



Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

**FAUTES ET ERREURS COMMISES EN FRANÇAIS A L'ORAL PAR LES
ETUDIANTS TURCS ANGLOPHONES DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE**

Hazırlayan:
Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK

Danışman:
Doç. Dr. Rifat GÜNDAY

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2011

Ondokuzmayıs Üniversitesi
Eđitim Bilimleri Enstitüsü
Fransız Dili Eđitimi Anabilim Dalı

**FAUTES ET ERREURS COMMISES EN FRANÇAIS A L'ORAL
PAR LES ETUDIANTS TURCS ANGLOPHONES DANS LE
MILIEU UNIVERSITAIRE**

Hazırlayan:
Sevinç AKDOĐAN ÖZTÜRK

Danışman:
Doç. Dr. Rıfat GÜNDAY

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2011

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES.....	i
PAGE DE SIGNATURE DES MEMBRES DU JURY.....	v
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
RESUME.....	ix
REMERCIEMENT.....	x
PREMIER CHAPITRE.....	1
1.INTRODUCTION.....	1
1.1 Problématique.....	1
1.2 Questions de recherche et hypothèses.....	5
1.2.1 Instrument de l'interview.....	5
1.2.2 Opinions des étudiants.....	6
1.3 Importance d'une telle étude.....	6
1.4 Définition des termes.....	7
1.4.1 Langue maternelle.....	7
1.4.2 Langue première.....	8
1.4.3 Langue étrangère.....	9
1.4.4 Langue source.....	10
1.4.5 Langue cible.....	10

3.3	Caractéristiques des participants.....	48
3.4	Matériaux.....	49
3.5	Problèmes rencontrés.....	52
	QUATRIEME CHAPITRE.....	53
	ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION.....	53
4.1	Analyse de la première partie de l'interview.....	53
4.1.1	Erreurs de type phonétique.....	54
4.1.2	Erreurs d'interférences des mots anglais.....	57
4.1.3	Erreurs de type linguistique.....	58
4.1.3.1	Erreurs de prépositions.....	58
4.1.3.2	Erreurs d'adjectifs qualificatifs.....	59
4.1.3.3	Erreurs de genre.....	60
4.1.3.4	Erreurs de conjugaison.....	61
4.1.4	Erreurs de type socioculturel.....	61
4.2	Analyse de la deuxième partie de l'interview.....	63
	CINQUIEME CHAPITRE.....	69
	PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	69
	CONCLUSION.....	74
	BIBLIOGRAPHIE.....	77
	ATTESTATION DE PERMISSION DE L'UNIVERSITE D'ONDOKUZMAYIS.....	81

KABUL VE ONAY

Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK tarafından hazırlanan *Fautes et erreurs commises en français à l'oral par les étudiants turcs anglophones dans le milieu universitaire* başlıklı bu çalışma, 25/07/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Başkan: _____

Üye : _____

Üye : _____

Üye : _____

Üye _____

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

___/___/___

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans çalışmasında, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

25 /07 /2011

Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK

Öğrencinin Adı-Soyadı	Sevinç Akdoğan Öztürk
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi
Danışmanın Adı	Doç. Dr. Rıfat Günday
Tezin Adı	Birinci yabancı dilleri İngilizce olan türk üniversite öğrencilerin Fransızca konuşmada yaptıkları hatalar

ÖZET

Günümüzde, sözlü iletişimin önemi gözönünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretimi alanında sözlü iletişim becerisinde yapılan hatalar üzerine bir çalışma kaçınılmazdı. Bu tezin amacı, üniversite hazırlık sınıflarındaki, ilk yabancı dilleri İngilizce olan Türk öğrencilerin, yaptıkları hataları sınıflandırmak, incelemek ve bu hataların temel nedenlerini bulup çözüm önerisi sunmaktır. Bu çalışmada, öncelikle yabancı dil öğretiminde, özellikle sözlü becerinin temelinde bulunan kavramlar açıklanmaya çalışıldı. Daha sonra öğrencilerin yaptıkları hatalar sınıflandırıldı. Literatürde çeşitli sınıflandırma türleri bulunmaktadır. Çalışmamızda Christine Tagliante'ın sunduğu; dilbilimsel, fonetik, sosyo-kültürel, mantıksal ve stratejik hatalar olarak ayırdığı sınıflandırma kullanıldı. Çalışmada elde edilen sonuçlarda, en sık karşılaşılan hata türünün fonetik hatalar olduğu görüldü. Burada, önemli olan nokta, öğrencilerin bu durumun bilincinde olduğu ve büyük bir kısmının sözlü iletişim derslerinde fonetiğe yer verilmesi gerektiğini düşünmeleridir. Çalışmanın sonunda, sözlüde yapılan hataların birinci yabancı dil ve anadilden geçen olumsuz transferlerden kaynaklandığı daha sonra da Fransızcanın kurallarını bilmeme, yabancı dilde konuşma stresi ve endişesi sıralanabilir. Daha önce yabancı dil öğretiminde olumsuzluk olarak kabul edilen hata, günümüzde öğretmenlerin de göz önünde bulundurması gereken, öğretimin iyileştirilmesi adına olumlu bir kaynak olarak görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Hata, yanlış, sözlü iletişim, dil öğretimi, yabancı dil olarak Fransızca.

Student's Name and Surname	Sevinç Akdoğan Öztürk
Department's Name	Yabancı Diller Eğitimi
Name of the Supervisor	Doç. Dr. Rifat Günday
Name of the Thesis	Faults and errors committed in French in oral by anglophone Turkish students in university.

ABSTRACT

When the importance of oral communication in education is considered today, it is significant to conduct a research on errors made in speaking skill for development of foreign language education area. Therefore this thesis aims to propose a solution to fundamental errors in speaking by categorizing and analyzing errors of Turkish university preparatory class students whose first foreign language is English. In this study, firstly fundamental concepts of oral communication in foreign language teaching were defined, and then students' errors were categorized. In the literature, there are many categorization types and Christine Tagliante's categorization type which divides errors into five branches such as linguistic, phonetic, socio-cultural, logical and strategic, was adopted in this study. Research findings showed that phonetic errors are the most common errors in speaking. On this issue, the significant points are students' being aware of their errors and their thoughts on giving place to phonetic activities in oral communication lessons. At the end of the study, errors in speaking can be ranged as the errors deriving from negative transfers from first and mother tongue, then not knowing French language rules, stress in speaking foreign language, and speaking anxiety. Nowadays the error which was thought as a negative issue before is accepted as a positive resource in development of education for the teachers.

Key Words: Error, Mistake, Oral Communication, Language Education, French as a Foreign Language.

