissage, c'est l'acquisition des bases linguistiques d'une langue, la seconde étape consiste à se lancer et parler. Il faut avoir des amis étrangers, de s'inscrire sur des forums pour pratiquer la langue avec un professeur en face à face ou trouver des correspondants sur internet. La pratique est la clé de la réussite.

8. Oser faire des erreurs

Même si on travaille régulièrement, les erreurs du débutant sont inévitables. Cependant, il ne faut absolument pas se focaliser sur ces dernières et apprendre de ses erreurs sert à ne pas les répéter. Pendant les discussions l'essentiel est de vous faire comprendre et vos interlocuteurs vous corrigeront au fur et à mesure.

9. Se fixer des objectifs

L'apprentissage d'une langue est longue et pas facile, il faut donc bien programmer. Se fixer des objectifs est primordial pour interioriser l'usage des

structures acquises. Tous les jours pendant une heure au minimum programmez-vous afin de faire des révisions et répétez les phrases apprises.

10. Diversifier son apprentissage

Lire des livres, regarder des films en version originale, apprendre et chanter des chansons, parler avec les amis... Peu importe la manière, le principal est que l'on prenne plaisir à apprendre la langue. Il faut aller dans des des endroits pour rencontrer les étrangers et se jeter dans le bain linguistique. Ceci aidera avoir confiance en soi.

5.6. CONCLUSIONS

Dans cette thèse, nous avons discuté la problématique de la contextualisation de l'enseignement du français, comme deuxième langue étrangère après l'anglais, en général, dans les écoles bilingues en Turquie. Nous avons basé sur des recherches d'observations, d'expérimentation des méthodes examinés, en profitant de son amélioration, de sa facilitation et de sa diffusion. Nous avons bénéficié de la numérisation des documents, par la réalisation d'une étude comparative des points essentiels de l'anglais et le français, afin d'éviter les erreurs dues à l'interférence négative, pour but d'inciter les apprenants en appuyant sur les similarités.

Cet ouvrage s'inscrit dans une démarche empirico-inductive et cherche, d'une part, à analyser les éléments didactiques mis en œuvre pour l'enseignement du français en portant une attention particulière aux démarches de cet événement d'enseignement-apprentissage et ses éventuelles contextualisation présentes, d'autre part, à donner des éléments de réponse explicitant ses résultats.

A partir de l'étude des terrains présentés d'un point de vue historique, linguistique, pédagogique par rapport au système éducatif turc, cette recherche interroge la perspective de l'enseignement du français afin d'éclairer sa construction et d'explorer les principaux facteurs de contextualisation, pour but de proposer quelques pistes d'évolution et d'amélioration.

Jean Piaget (1936, 1975) est l'un des grands théoriciens du constructivisme (voir Le Moigne 1994) affirme que "*apprendre c'est construire*" et la connaissance ne procède pas d'une perception mais d'une action. Dans l'apprentissage, il faut donc se placer dans des conditions actives.

Pour Piaget (1975), l'apprentissage consiste une adaptation de nos schèmes de pensée à de nouvelles données du réel. On peut réaliser cette *adaptation* de deux façons : par *assimilation* ou par *accommodation*. L'apprentissage du français sous l'influence de l'anglais et du turc se produit par ce processus *d'adaptation*. Par *l'assimilation*, l'élève interprète les nouveaux éléments de la langue cible à la lumière des schèmes des autres langues déjà existants et il fait recours aux savoirs et savoir-faire antérieurs des langues déjà apprises, donc c'est le cas des *transferts linguistiques*. *L'accommodation* fonctionne inversement, l'élève change sa structure cognitive pour intégrer un nouveau phénomène, de nouveaux schèmes, de nouvelles règles de la langue cible. L'utilisation de nouvelles connaissances en faisant des modifications, au cas où les savoirs antérieurs ne sont pas convenables à la nouvelle situation de l'apprentissage, on fait *l'adaptation* aux structures de la nouvelle langue. Si le déroulement de ces étapes progresse en succès, l'apprenant s'avance en éliminant les difficultés et évitant le risque d'erreur.

Piaget, nous illumine par ce constat qui explique le processus d'apprentissage des langues où on passe constamment de *l'assimilation* à *l'accommodation* et on arrive à *l'adaptation*. Durant certaines périodes du développement, l'une des deux peut être temporairement plus utilisée que l'autre. Dorénavant, nous avons la même réflexion que Piaget : lors de l'enseignement du français LE2, nous voudrions adapter nos apprenants par l'assimilation des connaissances de l'anglais au français correctement et en retirer des bénéfices pour les accommoder aux règles et aux normes du français. Les applications dont nous nous sommes servis, les ont aidé à renforcer ses connaissances et assurer une meilleure adaptation.

Nous avons fait une étude contrastive en soulignant les influences interlinguistiques sur l'apprentissage de LE2 après LE1, chez les apprenants turc,

donc on a fait une comparaison triple entre ces 3 langues qui dominent sur la didactique du français en Turquie.

Bien que cette démarche soit consciente ou inconsciente, nous sommes face à un système formé par les traits de la langue cible et la langue maternelle. Même si Clyne affirme que (1997, p. 113) « La langue ajoutée complique les opérations du processus. » En étudiant les influences interlinguistiques dans l'apprentissage de LE2 par une analyse contrastive en examinant les conditions dans lesquelles les apprenants transfèrent les structures, on peut faire des diagnostics et les remédier, c'est à dire en tirer des avantages qui seraient utiles pour un bon apprentissage et le bon usage du français.

Ce phénomène produit les transfères négatives et positives, c'est à dire les faux amis et les vrais amis. En somme, nous avons la même réflexion qu'affirme Clyne.

Lorsque les élèves ne connaissent pas le mot français, une autre stratégie (une alternative au simple copié-collé du mot anglais) est la francisation de mots anglais. D'après nos remarques, nous en déduisons que les élèves sont bien conscients des similitudes lexicales qui existent entre les deux langues. Grâce aux mots transparents anglais-français ou français-turc, ils font recours à une gamme de vocabulaire assez importante et ils utilisent les vrais amis (*orange, important, taxi, radio, sport, danse, etc.*) et les faux-amis comme l'exemple du verbe « travailler », les élèves faisant le lien avec le verbe anglais « *to travel* » qui signifie « *voyager* ». Ils confondent aussi le verbe « *rester* » qui veut dire demeurer et « *to rest* » en anglais, signifiant « *se reposer* » en français. On peut multiplier ces exemples, l'essentiel c'est de sensibiliser les apprenants d'en retirer le sens correct par rapport à l'orthographe similaire. « Les changements ou les identifications résultants dans une langue des contacts avec une autre langue, du fait du bilinguisme ou du plurilinguisme des locuteurs, constituent le phénomène d'interférence linguistique. » (Mounin, 2004, p. 181).

On peut récapituler ce constat par les hypothèses ci dessous:

-Si les élèves ne connaissent pas le mot en français ils essayent d'utiliser un mot anglais.

-S'ils ne connaissent pas le mot français, ils essayent parfois de "francophoniser" un mot anglais

-Utilisation occasionnelle des mots anglais avec accent français quand ils ne trouvent pas le mot en français ou bien le contraire.