Nom et Prénom de l'étudiant	Sevinç Akdoğan Öztürk
Nom du Département	Yabancı Diller Eğitimi
Nom du Directeur de Thèse	Doç. Dr. Rifat Günday
Nom de la thèse	Fautes et Erreurs commises en français à l'oral par les étudiants turcs anglophones dans le milieu universitaire

RESUME

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la nécessité d'une étude sur les erreurs commises en expression orale est indispensable, en vue de l'importance que tient l'oral de nos jours. Cette thèse a pour but de classer et d'examiner les erreurs des étudiants turcs anglophones dans le milieu universitaire, en classe préparatoire afin de trouver leurs causes et d'y remédier. Dans cette étude, nous avons essayé d'abord d'expliquer les notions qui sont à la base de l'enseignement des langues étrangères, surtout de l'oral. Et puis, nous avons essayé de classer les erreurs commises par les participants. Tout en sachant qu'il y ait différents types de classification, nous avons choisi celle de Christine Tagliante qui classe les erreurs ainsi ; erreurs linguistiques, phonétiques, socioculturelles, discursives et stratégiques. Parmi les erreurs catégorisées selon notre étude, celles qui étaient phonétiques se répétaient très souvent par les participants. Un point important, c'est que les participants sont conscients de cela, et une grande majorité pense que nous devons donner place à la phonétique dans les cours d'expression orale. A la fin de notre étude, nous avons constaté qu'une grande partie des erreurs commises à l'oral dépendaient des transferts négatifs de la langue maternelle et de la première langue étrangère. Egalement, il y a le manque de connaissance des règles de la langue française auquel nous devons ajouter le stress et l'anxiété de s'exprimer à l'oral. L'erreur qui auparavant était considérée comme négative dans l'apprentissage des langues étrangères, est devenue un repère sur l'itinéraire de cet apprentissage, que tout enseignant devrait prendre en compte.

Mots Clés: Erreur, faute, expression orale, didactique des langues, FLE

REMERCIEMENT

Je tiens à exprimer ma très profonde gratitude à mon directeur de thèse, Monsieur Rifat GÜNDAY, Maître de conférence à la faculté de Pédagogie de l'Université d'Ondokuz Mayıs, qui a bien voulu diriger cette thèse avec autant de patience et de vigilance, et pour ses conseils qui m'ont guidé tout au long de ma recherche.

Je tiens également à adresser mes plus profondes reconnaissances aux membres du jury pour avoir accepté la lecture de ma thèse.

Je tiens aussi à remercier les responsables et les professeurs d'OYDEM qui m'ont accueillie dans leurs établissements pour administrer mes interviews, sans oublier les étudiants qui ont bien voulu participé à cette recherche.

Je remercie vivement mes amis et mes collègues de l'Université d'Erzincan pour leur soutien et leur patience à mes questions tout au long de ce travail.

Je remercie également Güzin AKER pour sa lecture et sa patience.

Bien Sûr, je n'oublie pas dans mes remerciements mon mari Cüneyt ÖZTÜRK, qui m'a apporté un soutien précieux au cours de ce travail.

PREMIER CHAPITRE

INTRODUCTION

1.1 PROBLEMATIQUE

La conception de l'enseignement des langues étrangères, face à des changements de toute autre conception faisant suite à la globalisation s'est également modifiée. L'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère est un domaine très vaste où l'on fait sans cesse des recherches depuis de longues années.

Divers articles et livres sont écrits, mais les questions que l'on se pose sur les difficultés et les problèmes de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère afin de rendre plus efficace ce processus ne finissent guère. Car avec le monde qui change, les besoins des apprenants, les méthodes que l'on utilise pour enseigner/apprendre une langue étrangère changent aussi.

Auparavant, connaître les règles grammaticales et apprendre les mots par coeur, signifiaient "apprendre une langue étrangère". Tout était constitué sur le fait d'un apprentissage conscient. C'est-à-dire on apprenait la langue étrangère comme on apprenait les mathématiques. Les règles apprises par cœur étaient renforcées et répétées avec des exercices qui ne demandaient aucune créativité de la part de l'apprenant.

On sait très bien que connaître la grammaire d'une langue n'est pas toujours suffisante à s'exprimer. La plupart des personnes qui possèdent une compétence grammaticale, ne possèdent pas forcément une compétence communicative. De même, on sait aussi que l'on peut utiliser une langue sans connaître ses règles grammaticales, comme on le fait lorsque nous parlons notre langue maternelle.

Lorsque nous disons que nous pouvons “utiliser la langue sans connaître ses règles grammaticales”, nous devons préciser qu’il s’agit de la langue orale. Car, ‘la langue’ qui est un moyen de communication possède deux dimensions. Pour communiquer, nous utilisons la langue orale mais aussi la langue écrite. Et pour pouvoir s’exprimer à l’écrit, nous avons évidemment besoin d’une certaine compétence grammaticale.

Par exemple;

Yap-tık-lar-ı-nı-z-dan utanmalısınız!

Si l’on demande à un certain nombre de personnes dont la langue maternelle est le turc, s’ils peuvent analyser ce mot selon les racines et les suffixes, la réponse d’une grande partie serait négative, parce que primordialement, ils n’apprennent pas la structure de leur langue maternelle de manière consciente. Mais quand ils utilisent cette phrase, ils ne font pas d’erreur car, ils acquièrent inconsciemment le fonctionnement de cette même structure.

De plus, lorsque nous écoutons, lisons ou parlons en une langue étrangère, nous n’avons pas le temps de penser aux normes grammaticales. Surtout, pour éviter une communication non-réussie, il n’est pas nécessaire de respecter ces normes grammaticales et de les rassembler juste comme les pièces d’un puzzle. Il ne serait donc pas faux d’affirmer qu’une communication réussie n’est pas toujours une communication grammaticalement très correcte.

Il convient ici de nous attarder sur la différence apprentissage/acquisition qui expliciterait ce phénomène: l’apprentissage, au sens large du mot consiste à apprendre quelque chose, en l’occurrence une langue étrangère avec sa structure grammaticale, morphosyntaxique, etc... en vue de pouvoir comprendre à des niveaux différents suivant la durée de l’apprentissage, ce qu’on lit et ce que l’on écoute, et pouvoir s’exprimer oralement ainsi qu’à l’écrit en langue cible; bref, l’apprentissage c’est le développement des compétences écrites et orales qui élève le niveau de l’acquisition au

fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage. Donc, il en déduit qu'il faudrait un certain apprentissage afin d'aboutir à l'acquisition complète de la langue cible.

Les bilingues (tri- ou plurilingues) précoces acquièrent leurs langues maternelles et nationales en même temps où l'apprentissage n'est que l'imitation de leurs parents et des personnes de l'environnement fréquenté. L'acquisition s'effectue avec le temps, mais ne demande pas un certain apprentissage comme il est le cas dans l'apprentissage des langues étrangères après un certain âge. Mais il faut bien noter que ce ne sont que des compétences orales qui sont en question. Les compétences écrites commencent à se développer et s'acquièrent suite à la fréquentation de l'école primaire. Le bilinguisme (ou trilinguisme, etc.) tardif exige évidemment un apprentissage complet, un développement des compétences orales et écrites afin de parvenir à une acquisition complète.

Malheureusement, la raison pour laquelle la Turquie subit des échecs dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, surtout dans les lycées, c'est que l'on continue à enseigner les langues étrangères centrées presque uniquement sur la grammaire en ce qui concerne les compétences écrites.

L'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère devrait être la communication. Certes, il serait juste de choisir un enseignement adéquat au but de l'étudiant ou de l'élève. Mais, étant donné l'importance de la globalisation dont la conséquence aboutit à un interculturelisme inévitable, la communication gagne du terrain au détriment de l'écriture. Les nouvelles approches linguistiques se basent d'ailleurs toutes sur la communication et plutôt sur l'interaction. Les méthodes dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères s'influencent également, bien plus que les autres domaines, de la nouvelle vague, à savoir de l'interculturelisme.

Auparavant, l'idée générale dans l'enseignement d'une langue étrangère n'était qu'apprendre les structures de la langue; les règles grammaticales suffisaient théoriquement à pratiquer une langue. C'est-à-dire ce qui était important, ce n'était pas

d'utiliser la langue comme un outil de communication, mais de connaître que sa structure.

Nous pouvons préciser nettement que dans un système éducatif dont la logique accorde une priorité visiblement plus distincte à la théorie qu'à la pratique, les apprenants sont sans succès dans un environnement naturel où ils ont besoin d'utiliser la langue oralement. Les systèmes appliqués jusqu'à présent sont bien les preuves de cette conséquence. Or, avec le développement de la mondialisation, les objectifs, les besoins des apprenants des langues étrangères ont différé et ainsi de nouvelles méthodes ont été mises en oeuvre.

Dès notre jeune âge, lorsqu'on acquiert notre langue maternelle, personne ne nous dit qu'aujourd'hui nous allons apprendre les temps passés, demain les adjectifs et ainsi de suite... Les personnes qui se trouvent autour de nous, nos parents, nos oncles, nos tantes, nos cousins, nos amis etc... essaient en général de se communiquer en se centrant sur les messages et la compréhension. Et ainsi avec le temps nous accumulons des données que notre cerveau utilise plus tard automatiquement.

La situation psychologique de l'apprenant influence le succès de son apprentissage. Un apprenant très bien motivé, qui a confiance en lui et qui n'a pas peur de faire des fautes, apprend de manière plus efficace. De plus, un apprenant qui a un objectif d'apprentissage, c'est-à-dire qui a déterminé les raisons pour lesquelles il apprend la langue étrangère peut montrer plus de succès.

Pour une bonne prononciation et intonation du français, ou d'une langue étrangère quelconque que l'on apprend, il est essentiel de faire beaucoup d'écoutes. Plus on écoute des chansons, les émissions radiophoniques, télévisées, des vidéos en langue cible, plus on se familiarise avec les sons.

En turc, toutes les lettres sont lues tandis qu'en français il y a des lettres que l'on n'entend pas, ou bien l'union de deux ou trois lettres forment un nouveau phonème. Pour cette raison, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il serait raisonnable d'écouter d'abord la prononciation du mot avant de voir l'écriture. Car en étant

influencé par la langue maternelle ou bien par la première langue étrangère apprise (l'anglais en l'occurrence), il est possible de lire le mot différemment de ce qu'il l'est en réalité. Et cette première prononciation nous restera toujours ancrée dans notre cerveau. Afin de bien prononcer, la première rencontre avec le mot joue un rôle prépondérant.

1.2 QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

Les questions de recherche de cette étude vont être présentées en deux dimensions. L'une est l'instrument de l'interview, la deuxième est les opinions des étudiants.

1.2.1 Instrument de l'Interview

- Peut-on catégoriser les erreurs commises en français à l'expression orale?

Nous faisons l'hypothèse que les erreurs commises en français se produisent de manière systématique et qu'elles peuvent être catégorisées.

- Peut-on localiser la source des erreurs?

Nous faisons l'hypothèse que la source des erreurs peut être localisée. Car la majorité des turcs ont l'anglais dans leur bagage langagier. Ainsi, nous pouvons dire que les problèmes naissent des différences entre l'anglais et le français qui conduisent à des interférences. Nous pouvons considérer cela comme la source des productions erronées.

- L'influence de l'anglais est-elle présente sur le français?

Nos observations en tant qu'enseignante nous amène à constater que les erreurs des turcs apprenant le français sont produites sur le genre, les accords, la prononciation des mots et qu'elles sont en rapport avec l'utilisation directe des mots anglais.

1.2.2 Opinions des Etudiants

- Est-ce que les étudiants sont conscients de l'importance de l'expression orale?

Notre hypothèse est que la majorité des étudiants sont conscients de cette importance. Mais quand même une grande partie ne veut pas prendre parole en classe lors des cours d'expression orale, car ils doutent de leur capacité verbale en français.

- Est-ce que la peur de faire des erreurs est l'inconvénient primordial qui empêche les étudiants de parler en français?

Nous faisons l'hypothèse que la peur de prendre parole en public, de faire des erreurs, et d'être ridiculisés en classe empêche les étudiants de parler en français. Nous pensons qu'il serait possible de diminuer cette crainte en donnant plus de place à l'expression orale dans les cours de français. La peur des étudiants peuvent disparaître s'ils discutent plus souvent en classe.

1.3 IMPORTANCE D'UNE TELLE ETUDE

De nos jours, la didactique des langues étrangères a une place primordiale dans le monde entier. Le développement de la science et de la technologie, la mondialisation et l'utilisation commune de l'internet ont permis de rapprocher les peuples par l'intermédiaire des cultures et des langues; c'est-à-dire pour pouvoir comprendre tous les peuples du monde, et établir des relations avec eux, il est devenu nécessaire d'apprendre d'autres langues en dehors de la langue maternelle, et apprendre d'autres langues entraîne forcément l'apprentissage d'autres cultures.

Tous les apprenants d'une langue étrangère, commettent des erreurs de façon inévitable durant ce processus. Ils essaient de corriger et de diminuer celles-ci avec leurs efforts. Si l'enseignement des langues pouvaient s'effectuer de manière plus consciente à la lumière des développements scientifiques, il pourrait devenir un processus dans lequel

les responsabilités seraient partagées et l'on éprouverait du plaisir à travailler; ce qui le rendrait un processus plus amusant plutôt qu'une sorte de 'torture'.

Nous pensons que dans un processus où plusieurs facteurs tels que l'enseignant, l'apprenant, l'approche adoptée, les besoins langagiers et la motivation jouent un rôle; rechercher les raisons négatives, essayer de trouver des solutions et s'y approcher d'une manière scientifique, consistent pour ceux qui sont concernés dans le domaine de recherches, des tâches d'une extrême importance.