-Si les élèves ne connaissent pas le mot en français, ils trouvent toujours le mot en question en anglais et essayent de le rendre français.

-Si les mêmes règles de morphosyntaxe n'existe pas dans la langue déjà apprise, comme le genre et le nombre, l'ordre des mots, leurs accords et leurs fonctions, les apprenants les rejettent.

-Certains mots sont prononcés à la façon anglaise à cause des suffixes pareils, qui finissent par "-tion", comme décoration; par "-ment", comme document; les adjectifs qui ont la suffixe "-able" comme capable, ou "-ible" comme impossible.

-L'absence de nasalisation est un problème phonétique surtout pour les mots qui commencent par le préfixe "-in ou -im" comme infinie ou impossible, qui sont prononcés comme anglais.

Nous avons fait des repérages d'erreurs qui sont communes à tout un groupe d'apprenants afin d'établir une sorte de diagnostic de l'influence de l'anglais LE1 sur le français LE2

À la lumière de toutes ces remarques, nous mentionnons ces faux amis, ces interférences entre l'anglais et le français et l'interaction de ces langues qui ont des points similaires très efficaces dans le processus d'acquisition, pour que l'anglais puisse servir à tout prix à l'apprentissage du français LE2. Dorénavant, il paraît évident de faire des références, même s'ils peuvent causer des erreurs qui font partie

de l'apprentissage. Il est nécessaire de faire des diagnostics par correction de l'enseignant ou par autocorrection de l'apprenant. Bien sûr que l'on rencontre ces problèmes surtout pour le niveau débutant ou le niveau intermédiaire. Avec des meilleures stratégies d'apprentissage et la remédiation des erreurs en fonction des exercices d'applications et des activités stimulantes, on peut les éliminer par dégradation.

Pour favoriser le bon usage du français, il doit non seulement réaliser des conditions nécessaires pour son apprentissage, mais aussi favoriser l'accès à la culture pour se situer dans le monde, s'ouvrir à l'autre, comprendre les différences, éviter les stéréotypes pour combattre toutes formes d'injustice, de discrimination et de racisme. La parole de Lev Vygotski (voir Ivic 1994), « apprendre c'est échanger » présente une vision socio-constructiviste de la connaissance en action, en faisant intervenir principalement les « médiations » (voir Rochex 1997, voir Brassac 2003).

En guise de conclusion, on peut envisager ces futures recherches pour servir à l'enseignement du français d'après ce travail de thèse :

1. Recherche détaillée sur les incohérences du système orthographique du français dont nous avons parlé dans le troisième chapitre (partie 3.3.1)

2. Étude des suffixes qui changent le genre des mots de masculin au féminin ou bien le contraire. (comme le vinaigre - la vinaigrette / le problème - la problématique)

3. Étude des homographes, avec le changement d'article, qui provoquent le changement de sens, comme “un mémoire de cerveau / une mémoire-thèse” ou bien “le physique-apparence / la physique -matière” (chapitre 3/partie3.3.2.1)

4. Étude de la mnémotechnique qui est une stratégie d'aide mémoire, appliquée au système d'acquisition des langues.

BIBLIOGRAPHIE

Académie Française. (1694). *Dictionnaire de l'Académie Française*, accessible en ligne <https://www.dictionnaire-academie.fr/>, (consulté le 21 avril 2018).

Aksoy, Ekrem. (2017) *La francophonie en Turquie de l'Empire à nos jours* Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne], 38/39 | 2007, mis en ligne le 18 décembre 2010, (consulté le 19 juin 2017).

Alpar, Melek. (2010) *La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie*, Synergies Turquie n° 3 - 2010 (pp. 173-179)

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris : Gallimard, (1ère édition 1954)

Austin, A. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil

Bachelard, G. (1973). *L'intuition de l'instant*. Paris : Gonthier (1ère édition 1932)

Bagnoli, P. (2010) *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie en interlangue*. Accessible en ligne (http://www.myenglishpages.fr/docs_a_telecharger/dida/perspective_actionnelle_bagnoli.pdf) (Consulté le 05 janvier 2016)

Beacco, Jean – Claude & Porquier, Rémy. (2007). *Niveau A1 pour le Français*, Paris: Les Editions Didier.

Beacco, Jean-Claude, (2008). *Niveau A1 et Niveau A2 pour le Français*, Paris: Les Editions Didier.

Beacco, Jean-Claude. (2008). *Niveau A2 pour le Français*, Paris: Les Editions ,

Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Didier.

Calvet, Jean Louis. (1993). *La Sociolinguistique, que sais-je ?*, Paris : PUF, p. 19

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. England: Cambridge University Press.

Charles, S. Pierce (1978) *Collected Papers*, Cambridge, Massachusetts: The Bellknap Press.

Chomsky, Noam. (1973). *La linguistique cartésienne, suivi de La nature formelle du langage*, (pp. 18-21, 125-126), Paris :Seuil

Chomsky, Noam. (1969) *Le langage et la pensée*, Paris, Payot. Chauvet, Aude. (2008) *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*, Alliance Française / Paris: CLE International.

Conseil de l'Europe (CE), (2001). *Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, division des langues vivantes, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier. Version en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf.

Conseil de l'Europe, (2005). *Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues*, Apprendre, Enseigner, Évaluer Paris:Les Editions Didier.

Corder, S.P. (198.), “*Que signifient les erreurs des apprenants?*” *Languages, Mars* no: 57 cité par N. Öztokat, “*Analyse des erreurs/ analyse contrastive*” en *Grammaire et Didactique des langues*, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi yayın no:590, p.68.

Croussy, Guy. (1989). *La Generation De La Communication*. Lille: Presse Universitaire de Lille.

Cuq J.P. & Gruca I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.

Cuq J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International.

Denizci, C. (2015) Utilisation des Gestes Coverbaux en Classe de FLE, Thèse de Doctorat, Université d'Istanbul

Dewaele, J.M. (1998). *Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3*, Applied Linguistics, (n° 19: pp.471-490).

Didier.Brenner, Gail.& Raimond, Claude, (2005). *L'anglais pour les Nuls*. Paris: Editions First

Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Durand, Marguerite. (1953). *De la formation des voyelles nasales (Studia Linguistica, n° 7, 1953, p. 33-53)*

Durkheim, E. (1913-1914). *Pragmatisme et sociologie*. Paris: Cours inédit prononcé à La Sorbonne

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France, Tome I - Des origines à la Renaissance, Tome II - De la Renaissance à nos jours*, Paris : Alcan

Galisson, R.& Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

Gangolli, A. (2017). *L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel : Le cas de l'Inde*, HAL Id: tel-01801230 <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01801230>

Gaonac'h, D. (1990). *Profession Enseignant, Manuel de Psychologie pour l'Enseignant* , Paris, Hachette (p. 4)

Guénette, D. (2012). *Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire? (VI.18,No:1)* Accessible en ligne <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/les-erreurs-linguistiques-des-apprenants-en-langue-seconde-quoi-corriger-et-comment-le-faire/> (Consulté le 4 avril2018)

HAL.Id:hal-00384911 (2009). (v1)-2010 (v2) Version en ligne, *L'anglais Langue Étrangère, Langue d'appui pour l'apprentissage du Français Langue Étrangère*. Sophie Bailly, Alex Boulton, Anne Chateau, Richard Dude, Henry Tyre. (Consulté le 12 novembre 2018)

Hale, S. L. & Cunningham, S. A. (2011) Version en ligne, *Evidence based practice using a thematic based unit for language development*. Paper presented at the Texas Hearing Speech Language Association (TSHA), Annual Convention, Houston: TX.

Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism, traduction française* Clevedon, : Multilingual

Hymes, D. H. (1972). *Communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics: Selected readings* (Part 2, pp. 269-293). Harmondsworth, England : Penguin.

James, W. (1996). *Conférences sur l'éducation, (Psychologie et éducation)* Paris : L'Harmattan

Jevakhoff, A. (2016). *Kemal Ataturk* <https://tpepierreloti.tr.gg/Le-changement-du-systeme-éducatif.htm>) Editions Thallandier. (consulté le 16 septembre 2017)

Jourdan, S. (2010). accessible en ligne, (<https://kn0l.wordpress.com/parente-du-francais-et-de-langlais-et-autres-sources-de-leurs-étonnantes-ressemblances-une-approche-linguistique>) (consulté le 3 février 2018)

Julaud, Jean Joseph. (2001). *Le Français pour les Nuls* Paris : First Editions

Klein, W. (1989). *Acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. New York : Prentice Hall.

Logie, N. N. (2017). Accessible en ligne. *Méthode en vue d'améliorer la compétence de l'oral des futurs enseignants de français langue étrangère*, Synérgies Turquie , No:10 (pp. 85-106)

Mirici, İ. H. (2008). *Development and validation process of a European language portfolio model for young learners*. Accessible en ligne. Turkish Online Journal of Distance Education, 9 (2). Retrieved from <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde30/index.htm>

Mackey, W. .F. (1980). *Irrédentisme en linguistique, Langage et société*, recueil d'article Plurilinguisme, n°1, (vol.12, p. 84-85)

Morandi, F. (1999). *Alternances en acte dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : temporalités formatrices et "actions connaissantes"*, Revue française de Pédagogie n°128, 1999, pp 43 à 54.

Morandi, F. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris: Nathan Université, 128.

Morandi, F. (2002). *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris: Université Nathan, 128

Morlat, J. Marcel. (2008) *Le système éducatif turc et l'enseignement des langues étrangères en Turquie* Source: <http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues> (consulté le 12 Janvier 2017)

Mpanzu, Mona. (2013) *Notions d'Interférence et transferts linguistiques* Blog : www.monampanzu.over-blog.com/article-notions-d-interferences. (consulté le 8 mars 2018)

Mzali, Marie Claire. (2011). Source: <http://www.vosquestionsdeparents.fr/.../langues-etrangeres-quapp...> *Entretien avec Marie-Claire Mzali, inspectrice de l'Education nationale. Propos recueillis par Lises Irlandes-Guilbault. Illustration de Jacques Azam* (consulté le 3 février 2016)

Öztokat, N. (1993), *Analyse des Erreurs / Analyse Contrsative en Grammaire et Didactique des Langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi yayın no: 590, pp. 66-76.

Parizet, Marie-Louise. (2005). *Activités Pour le CECR Niveau A1*, Paris : CLE International

Pena Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école ?* Paris : Gallimard.

Piaget, Jean (*Voir Dubé (1990) pp.203-210, Goupil et Lusignan : pp.50-52*) *Piaget et le Constructivisme*, accesible en ligne. ([www.edutechwiki.unige.ch/fr/ Piaget et le constructivisme](http://www.edutechwiki.unige.ch/fr/Piaget_et_le_constructivisme)) (consulté le 2 janvier 2019)

Pipalova, M. (2014) Mémoire en ligne *Les vrais amis et les faux amis en anglais et en français et leurs aspects lexicaux et morphologiques*. (consulté le 12 mars 2018)

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York, NY : Cambridge University

Ristea, P.M. (2006). *Erreurs et apprentissages : Le Rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Source:Press.[http:/ theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2//ristea_pm/info](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2//ristea_pm/info) (consulté le 25 décembre 2018)

Saussure, F. (1966). Valeur Linguistique. Source: (<https://www.universalis.fr/encyclopedie/valeur-linguistique>) (consulté le 3 février 2018)

Şavlı, Füsün. (2009) *Interférences lexicales entre les deux langues étrangères : Anglais et français*, Synérgie Turc No:2, (pp.179-184)

Saydı, Tilda. (2015). *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*, Université Adnan Menderes, Aydın, Turquie (pp.13-28)

Sevil, N. K. (2018). *Les emprunts et le contact des langues: Le cas du turc et du français*, Le Nouveau Aspect de la Francophonie à Bursa II

Sevil, N. K. (2013) *Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde anlam(bilim)sel yetinin edin(dir)ilmesi (volume 8/10 , p. 619-627,)Ankara-Turkey*

Thomas, Adolphe V.et de Toro, Michel.(1970) *Dictionnaire des difficultés de la langue française.*

Vigner, Gérard *Enseigner le français comme langue seconde*

Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, England: Oxford University Press.

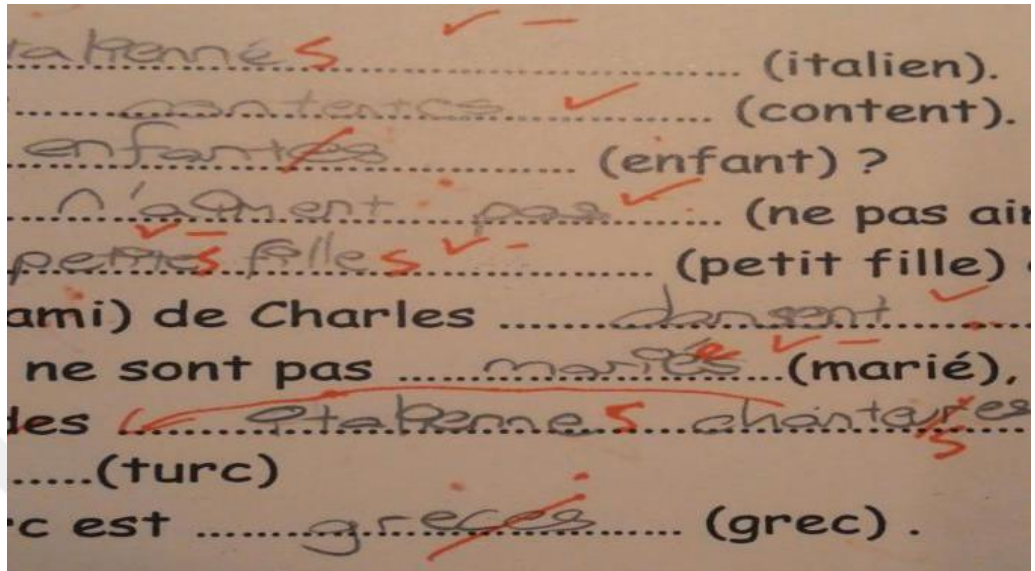
Walter, Henriette. (2011) *L'intercompréhension des langues : à nouveau concept, nouvelle pédagogie*. Presse Universitaire de Rennes. Source: ([www.laffont.fr/site/le français dans tous les sens](http://www.laffont.fr/site/le-francais-dans-tous-les-sens)). (consulté le 23 avril 2017)