Dans cette recherche, nous pensons contribuer à ce que notre mission en cours soit plus consciente et scientifique. La raison principale d'appréhender ce sujet comme un sujet de recherche, provient justement de cette pensée.

1.4 DEFINITION DES TERMES

Dans cette partie de notre thèse, nous allons donner les définitions des termes qui sont à la base de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et que nous rencontrons dans toutes sortes d'études menées sur ce sujet, dont une est la notre.

Quand on parle de "langue", ce terme est en fait très vaste. Elle se divise elle-même en quelques catégories. Celles qui nous intéressent les plus, sont "langue maternelle, langue étrangère, langue seconde"

1.4.1 Langue Maternelle

La langue maternelle est désigné le plus souvent dans les écrits professionnels « LM ».

La définition généralement admise est que la LM est la langue que l'on apprend avant l'âge de cinq ans au sein de la famille. C'est-à-dire qu'elle désigne la première langue que rencontre l'enfant. Joubier explique cela dans son article en disant que la langue

maternelle appartient au vécu intime de l'enfant, et qu'elle est acquise spontanément dans des expériences suscitées par le contact avec son environnement immédiat.(2008).

Et selon Cuq,

“la langue maternelle est une notion employée dans plusieurs disciplines (dont la linguistique et la didactique) et dans le langage courant. Cette notion est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins qui sont 1) de l'ordre de l'acquisition et 2) de l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication. Le caractère spontané, naturel de son usage et l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits de définition de la langue maternelle.[...]” (2003: 150-151).

Comme nous le voyons ci-dessus, la LM est expliquée de différentes manières. Etant donné, qu'il a été complexe de dénommer la 'langue maternelle', nous voyons que cela a amené les scientifiques à une dénomination plus neutre. Nous parlerons donc de 'langue première' ou 'L1'.

1.4.2 Langue Première

Quant on parle de langue première, cela ne veut pas dire la langue principale, celle qui est la plus utile. Mais elle exprime la langue que la personne acquiert avant tout autre langue lors du développement de sa capacité langagière.

Abordons comme exemple la Turquie, qui est un pays assez grand qui englobe une variété de groupes ethniques. Et chaque ethnie possède une langue ou même parfois un dialecte qui diffère du turc, qui est la langue officielle. C'est-à-dire; “La langue adoptée par un état, généralement au nom de sa constitution, une langue officielle est une langue

institutionnelle: administration, justice, éducation, secteur législatif et commercial, etc.[...]" (Cuq, 2003: 152).

Nous pouvons alors dire que ces groupes ethniques constituent des minorités linguistiques en Turquie. Pour certains l'acquisition de ces langues se fait de manière simultanée avec le turc. De ce fait, nous considérons que certains apprenants vont être bilingue. Mais par rapport au cas de l'apprentissage d'une langue européenne, nous ne pourrions parler d'un réel bilinguisme. Car les apprenants qui font l'objet de notre étude sont seulement, des apprenants dont la première langue étrangère qu'ils apprennent à l'école est l'anglais. Et généralement, à la fin de cette apprentissage les apprenants n'atteignent pas un niveau qui les fait bilingue, c'est-à-dire, qu'ils ne pourront pas maîtriser parfaitement deux langues. (Voir la partie 1-5 La didactique des langues étrangères en Turquie). Car, "on entend par bilinguisme la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques." (Cuq, 2003: 36). Donc, en Turquie, le turc est la langue maternelle et la langue première à la fois, pour une grande majorité.

Dans cette recherche, nous parlerons dorénavant de LM pour désigner la langue maternelle, la langue turque, chez les locuteurs apprenant le français dont nous étudions les productions orales.

1.4.3 Langue Etrangère

Toutes les langues en dehors de la langue maternelle, sont des langues étrangères. La langue étrangère, est celle qui différencie par ses qualités, tel que son système linguistique, de la langue maternelle. Et elle devient l'objet d'enseignement-apprentissage en didactique, qu'on appelle 'la didactique des langues étrangères'.

La langue maternelle et la langue étrangère diffère aussi par leur assimilation. Lorsqu'on acquiert notre langue maternelle nous ne commençons pas par apprendre les

règles grammaticales, l'alphabet ou bien l'écriture par exemple. Car l'acquisition est une démarche tout à fait inconsciente qui se déroule de manière spontanée.

Comme le dit Vygotski, "l'enfant assimile sa langue maternelle de manière non consciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention."(1997: 374).

L'apprentissage d'une langue étrangère se réalise après l'acquisition de la langue maternelle. Ainsi, dans notre cas, le français et l'anglais sont des langues étrangères pour nos apprenants natifs turcs qui ne les reconnaissent pas comme langue maternelle.

1.4.4 Langue Source

La langue source, "on appelle langue source la langue dans laquelle un message est transmis et que le traducteur /interprète décode dans le but de réencoder le message dans une autre langue (appelée langue cible)[...]" Mais cette notion "peut être employée en didactique dans le sens de langue première, maternelle ou non, toujours en opposition à la langue cible." (Cuq, 2003: 152).

Plus simplement, Castellotti nous explique la langue source comme un terme qui "[...]met l'accent sur le point de départ et le résultat à atteindre dans l'apprentissage, en présumant une sorte de continuité linéaire de l'un à l'autre."(2001: 23)

Nous pouvons dire que dans la didactique des langues étrangères, la langue source est un point de repère pour aboutir à la langue cible. Ce point de repère peut donner lieu à des interférences négatives ou positives, qui influenceront le processus d'apprentissage.

1.4.5 Langue Cible

De là, il faudrait aussi définir la langue cible qui est en fait la langue que nous voulons apprendre ou bien vers laquelle nous voulons faire une traduction. "Dans la

terminologie contrastive, elle désigne la langue étrangère ou seconde(L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la LM.(L1)" (Cuq, 2003: 149).

Dans le cadre de notre étude, la langue maternelle (L1) est le turc, la langue seconde (L2), c'est-à-dire la première langue étrangère apprise est, l'anglais et, finalement le français est notre langue cible, en tant que la deuxième langue étrangère apprise, donc L3. Et ce sont les causes des erreurs faites dans cette dernière que nous avons essayé d'analyser.

1.4.6 Didactique

Un autre terme essentiel pour nous est la didactique. La didactique est née d'après les questions qu'on s'est posé dans l'enseignement. Avec sa définition la plus générale, c'est l'art d'enseigner. Mais nous savons tous, que lorsque nous parlons de didactique, c'est une étude qui englobe différentes disciplines scolaires. Celle qui nous intéresse est bien sûr la didactique des langues étrangères. Car, "la didactique des langues(DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux:

- La DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires;
- Le mode d'appropriation d'une langue est double: l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline [...]" (Cuq, 2003: 70).