Ying, Xahua. (2003) HAL. *Approche Cognitive en didactique des langues: Analyse et Interprétation des erreurs écrites Prototypiques en Français Langue Étrangère par des apprenant chinois et remédiation*. Université Michel de Montaigne, Bordeaux III, Archives ouvertes. fr (consulté le 3 novembre 2018)

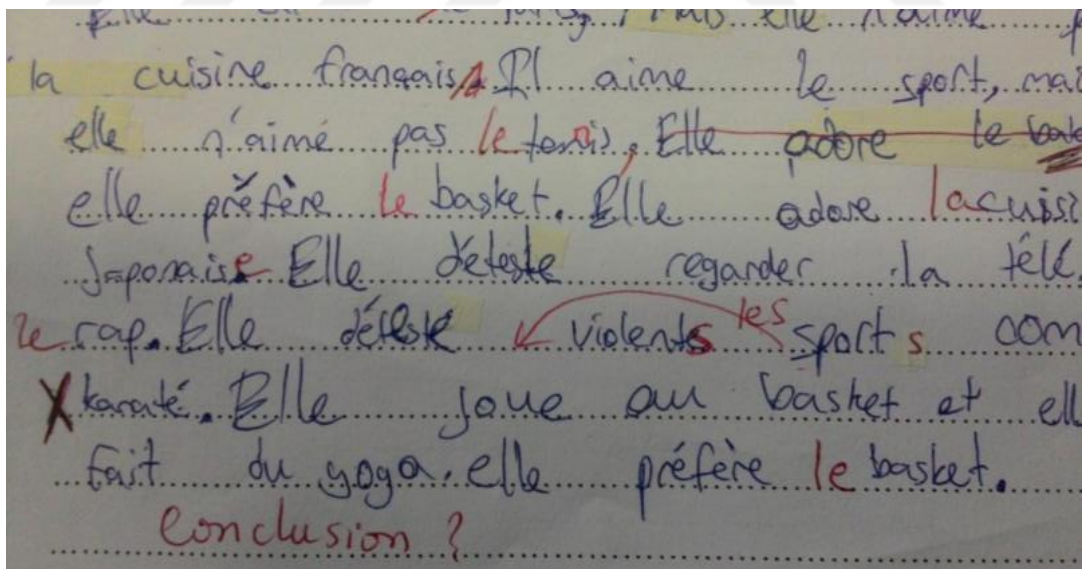
Zajac, Yolanta. (2012), *Les Activités Métacognitives de l'Apprenant en Langues Étrangères en tant qu'objet de recherche, Défis et Problèmes Méthodologiques*, Synérgie Pologne No : 9 (pp. 21-35) .

ANNEXES

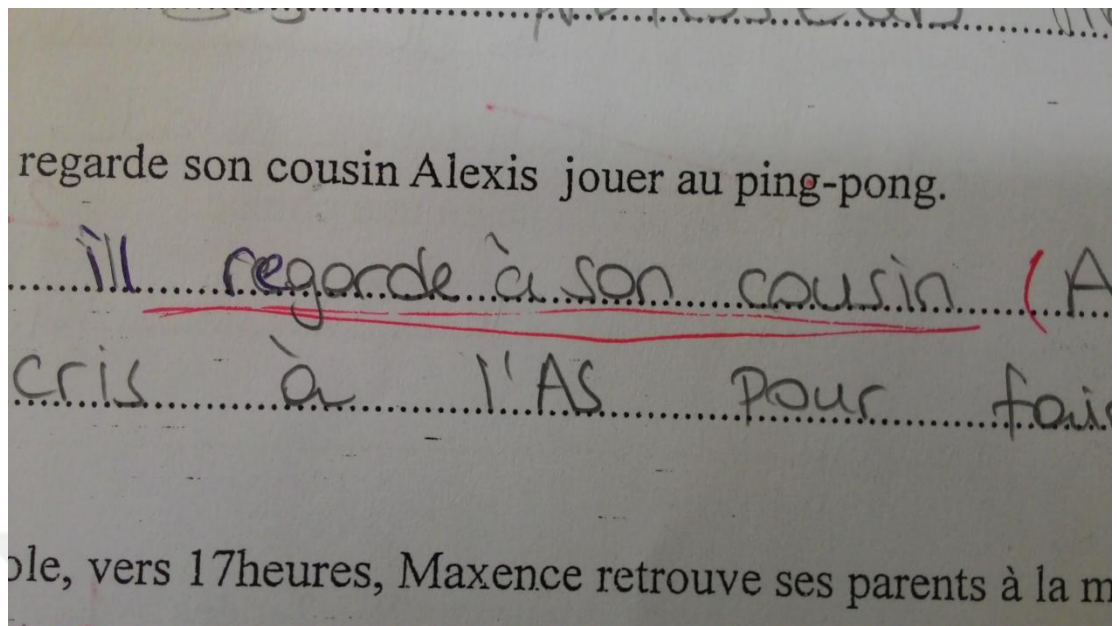
ANNEXE 1. Erreurs de genre et de nombre



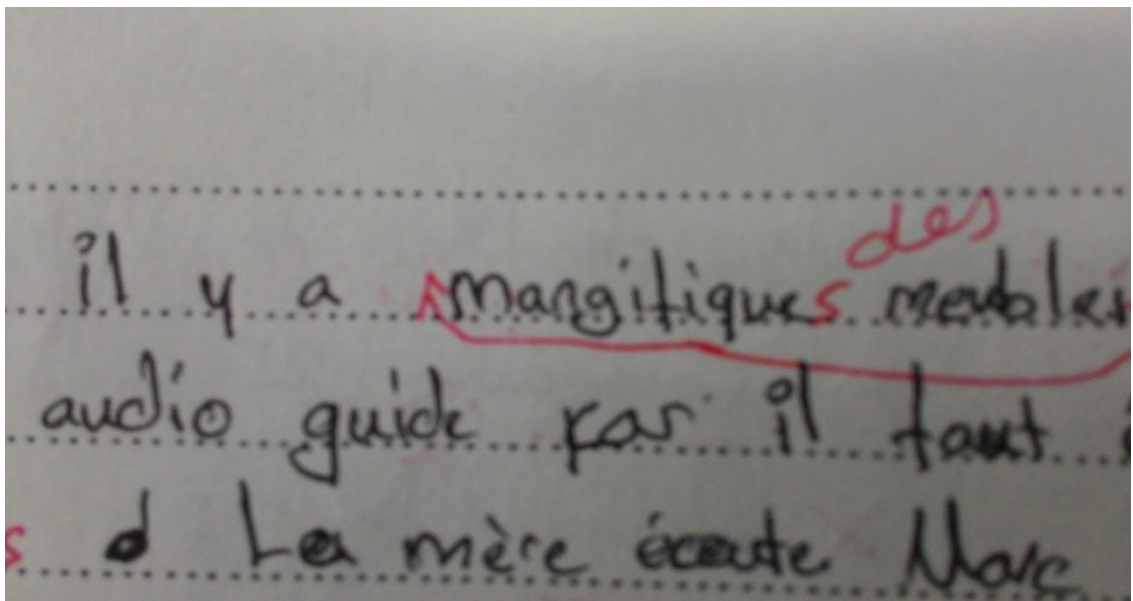
ANNEXE 2: Erreurs d'articles, place de l'adjectif