Dans la didactique des langues étrangères, l'objectif principal est de développer des compétences afin d'aboutir à un niveau-seuil dans la langue cible. Les compétences visées à développer sont fondés sur deux "dimensions" dont l'une est l'écrit et l'autre l'oral.

Pourtant depuis de longues années, on a donné la priorité ou l'importance à la dimension écrite, et on a négligé la dimension orale.

“La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement-traduction, fondé sur des modèles écrits, se prêtait mal à l'exercice de compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée, au point de passer parfois au premier plan.[...]” (Cuq, 2003: 182).

1.5 DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES EN TURQUIE

Ces dernières années, surtout depuis que la Turquie a posé sa candidature à l'entrée dans l'Union Européenne, apprendre une langue étrangère est devenu une obligation plus qu'un loisir. Pour pouvoir faire un échange de connaissances dans toutes sortes de domaines, pour diriger nos relations économiques, et essentiellement pour pouvoir exprimer nos idées couramment, nous avons besoin de parler au moins une langue étrangère.

La langue étrangère gagne de l'importance en Turquie, lorsqu'on commence à la voir comme un outil permettant d'aboutir à la technique, à la technologie et de communiquer avec différentes nations. C'est ainsi qu'augmente la dépendance aux langues indo-européennes.

La globalisation, comme nous sommes tous conscients de son évolution de jour en jour, demande une solidarité internationale beaucoup plus forte dans tous les domaines, notamment en économie, en technologie, en échanges culturels, etc..., ce qui nécessite inévitablement la connaissance d'autres langues, en l'occurrence de l'anglais en premier lieu, de l'espagnol, de l'allemand, du français et aussi du chinois ainsi que du russe. C'est ainsi que les emprunts lexicaux s'effectuent et des mots étrangers s'intègrent réciproquement dans les langues.

Ainsi, d'un côté nous voyons la plupart des gens qui dépensent beaucoup d'argent, d'énergie et qui sacrifient leur temps pour apprendre une langue étrangère. En dehors des établissements scolaires le secteur privé organise aussi des cours de langue dans les établissements informels où les gens sont sanctionnés par un certificat correspondant à leur niveau de langue. De l'autre côté, nous voyons les parents qui font tout leur possible et envoient leurs enfants dans des écoles privées afin qu'ils puissent apprendre dès leur plus jeune âge des langues étrangères.

Malgré tous ces efforts pour apprendre une langue étrangère, l'enseignement des langues étrangères dans les établissements scolaires n'est pas si efficace en Turquie. Même si le cas n'est pas tout à fait pareil dans les écoles privées, nous remarquons que la plupart des étudiants diplômés d'un lycée ont beaucoup de mal à s'exprimer en langue étrangère. Il y a diverses causes de cette situation que nous pouvons citer telles que la politique d'enseignement-apprentissage des langues étrangères du ministère de l'éducation, l'insuffisance des heures de cours de langues étrangères, les qualités des enseignants, les mauvaises méthodes d'apprentissage etc...

D'abord, il est indiscutable que dans les établissements scolaires, les méthodes en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères ne sont pas adéquates aux besoins exigeants du jour. L'enseignement des normes de grammaire résiste obstinément à cause d'une maladaptation ou plutôt de l'inadaptation aux exigences contemporaines. Il serait donc convenable d'éduquer de nouveaux enseignants qui opteraient pour un enseignement visant à développer les compétences orales qui assureraient une communication plus aisée et ainsi donc une interaction comme l'exige les conditions actuelles.

Par ailleurs, les heures des cours des LE ainsi que ceux qui sont en langues étrangères sont loin d'être suffisantes à familiariser l'étudiant (ou l'élève) avec la langue cible....

Il ne faut pas oublier que nous sommes dans une époque de mondialisation qui évolue à grande vitesse, et que dans presque tous les pays on passe du bilinguisme au

plurilinguisme. Par exemple, auparavant en Turquie, avoir un niveau avancé en anglais était une qualité distinctive de la personne par rapport aux autres pour trouver du travail; tandis que de nos jours nous voyons dans les annonces que l'on cherche des candidats qui ont un bon niveau en anglais et, qui connaissent une deuxième langue, et même parfois une troisième. "Dans cette période de globalisation effrénée, il est évident que toute personne qui veut se faire sa place au soleil, devra au moins être trilingue; l'Europe qui se construit aura besoin d'hommes formés, dès le plus jeune âge, aux langues étrangères, et non pas seulement à l'anglais, mais à toutes les langues européennes." (Morlat, 2008).

C'est pour cela qu'il est important que dans notre pays le système éducatif se réorganise au sujet de l'apprentissage des langues, et qu'il permet de développer de nouveaux projets pour que les étudiants puissent au moins parler couramment une langue étrangère lorsqu'il est diplômé du lycée.

En 1997, une nouvelle décision a été prise par le Ministère de l'Education, qui fait commencer l'apprentissage des langues étrangères à la quatrième année de l'école primaire. C'est l'un des grands mérites de la réforme du système éducatif qui permet l'avancement de 2 ans de l'apprentissage d'une langue étrangère. Car les premières années de la vie d'un enfant sont les plus susceptibles pour apprendre une autre langue, en plus de sa langue maternelle. Un enfant de 8-9 ans, c'est-à-dire qui est à l'école primaire;

"... commence à maîtriser les opérations logiques élémentaires: il devient capable de représentation au plan cognitif et de décentration (mais aussi au plan affectif et social). Il acquiert peu à peu la capacité d'effectuer des opérations d'abstraction de plus en plus complexes. Au plan du langage, il devient capable de décontextualiser. À ce stade l'enfant serait en particulier plus rapide pour acquérir la morphologie et la syntaxe, et meilleur en compréhension auditive. L'enfant d'âge scolaire acquiert des habiletés métacognitives, et la capacité de traiter les événements en contexte, il a donc de meilleures stratégies d'apprentissage, des capacités d'attention plus

importantes, et un meilleur contrôle de son activité mentale...” (Alles-Jardel, 1997, 17-18).

Lorsqu'on parle de langue étrangère, on doit entendre par cela, l'anglais. Car en ce moment, vis aux développements technologiques et économiques, en Turquie, comme dans le monde entier la langue dominante est l'anglais. De cette raison, dans notre pays l'apprentissage des langues étrangères se condense spécialement sur celle-ci. Comme le dit Özcan Demirel; “Bien qu'il y ait à peu près trois milles langues dans le monde, le nombre de langues apprises en tant que deuxième langue étrangère est très peu. Pour qu'une langue soit apprise par d'autres nations; le critère principal, c'est la situation politique et économique du pays dans laquelle cette langue est parlée. Cela est suivi par les alliances militaires et les relations commerciales et culturelles.” (1978: 46).