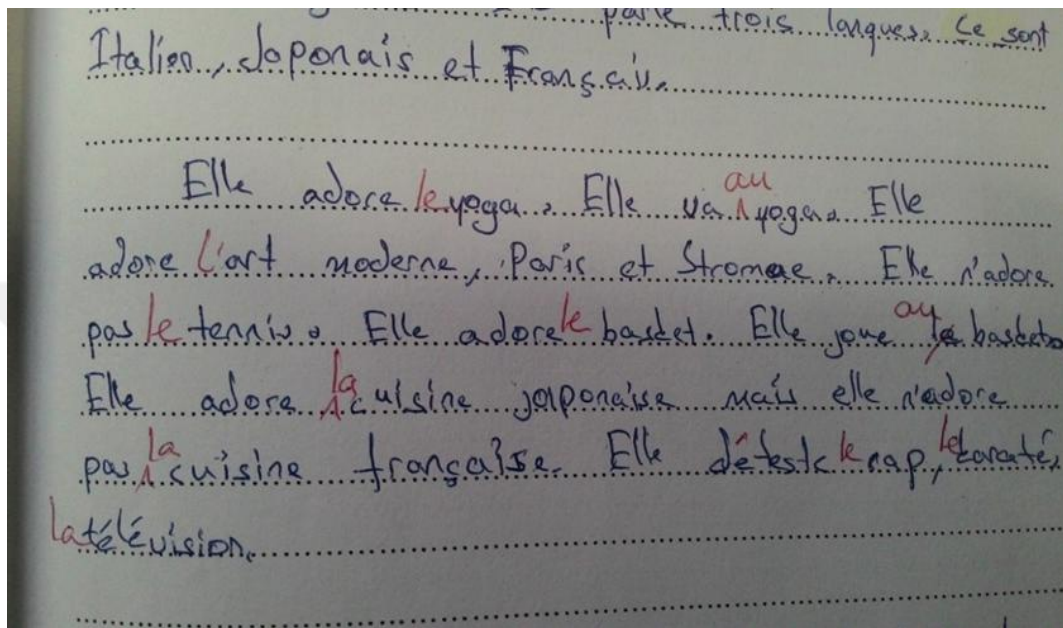
ANNEXE 3: Erreur verbale



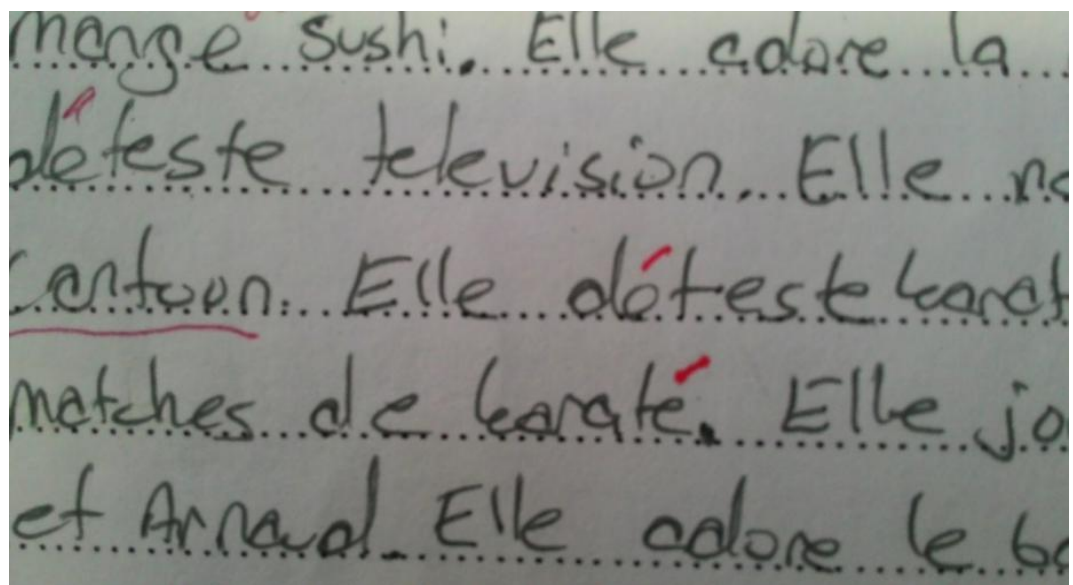
ANNEXE 4: Erreur de la place de l'adjectif, omission de l'article indéfini



ANNEXE 5: Erreurs d'articles et de préposition devant les noms de sport



ANNEXE 6: Erreurs d'accent



ANNEXE 7: Erreurs de la place de l'adjectif

C'est tout pour là... All
le étage et voir le bur
! ~~Cet~~ orange fauteuil est
peux prendre ça?

ANNEXE 8: Erreurs d'articles et d'accents

Elle aime le yoga. Elle aime l'art moderne.
Elle regarde le tableau de Mona Lisa. Elle n'aime
pas le tennis. Elle n'aime pas la cuisine française. Elle
mange ^{du} sushi. Elle adore la cuisine japonaise. Elle
déteste ^{la} télévision. Elle ne regarde pas ^{les} films et
^{s. BD} Cartoon. Elle déteste ^{le} karaté. Elle ne va pas au
matches de karaté. Elle joue au basket avec Marc
et Anna. Elle adore le basket.

ANNEXE 9: Erreurs de la place de l'adjectif et omission de l'article

...eur... s'appelle Natalia. Nat
...eur... Elle parle bien français
...bleus et blonds cheveux.
frère d'Isabella s'appelle M
c verts comme son père

ANNEXE 10: Application 2

EXERCICES SUR LES FAUX AMIS ANGLAIS-FRANÇAIS

1. Choisissez les bons mots pour compléter les phrases

- a. Mon actuel prénom est Mary, je l'utilise dans la vie actuelle (vrai-actuel)
- b. Asseyons face à face, je veux voir ton visage (face-visage)
- c. Je vais changer de l'argent, j'ai besoin de la monnaie (monnaie-changer)
- d. Si tu m'injures, ou tu me blesse, je vais appeler la police (blesser - injurer)
- e. Bon journée et bonne voyage (journée - voyage)
- f. Il n'y a pas d'issue de sécurité, c'est un grand problème (problème - issue)
- g. Ne soyez pas rude, mais soyez impoli envers les élèves (rude - impoli)

2. Construisez des phrases avec les mots binômes

- a. Librairie: J'ai une librairie chez moi.
Bibliothèque: Je suis allé à la bibliothèque.
- b. Lieu: Je reste dans ce lieu.
Location: Je n'ai pas aimé cette location.
- c. Sensible: Il n'est pas sensible.
Sensitif: Je suis un garçon sensible.

ANNEXE 11: Application 3

1. Reliez les expressions anglaises aux expressions françaises

- | | |
|---|---|
| a. <i>I leave</i> my job and go to Paris. | → 1. Je regarde un film à la télé. ✓ |
| b. <i>I don't agree</i> with you. | → 2. Tu fais du bruit. ✓ |
| c. <i>I'm looking</i> a film on tv. | → 3. Je quitte mon emploi et je vais à Paris. ✓ |
| d. <i>You make</i> a noise. | → 4. Je ne suis pas d'accord avec vous. ✓ |
| e. <i>I bring</i> my computer. | → 5. Je me souviens de mon enfance. ✓ |
| f. <i>I remember</i> my childhood. | → 6. J'apporte mon ordinateur. ✓ |
| g. <i>She told</i> Laura to listen. | → 7. Ne perds pas les papiers détachés. ✓ |
| h. <i>Don't lose</i> the loose papers. | → 8. Je te laisse partir le matin. ✓ |
| i. <i>I let</i> you go in the morning | → 9. Elle a dit à Laura d'écouter. ✓ |

2. Trouvez les significations en français des expressions en anglais ci-dessous et construisez des phrases

- ✓ a. *To look for* - chercher: I'm looking for a friend / Je cherche une amie
- ✓ b. *To look after* - s'occuper de: I'm looking after my son / Je m'occupe de mon fils
- ✓ c. *To look like* - ressembler à: I look like to my dad / Je ressemble à mon père
- ✓ d. *To look out* - faire attention à: Look out, don't fall down / Attention, ne tombe pas
- ✓ e. *To look up to* - avoir du respect: I look up to my teacher / J'ai du respect envers mes profs.

ANNEXE 12: Application 4

EXERCICES

1. Trouvez les réciproques des mots anglais en français

Traduction - ^(p)traduction - capable - capable (p)
University - Université impossible - impossible (p)
Socialism - Socialisme precious - précieux
Technology - Technologie tolerate - tolérer
Realize - Realiser danse metropolitan - danse

2. Écrivez les mots anglais avec l'orthographe française et répétez-les

Current, price, name, baby, apparently, successively, immediately

Courant, prix, nom, bébé, apparemment, successivement,
immédiatement

3. Faire une dictée avec les mots de l'exercice précédent

La compétition des ⁽²⁾bébes commence.
Dans ce village, c'est un jeu courant.
Les ⁽¹⁾bébes marchent à quatre pattes,
successivement. Parmi les dix participants,
le numéro 2 est apparemment devant
les autres. Immédiatement, le ⁽¹⁾bébé
numéro 5, dont le nom est Louka a fait
une attaque. Il a terminé le parcours
et il a gagné un biberon d'or comme
prix.

ANNEXE 13: Application 5

1. Trouvez les synonymes en français des mots en anglais ci-dessous et construisez des phrases

- a. Over booked: Trop chargé, occupé → Je ne peux pas, overbooké X
- b. Listing: Faire une liste → Le listing des candidats est prêt ✓
- c. Planning: Plan → Voici le planning des examens. ✓
- d. Casting: Audition → Le mannequin a un casting avec le directeur. ✓
- e. Baby sitter: nanny, au pair → Elle travaille comme baby sitter en France ✓
- f. Best seller: en succès → Ce livre est le best seller de l'écrivain. ✓

2. Compléter les phrases avec les anglicismes donnés: business, best-of, loser, come back, cool.

- a. Je suis un chercheur à l'université, c'est mon ...business. (job) ✓
- b. Fédérer est l'archétype de loser, il a perdu 245 match dans sa carrière. ✓
- c. C'est le ...best-of des photos de nature. ✓
- d. Cette magnifique chanson est le ...come back de la chanteuse célèbre. ✓
- e. J'aime faire des sports nautiques, c'est ...cool ✓

3. Écrivez un texte en utilisant les anglicismes suivants: sponsor, team, coach, en live, challenge, buzz

Le team de foot est prêt. Le coach donne des consignes.
Il y a ~~pas~~ un sponsor qui paye. C'est un match en live.
C'est un challenge d'entraînement. Pour faire le buzz il faut faire attention. C'est un match de challenge.

ANNEXE 14: Application 6

<p>Les verbes AIMER, ADORER, DÉTESTER, PRÉFÉRER permettent d'exprimer ses goûts et ses préférences.</p> <p>Ils se conjuguent tous comme des verbes du 1^{er} groupe car ils terminent en ER.</p>	●●	●	●	●●
	J'adore	J'aime	Je n'aime pas	Je déteste
	+ sport J'adore la danse.	+ sport J'aime le tennis.	+ sport Je n'aime pas le foot.	+ sport Je déteste la natation.
	+ nourriture J'adore les croissants.	+ nourriture J'aime le pain.	+ nourriture Je n'aime pas les hamburgers.	+ nourriture Je déteste la salade.
	+ chose J'adore les séries.	+ chose J'aime la mer.	+ chose Je n'aime pas la pluie.	+ chose Je déteste le bruit.
+ animal J'adore les chiens.	+ animal J'aime les chats.	+ animal Je n'aime pas les araignées.	+ animal Je déteste les serpents.	
+ verbe J'adore danser.	+ verbe J'aime chanter.	+ verbe Je n'aime pas travailler.	+ verbe Je déteste marcher.	
<p>Le verbe PRÉFÉRER permet de graduer les choses que l'on aime ou pas. Exemple: J'aime le chant mais je préfère la danse. J'aime chanter mais je préfère danser. Je n'aime pas la cuisine italienne, je préfère la cuisine chinoise.</p>				

Très bien

1. Observez le tableau et exprimez vos goûts avec les verbes ci-dessus

- a. adorer: J'adore manger des chocolats ✓
- b. aimer: Elle aime beaucoup les chats ✓
- c. ne pas aimer: Il n'aime pas les légumes ✓
- d. détester: Nous détestons les menteurs ✓
- e. préférer: Vous préférez la salade ✓

ANNEXE 15: Application 6 (exercices 2-3)

2. Lisez le texte ci-dessus et répondez aux questions

"Bonjour, Je m'appelle Marie et j'habite à Paris avec ma famille. Le week-end j'aide ma mère et le matin, nous préparons le petit-déjeuner ensemble. Je préfère le chocolat chaud et les croissants. Je regarde la télé avec mon père. Je joue avec mon chien. J'aime ma famille."

- a. Marie aide qui? ... Elle aide sa mère ...
- b. Qu'est-ce qu'elle préfère? ... Elle préfère le chocolat chaud ...
- c. Qu'est-ce qu'elle fait avec son père? ... Elle regarde la télé. ...
- d. Elle aime qui? ... Elle aime sa famille. ...