En Turquie, il y a eu beaucoup de réforme à propos de la didactique des langues étrangères. Auparavant ce n'était qu'à partir du lycée que la notion de deuxième langue étrangère apparaissait et dont les principales étaient l'allemand et le français.

Mais récemment, le Ministère de l'Education a décidé de mettre dans les programmes des écoles primaires publiques à la quatrième ou sixième classe, deux heures d'une deuxième langue étrangère. Ces leçons sont sélectives.

Par exemple, “Sanayi ve Ticaret Odası Okulu” est une école publique à Samsun qui applique cette décision.

Dans les lycées, ces heures de cours de la deuxième langue étrangère ne sont pas sélectives mais obligatoires à partir de la première année.

Mais, il ne faudrait pas passer sans dire que dans les écoles privées cette situation diffère. Dans ces écoles, la deuxième langue étrangère est enseignée dès l'école maternelle ou bien à partir de la première année de l'école primaire. Comme par exemple, dans les écoles “Samsun Final Okulları” ou “Ezgililer İlköğretim Okulu”.

Nous allons parler ci-dessous, de manière plus précise, de la répartition des cours de langues étrangères dans les établissements scolaires publiques en Turquie.

En Turquie, l'enseignement des langues étrangères est obligatoire dans tous les établissements scolaires. Le programme des écoles primaires contient 3 heures de cours de langues étrangères par semaine, à la quatrième et à la cinquième année.

Aux collèges, durant les trois années d'études, les heures de cours s'élèvent à 4 heures par semaine. Quant aux lycées, où l'enseignement dure quatre ans, il y a deux heures de cours de langues étrangères par semaine. En fait, les heures varient selon le type de lycée. Parmi ces types de lycées, les plus importants sont les lycées bilingues d'Etat appelés "lycées anatoliens"(généraux, professionnels ou techniques) dans lesquels l'enseignement des langues étrangères a une place primordiale. Ces lycées ont été créés afin de réaliser au mieux l'apprentissage des langues étrangères.

Pour cette raison, un bon nombre d'heures sont consacrées à l'enseignement de la langue étrangère. En première année, il y a six heures de cours, et pendant les trois dernières années, il y en a quatre par semaine. De plus, une deuxième langue étrangère est enseignée durant les quatre années de lycée, 2 heures par semaine. Les livres utilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans les écoles primaires et les lycées sont préparés par des enseignants turcs, ce qui élimine en grande partie l'avantage qu'apportent les supports de méthodes préparés par les français (ou francophones) natifs, cet avantage consiste en l'apport des spécificités culturels français ou francophones que procurent les méthodes préparées par des français ou des francophones.

Quant aux universités, pour les classes préparatoires, selon YÖK (Conseil De L'enseignement Supérieur) il faut au minimum 20 heures et au maximum 30 heures pour qu'un apprentissage de langues se réalise. Et à partir de ces heures précisées, chaque département de chaque université organise lui-même son programme. En dehors des classes préparatoires, dans chaque département il y a deux heures de cours de langues étrangères pendant deux semestres en première année.

Actuellement, le français se trouve au troisième rang dans les établissements publics en Turquie. Depuis plus de trente ans l'usage et l'enseignement du français reculent devant ceux de l'anglais. Cela est une réalité, mais il faut aussi prendre en considération que les lycées bilingues privés (ou publics) continuent leurs enseignements de français.

Dans l'enseignement supérieur aussi, il y a eu des progrès significatifs. Le meilleur exemple est l'Université Galatasaray qui est l'unique université francophone de Turquie. Cet établissement assure 24 heures de cours de FLE pendant le premier semestre et 22 heures le deuxième; 2 heures de cours étant consacrées à l'initiation des disciplines des cours départementaux. Suite à l'année préparatoire, tous les départements de toutes les facultés sont obligés d'assurer 80% de leurs cours en français pendant quatre ans d'études universitaires. Cette université garde son importance concernant la qualité de formation. En plus, il ne faut pas oublier qu'il existe un grand nombre de départements de Langue et Littérature française, de Professeurs de Français Langue Etrangère, de Littérature comparée et aussi de Traduction simultanée dans les universités, telles que 19 Mayıs, Atatürk, Erzincan, Dokuz Eylül, Dicle, Gazi, İstanbul, Anadolu d'Eskişehir, etc...

Dans certaines villes, il existe aussi des centres ou des écoles supérieures où le français est dispensé dans les classes préparatoires, ou comme cours optionnels ou obligatoires. Tous ces départements de ces différentes universités, bien qu'ils portent des noms différents, visent à approfondir en premier lieu les compétences langagières de la langue française, en s'attardant bien évidemment sur les disciplines plus ou moins variées selon leurs spécialisations. Ainsi, la langue française s'acquiert d'une manière presque parfaite accompagnée également de la connaissance de la culture française.

Le département de la linguistique comparée de l'Université Galatasaray, comme les départements des autres universités enseignant la littérature française, la traduction simultanée ou d'autres qui font partie du domaine en question, vise en premier lieu à approfondir les compétences orales et écrites du français langue étrangère, tout en dispensant la linguistique, de ses théories à son histoire, la linguistique comparée, la

littérature française du XVIème au XXème siècle, la méthodologie, la dissertation, la grammaire avancée, la sémiologie, diverses analyses (syntaxiques, sémiologiques, etc), la syntaxe, la traduction, etc. Le département de la traduction simultanée des autres universités partage également le même but que les autres, tout en dispensant des cours sur les méthodes de traduction pour former les futurs traducteurs et traductrices.

Mais ce qui nous intéresse c'est le département des « Professeurs Français Langue Etrangère » qui vise à former les futurs enseignants de cette langue, étant donné que notre objet d'étude est ce dernier.

Ce département se penche sur les disciplines qui visent à former les futurs enseignants de FLE. Les méthodes d'apprentissage y sont largement étudiées, accompagnées de stages dans différents établissements scolaires afin d'assurer des applications sur place.

En première année de licence, les leçons en rapport avec l'usage du français sont, la grammaire, la lecture, l'expression écrite et l'expression orale. Selon notre étude, celle qui nous intéresse la plus c'est la discipline de l'expression orale qui vise à élever le niveau et diversifier la variété des activités de compréhension et d'expression orale pour que les apprenants puissent développer ces compétences et communiquer d'une meilleure façon en français.

En deuxième année de licence, ces disciplines sont ; la littérature du français, la linguistique, les approches dans l'enseignement du français, la grammaire et la lexicologie. Les deux derniers concernent l'usage du français. La lexicologie vise à enseigner la structure et le sens des genres de mots de la langue française, et leur rapport entre eux.