3. Complétez les phrases en conjuguant le verbe *commencer* ou

commencer à

- a. Je commence ma journée avec un bon café. ✓
- b. Vous pouvez commencer à manger, ne m'attendez pas. ✓
- c. Tu commences à faire l'examen dans une minute. ✓
- d. Les joueurs de foot commencent le match. ✓

ANNEXE 16: Application 7

EXERCICES D'INTERFÉRENCE

1. Lisez le texte et trouvez la définition des expressions soulignées

J'ai tenté ma chance et posé ma candidature pour le poste de professeur à l'étranger. Avant de réagir j'ai beaucoup pensé aux avantages et aux inconvénients de ce job. Personne ne m'a forcé pour partir, mais je veux essayer une nouvelle vie, découvrir de nouvelles cultures et aussi gagner de l'argent mais s'intégrer dans un nouveau pays n'est pas très facile. Je me suis dit quand même : "Tu dois pousser tes limites si tu veux développer tes connaissances"

2. Complétez les trous avec la bonne forme des verbes "tenter, tenter de pousser, pousser à/ essayer / forcer"

- a. Je voudrais tenter c... fortune, j'ai joué au loto. ✓
- b. Pour entrer dans la maison pousse la porte s'il vous plaît. ✓
- c. Il est en dépression, il va tenter de se suicider. ✓
- d. Tenter de trouver un médicament pour le cancer, c'est l'humanitaire. ✓
- e. Je pousse un cri quand je vois un animal sauvage. ✓
- f. La motivation pousse les gens à faire ses mieux. ✓
- g. La famine et la pauvreté, nous poussent à réfléchir. ✓
- h. Vous pouvez essayer cette robe. ✓
- i. Ce professeur pousse ses élèves à réussir. ✓

ANNEXE 17: Application 8

EXERCICES DIVERS

1. Remplissez les trous avec les prépositions *à* ou *en*

- a. Paul va à l'école en bus. ✓
- b. Il va chez son ami en métro. ✓
- c. Il va au cours de danse à vélo. ✓
- d. Il part en vacances en avion. ✓
- e. Il va chez sa grand-mère en moto. ✓
- f. Je crois en ce garçon, il va réussir. ✓
- g. Vous avez croyance aux religions. ✓

ANNEXE 18 : Application 9

EXERCICES D'INTERFÉRENCE

1. Trouvez et écrivez les mots en désordre

- a. xreeccie: exercice ✓
b. reidn: dîner ✓
c. eplexme: exemple ✓

2. Trouvez le synonyme des mots anglais en français et construisez des phrases

- a. actually=*en fait*: Actually, I don't want to go / En fait, je ne veux pas y aller. ✓
b. eventually=*finale*ment: Eventually they got married / finalement ils ont gagné. ✓
c. to rest= se reposer: I have to rest. Je dois me reposer. ✓
d. rude=impoli: I am not rude. Je ne suis pas impoli. ✓

3. Complétez avec les mots donnés: "reste, se repose, actuellement, en fait, finalement"

Jean travaille actuellement dans une banque, mais aujourd'hui il est malade. Il reste dans le lit et il se repose. En fait, il est content d'être à la maison, finalement il a fait un jour de congé.

ANNEXE 19: Application 10

1. Accordez les mots entre parenthèses

a. Elles ne sont pas... contentes (content). ✓

b. Où sont les ... enfants (enfant)? ✓

c. Elle a deux ... grandes (grand) sœurs. ✓

d. Les ... amis (ami) de Charles dansent très bien. ✓

e. Mes deux sœurs ne sont pas ... mariées (marié), elles sont
célibataires. ✓

f. Elles sont des chanteuses ... italiennes (italien). ✗

g. Elles ne sont pas ... turcs (turc) ✓

h. La mère de Marc est ... grecque (grec). ✗

ANNEXE 20: Application 11

1. Complétez avec les articles définis ou indéfinis.

Attention!!

- a. J'aime la danse. ✓
- b. Nous regardons les photos de Marie. ✓
- c. Il y a des stylos sur le bureau du professeur. ✓
- d. Au lycée français, les élèves de préparatoire sont gentils. ✓
- e. Qu'est-ce que c'est ? C'est la une règle. ✓
- f. Au multimédia, il y a des ordinateurs. ✓
- g. Tu connais les Chinois ? ✓
- h. Nous allons à l' hôpital. ✓
- i. A Miami, il y a un petit hôtel sympathique. ✓
- j. Vous faites des exercices ? ✓

2. Complétez le texte avec les articles contractés

Tous les week-ends je fais du sport. J'aime aussi aller au cinéma. Ma sœur joue du piano et mon frère joue de la guitare. Nous allons à la piscine pour faire de la natation. Le soir, nous jouons aux jeux vidéos.

ANNEXE 21: Application 12

1. Mettez les adjectifs à la bonne place. Attention aux accords.

1. Nous achetons une ^{nouvelle} lampe blanche (blanc / nouveau) ✓-
2. Marie est une grande fille blonde (grande / blond) ✓
3. J'adore les petits fleurs orange (orange / petit) ✓-
4. C'est une jolie femme rousse (joli/roux) ✓-
5. Le ^{vieux} vieil homme porte un vieux manteau (vieux / vieux) ✓-

2. Écrivez le même texte en transformant au masculin

Julie est une fille sympathique et très gentille. Elle est mince et petite. Malheureusement, elle est un peu timide. Par contre, elle n'est pas paresseuse car elle est chirurgienne dans un grand hôpital. Elle est sérieuse dans son travail mais, dans sa vie personnelle, elle est très différente: elle est heureuse et active. Elle est douce et polie avec tout le monde. Elle est toujours très curieuse en plus, elle est naturelle.

Marc est un garçon sympathique et très gentil. Il est mince et petit. Il est un peu timide. Il n'est pas paresseux et il est chirurgien. Il est sérieux mais il est différent. Il est heureux et actif. Il est doux et poli. Il est très curieux et très naturel.

3. Mettez les mots dans le bon ordre

- a. belle / sur / grand / lit / fauteuil / le / sur / fille / La

La belle fille lit sur le grand fauteuil. ✓

- b. achète / belles / le / dans / Elle / noires / chaussures / de / magasin

Elle achète de belles chaussures dans le magasin. ✓

- c. mère / bon / fait / gâteau / un / délicieux / chère / ma

Ma chère mère fait un bon gâteau délicieux. ✓

ANNEXE 22: Application 14

Lisez l'e-mail ci-dessous et ajoutez les accents (´ et ^),
la ponctuation et les majuscules.

Supprimer Indésirable Répondre Rép. à tous Réexpédier Imprimer

Salut Je cherche une correspondante. Mon prénom c'est Caroline. Je suis étudiante et j'habite à Berne en Suisse. J'aime la littérature le cinéma et je parle français et allemand. J'ai un frère. Il est étudiant aussi. Mon père est boulanger et ma mère est secrétaire. J'ai 18 ans.

père mère

ANNEXE 23: Application 16

1. Complétez avec les mots donnés: un poste-une poste / le crêpe - une crêpe / la voile - un voile / un livre - une livre

- Je veux postuler à ...un poste... de secrétaire.
- Je voudrais ...une crêpe... au chocolat .
- Il y a ...une poste... près d'ici.
- ...le crêpe... est un type de tissu .
- J'aime faire de ...la voile... en été.
- Je lis ...un livre... chaque soir.
- Cette femme met ...un voile...
- Vous payez ...une livre...pour ce cadeau

ANNEXE 24: Application 17

EXERCICES SUR LES MOTS HOMOPHONES

1. Remplissez les trous avec les bons mots donnés

Bravo!

- La mère du maire habite au bord de la mer. (maire, mère, mer)
- Le vert ver va vers. Le verre de vin. (ver, vert, verre, vers)
- Après les cours, j'attends dans la cour. (cours, cour)
- Le garçon marocain porte un gilet maroquin. (marocain, maroquin)
- Ces crayons sont à Jean, ce sont ses crayons. (ses, ces)
- Ma tâche est de nettoyer les taches. (tache, tâche)

2. Faire une dictée concernant les mots: "un matin - un matin / une reine - un renne / le statut - la statue / sur - sûr / une voix - une voie"

Un matin, un gros matin a couru vers moi. ✓
Un renne tire le traîneau de la reine des neiges.
Sa statue est présentée au musée et son statu
a augmenté. Ces artistes sont célèbres,
ce sont ses œuvres. Le sac sûr que le
sac était sur la table. Je n'entends
pas ta voix. Je regarde la voie
lactée, ce soir.

ANNEXE 25: Application 18

EXERCICES SUR LES PARONYMES

1. Choisissez le bon mot et complétez

a. Nous préférons manger des... poissons... (poison, poisson) ✓

Le tabac c'est du... poison... (poison, poisson) ✓

b. Dans le désert... il y a beaucoup de vent de sable. (désert, dessert) ✓

Après le repas, nous allons manger un bon... dessert... (désert, dessert) ✓

c. J'ai une proposition pour le recyclage des déchets. (proposition, préposition)

Le verbe regarder ne s'utilise sans... préposition... (proposition, préposition) ✓

d. C'est une idée... originelle... (original, originel-le) originale

Dans les livres de religion, il y a les lois originelles de l'humanité. (original, originel) originelles

e. Nos professeurs sont gentils et très... compréhensifs... (compréhensif, compréhensible) ✓

Les informations du directeur sont claires et compréhensibles... (compréhensif, compréhensible)

Annexe 26 : Fiche de la place des adjectifs

LA PLACE DES ADJECTIFS

A. La majorité des adjectifs sont placés après le nom.

Un enfant sympathique - une fille intelligente
Un magasin intéressant - une coupe cheveux
Un vent frais - une culture paléontologie

B. Sont généralement placés avant le nom ces adjectifs courts :

Un beau garçon - une belle histoire	(pl : beaux - belles)
Un jeune homme - une jeune femme	(pl : jeunes)
Un vieux monsieur - une vieille dame	(pl : vieux - vieilles)
Un bon garçon - une bonne amie	(pl : bons - bonnes)
Un mauvais film - une mauvaise pièce	(pl : mauvais - mauvaises)
Un petit garçon - une petite fille	(pl : petits - petites)
Un grand garçon - une grande femme	(pl : grands - grandes)
Un long discours - une longue route	(pl : longs - longues)
Un gros chien - une grosse chaussette	(pl : gros - grosses)
Un nouveau journal - une nouvelle cassette	(pl : nouveaux - nouvelles)
Un joli vase - une jolie fleur	(pl : jolis - jolies)
Le dernier maître - la dernière phrase	(pl : derniers - dernières)
Le premier exercice - la première fois	(pl : premiers - premières)
Le cinquante jour - la cinquante femme	(pl : cinquantes)

C. Sont toujours placés après le nom :

Les adjectifs de nationalité

Un drapeau français - une ville française
Un peintre italien - une artiste italienne
Un livre chinois - une épiscopié chinoise

Les adjectifs de religion

Un son musulman - une pratique musulmane
Un symbole juif - une famille juive
Un prêtre catholique - une église catholique
Un baptême arménien - une église arménienne

Les adjectifs de forme

Un plat ovale - une table ovale
Un ballon rond - une tête ronde
Un bureau rectangulaire - une salle rectangulaire
Un sac à dos triangulaire - une ferme triangulaire
Un sac arrondi - une ancre pointue

Les adjectifs de couleur

Un tissu vert - une robe noire
Un mur blanc - une fenêtre bleue
Un rocher rouge - une œuvre bleue
Un dossier jaune - une trousse noire

D. On peut dire : un horrible film ou un film horrible
un superbe hôpital ou un hôpital superbe
(pour les adjectifs d'appréciation)

ANNEXE 27: Application 19

EXERCICES SUR LES PRÉPOSITIONS

1. Cochez la bonne réponse

a. J'ai fait du shopping, j'ai acheté un t-shirt ~~à~~ 5 euros, une veste ~~de~~ 100 euros.

A) pour -sur

B) dans -sur

C) à-de ✓

b. Le lapin est un animal ~~aux~~ gros dents et ~~aux~~ oreilles longues.

A) de-de

B) aux-aux ✓

C) à-à

c. Nous apprenons ~~à~~ jouer de la guitare et ~~à~~ chanter.

A) à-à ✓

B) de -de

C) du-du

d. Pour les vacances nous partons ~~à~~ Rome, ~~à~~ l'Italie.

A) de-en

B) à-en ✓

C) en-à

e. La chute de l'avion aboutit ~~sur~~ un terrain isolé, ~~à~~ un village.

A) en-sur

B) dans - en

C) sur-dans ✓

f. Elle s'est accommodée ~~à~~ ses voisins mais elle ne peut pas s'accommoder ~~à~~ leur bruit.

A) avec-à ✓

~~B) à-à~~

C) à-avec

g. C'est mon tour, c'est ~~à~~ moi ~~de~~ jouer.

A) à-de ✓

B) de-à

C) de-de

CURRICULUM VITAE

MARAL TANMAN ENSEIGNANTE DE FRANCAIS

Enver Paşa cad.Sarmaşık evl.Özdeniz sit.

E-57 da:2 ESENKENT MAH. İSTANBUL

Mob : 05333435102

Email: maraltan@gmail.com



FORMATION

2013-2015 Master à l'Université d'Istanbul Département des Langues Étrangères

(Enseignement de la langue française)

2001-2005 Licence à la Faculté de Pédagogie du Français Hasan Ali Yücel

(Université d'Istanbul)

1976-1978 Université Mimar Sinan – Architecture (deux ans)

1968–1976 Lycée Français Saint-Benoit

EXPERIENCES ET ACTIVITES PROFESSIONNELLES

2017-2018 Lycée Français Notre Dame de Sion

2016-..... Examinatrice du DELF-DALF à l'Université Montpellier III-Paul Valéry

2015- Lectrice bénévole de l'Association B« Lire et Faire Lire » en France.

2012-2015 Enseignante de français à l'Université Galatasaray, (cours de langues)

2012-2015 Enseignante de français, d'anglais et de piano à l'école maternelle « École »

2010-..... Examinatrice-Correctrice du Delf-Dalf A1-A2-B1-B2-C1-C2

2009-2012 Enseignante de français au Collège Bahçeşehir Florya

2008-2009 Enseignante de français au Lycée Kultur 2000 (en temps partiel)

Enseignante de français au Collège Bahçeşehir (en temps partiel)

2007-2008 Enseignante de français à l'École Terakki Vakfi

PUBLICATIONS

2015-2019 Mémoire «Une Étude sur l'Impact de l'Anglais dans l'Enseignement du Français Langue Étrangère en Turquie : Quelques Propositions d'Application»

2014-2015 Ouvrage Scientifique et Collectif : Analyse du Discours Politique

STAGES ET CERTIFICATS

2010 -..... Attestation d'habilitation Delf-Dalf A1-A2-B1-B2-C1-C2

2007-2016 Colloque Interational 2016 du français parlé et écrit (Uni.Ist)

Printemps du numérique 2015 au Lycée Saint Benoit

Certificat de CELTA (Certificate of English Language Teaching)

Certificat de Séminaire "Enseignement des Enfants Difficiles"

Conférence d'Innovation en FLE

2005-2007 Études du piano au conservatoire (Certificat d'enseignante de piano)