En troisième année de licence, l'enseignement précoce, la traduction (français-turc), et l'analyse des essais sont les cours enseignés en rapport avec le français. Les leçons de traduction consistent à traduire du français vers le turc, divers documents authentiques de tout niveau. De plus, cette discipline renseigne les apprenants sur la relation langue-

culture. En deuxième semestre, les disciplines dispensées sont, la culture française, la traduction (turc-français) et l'analyse de nouvelles et romans. Quant à la culture française, elle vise à donner les renseignements fondamentaux sur la culture française et permet d'analyser les fonctions du français dans son enseignement en tant que langue étrangère.

Finalement, en quatrième année de licence, il n'y a que le français spécifique. Cette discipline consiste à mettre en œuvre l'importance de l'apprentissage du français spécifique, et assure également l'apprentissage du français dans différents contextes socio-économiques ainsi qu'en divers domaines.

Différentes disciplines sus-citées sont sélectionnées dans le but de satisfaire les besoins langagiers des futurs enseignants afin qu'ils puissent s'en servir à leur tour, pour une formation parfaite des apprenants.

1.6 COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

Lorsqu'on parle de l'usage d'une langue, on sait bien qu'elle contient les actions accomplies par des gens (les apprenants), en tant qu'un individu ou un acteur social (car le but est de pouvoir communiquer dans toutes sortes d'environnement), qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il se trouve diverses compétences à développer pour aboutir à un meilleur niveau. La plus essentielle pour nous est, la compétence de communication, étant donné que le meilleur moyen d'apprendre à communiquer est de le faire en communiquant. Cette compétence est définie comme "la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent, le cadre spatio-temporel, l'identité des

participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent leur adéquation aux normes sociales, etc..." (Cuq, 2003: 48).

L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Comme nous le savons, dans toutes les méthodes récentes, il y a quatre compétences principales que l'on vise à développer. Celles-ci sont; la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Entre ces quatre compétences, l'expression orale est celle dont l'apprenant se sent le plus gêné. Car elle demande une certaine compétence et performance à la fois.

Si on compare la situation de l'expression écrite et celle de l'expression orale, nous verrons qu'elles ne sont pas les mêmes. Car quand un apprenant doit s'exprimer à l'écrit, il est face à une feuille de papier, tandis que lorsqu'il s'exprime à l'oral il est face à quelqu'un, c'est-à-dire qu'il se retrouve dans un milieu social.

Comme nous le précisent Fraisse et Breton, cette différence entre une activité solitaire et l'autre qui est (normalement) sociale, introduit inévitablement des difficultés. Lorsque la distance sociale entre les personnes est très grande et que l'objet du discours est très important, la situation sociale implique un affrontement d'autrui qui mène à des états d'excitation ou d'inhibition. Nous ne pouvons pas dire qu'une conversation entre camarades a le même caractère que la réponse d'une question à l'examen oral. (Fraisse & Breyton, 1959: 62).

Malheureusement, à cause des effets psychologiques, tels que l'excitation ou l'anxiété, s'exprimer en classe devient un cauchemar pour les apprenants. La peur de faire des fautes, de ne pas pouvoir répondre correctement à une question, de ne pas être compris par les autres, d'être ridiculisé en classe sont quelques facteurs qui empêchent l'apprenant de prendre parole. Et ils doivent aussi surmonter des problèmes en rapport avec la phonétique, la prosodie et la compréhension. Bien sûr que toutes ces difficultés

ne sont pas insurmontables. Seulement, il ne faut pas oublier que cette compétence de communication doit être acquise de manière progressive.

De cette raison, une des missions les plus importantes des enseignants dans l'enseignement/apprentissage des langues est de réaliser des interactions avec leurs apprenants. Bien que l'enseignant ait comme but de transmettre un savoir, il doit surtout donner des tâches à accomplir à ses apprenants.

1.6.1 Didactique de l'Oral

Quand on parle de l'enseignement de l'oral, nous devons savoir que cela apporte le besoin d'un travail de longue haleine.

“Enseigner l'oral? Personne ne doute aujourd'hui de cette nécessité et tous les plans d'étude, les instructions officielles et les revues pédagogiques en parlent. Et pourtant, «enseigner l'oral» n'a rien d'évident.” (De Pietro et al., 1998: 11). Travailler à l'oral par rapport aux autres compétences demande aux enseignants de remettre en cause des modèles traditionnels de fonctionnement du cours. En général, les échanges des élèves restent assez rares et la prise de parole se réduit le plus souvent à un dialogue avec le professeur. Il faut transformer ce mode classique de fonctionnement dans lequel le professeur pose une question et l'étudiant répond, en une interaction à double sens. L'apprenant doit participer à son apprentissage et essayer de pratiquer l'oral le plus possible.

La didactique de l'oral se compose de deux compétences, la compréhension orale et l'expression orale. L'expression orale est une compétence qui se développe parallèlement avec la compréhension orale. Pour pouvoir s'exprimer en langue étrangère, c'est-à-dire répondre à une question, donner son avis sur un sujet, parler de ses idées, de ses rêves et ainsi de suite, il faut d'abord comprendre ce qui est dit ou bien la situation donnée.

Ici, la question qu'on se pose est, ce que signifie 'comprendre'? Comprendre peut être expliqué comme l'accès au sens essentiel d'un donné lu ou écouté, ou d'une parole dite.

A partir de cette définition, nous pouvons dire que dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le processus d'apprentissage commence avec l'écoute, qui amène la compréhension et ensuite, l'expression orale peut être réalisée. Brièvement, la compréhension orale précède l'expression orale.

Généralement, pour pouvoir comprendre, les apprenants demandent la définition de chaque mot. Mais pour que les apprenants puissent devenir plus autonomes et plus sûrs d'eux, l'enseignant ne doit pas essayer de tout faire comprendre. De cette façon, l'apprenant pourra faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris lui-même. Ainsi, il se rendra compte qu'il se développera de nouvelles stratégies qui l'aideront dans son apprentissage grâce aux activités de compréhension orale.

Pour développer la compréhension orale, il est primordial de favoriser l'expression orale et les échanges ainsi l'apprenant sera actif et aura une responsabilité dans son apprentissage. L'apprenant qui mobilise ses connaissances sera mené vers la tâche à accomplir, qui est dans ce cas, la compréhension proprement dite. "Chaque langue affecte l'oral d'une empreinte personnelle: tout énoncé est marqué à la fois par les caractéristiques sonores du code oral de la langue utilisée et par la façon personnalisée dont le locuteur l'utilise." (Lhote, 1995: 25).

Pour terminer, il ne faut pas oublier que le travail de la compréhension orale se fait sur le contenu et non pas sur les mots ou les phrases isolées.

Quant à l'expression orale, sa didactique est de faire acquérir des savoir-faire relatifs au développement de l'apprentissage de la production orale chez les apprenants. L'expression orale, tout comme la compréhension orale est une compétence que les apprenants doivent acquérir petit à petit et qui consiste également à s'exprimer dans de différentes situations. Ici, le point principal est de constituer une interaction entre un

émetteur et un récepteur. Pour résumer, nous pouvons dire que l'objectif est la production d'énoncés à l'oral dans des situations de communication.

Parler, n'est pas seulement le moyen de nous exprimer mais, c'est aussi le moyen d'être compris par les autres. L'acte de parler, commence avec une opinion, une information etc... que l'on veut transmettre. Et, le message que l'on veut transmettre doit suivre un ordre logique car la façon de présenter nos idées est importante pour celui qui nous écoute. Bien sûr que durant cette présentation, nos gestes et mimiques, notre sourire... nous permettra d'illustrer nos paroles. De plus, nous devons bien utiliser notre voix pour une meilleure expression. Par exemple, en français l'intonation a une place importante, il faut qu'elle soit expressive et significative. Dernièrement, les silences, les pauses, les regards sont des composants de l'expression orale qui rend notre communication plus efficace.

Ainsi, nous pouvons dire que l'objectif de la didactique des langues pour développer l'expression orale est précis mais le problème, c'est que les apprenants n'osent pas parler.

Il est vrai que, même parfois, nous avons du mal à nous exprimer en notre langue maternelle. Alors, s'exprimer en langue étrangère est deux fois plus difficile. De plus, la peur de faire des erreurs, voire d'être ridicules empêchent un grand nombre d'apprenants de saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux, pour utiliser au plus vite leurs nouvelles compétences.

Là, encore une fois l'enseignant joue un rôle primordial à aider les apprenants à confronter toutes sortes de problèmes qui sont liés à l'affectif et à l'attention, au rythme et à l'intonation ou bien à la grammaire de l'oral.

L'activité orale doit être minutieusement préparée par l'enseignant afin de permettre la participation de tous les apprenants. Ils doivent pouvoir échanger des informations, discuter entre eux, se poser des questions... L'enseignant doit aussi faire comprendre

aux apprenants qu'il y a différents niveaux de langue que l'on utilise selon les situations d'emploi.

En prenant en compte, l'approche communicative et la perspective actionnelle, il serait convenable de favoriser des situations d'échanges dans lesquelles les apprenants seront en interaction où ils développeront leur imagination et leur créativité. L'enseignant doit prendre du recul, il ne doit pas être le seul qui détient le savoir mais un guide qui dirige ses apprenants.

DEUXIEME CHAPITRE

CADRE THEORIQUE

2.1 NOTIONS FAUTES ET ERREURS

Les notions fautes et erreurs sont des notions auxquelles nous devons donner place dans cette partie, car premièrement elles tiennent une place essentielle dans le cadre de notre étude. Deuxièmement, ce qui est très important c'est qu'elles font partie de l'apprentissage. Pour cette raison, il serait convenable d'examiner la place accordée à ces deux notions dans la didactique des langues étrangères.

Nous supposons que tout le monde est bien d'accord qu'un apprentissage de langues étrangères ne pourrait jamais se réaliser sans commettre aucune erreur. "Apprendre, c'est toujours le risque de se tromper". (Astolfi, 2004: 22). Cela est valable aussi dans notre vie quotidienne. Ce ne serait pas faux de dire que ceux qui ne font rien ne se trompent pas. Et, à ce point une question que l'on se pose est que si l'erreur est seulement une source d'angoisse, de stress, ou si c'est un outil positif dans l'enseignement?

La peur de faire une erreur (surtout en expression orale) est un cauchemar pour les apprenants. Et la réaction de l'enseignant envers les erreurs commises, les influencent encore plus. Nous verrons dans les méthodes traditionnelles, que la bonne réponse donnée par l'apprenant est primordiale, et que l'erreur n'est pas acceptable. Tandis que dans les méthodes contemporaines, on a pris la conscience que l'erreur était inévitable et qu'elle était un point de repère dans le processus d'apprentissage. En fait, les erreurs permettent aux enseignants de se renseigner sur l'état du développement de la langue.

Lorsqu'on parle de notions fautes et erreurs dans le langage courant, nous voyons qu'ils sont presque synonymes. Mais lorsque nous les examinons dans le domaine didactique,

nous remarquons que les erreurs sont systématiques et ne peuvent être corrigé par l'apprenant lui-même, tandis que les fautes représentent les erreurs non-systématisées.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence(CECR), le référentiel qui nous oriente pour un meilleur apprentissage des langues et qui définit diverses notions afin de nous éclaircir; explique ce que signifie 'erreur' et 'faute' ainsi; "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". Et, "les fautes ont lieu quand l'utilisateur ou l'apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un natif." (Conseil de l'europe, 2005: 118).

Que ce soit à l'écrit ou à l'oral, l'objectif des langues étrangères est de pouvoir transmettre un message et réaliser une communication. A partir de cela, nous pouvons aussi expliquer les notions 'fautes' et 'erreurs' en donnant des exemples.

Un locuteur qui dit; 'Elle est étudiant' au lieu de 'Elle est étudiante' pourra transmettre son message à son interlocuteur. Donc, il aura commis une faute. Car le manque de l'accord du genre n'empêche pas la réalisation de la communication.

Par contre, un locuteur qui confond la conjugaison des temps commettra une erreur vue qu'il interrompra la communication. Par exemple, un locuteur qui dit; "Je serai ici hier." fera penser à son interlocuteur s'il a voulu dire, 'J'étais ici hier.' ou bien 'Je serai ici demain.' Cette confusion bloquera la communication pour une courte durée.

Nous avons dit, que nous ne pouvions pas apprendre sans se tromper, mais nous avons aussi dit que pour les apprenants, se tromper, faire une erreur était une raison d'anxiété devant la classe. Auparavant, les modèles d'apprentissage évacuaient l'erreur tandis que de nos jours on lui confère un statut plus positif. Ce changement vis à l'erreur fait apparaître une nouvelle démarche dans le domaine du français langue étrangère qui est "le traitement pédagogique des erreurs"

Et la question qu'on se pose est que en quoi consiste cette dernière?

“Cette démarche consiste à tirer volontairement parti des réponses erronées des élèves, pour leur faire expliciter leurs raisonnements et les amener à (se) poser des questions, collectivement ou individuellement. Parler sur les erreurs, c'est permettre de dépasser la peur de se tromper, d'explicitier les “ blocages ” dans les apprentissages, de refaire à l'envers les stratégies erronées, d'en prendre conscience afin d'éviter de les reproduire. L'enseignement du français en classe “ banale ” peut ainsi recourir à cette démarche, très féconde, notamment avec des publics en difficulté.” (M.E.N.R.T., 1996).

Et d'après Christine Tagliante, le traitement des erreurs n'est pas une démarche isolée, c'est une démarche qui est à mettre en relations avec d'autres démarches comme;

- *La centration sur l'apprenant & l'analyse des besoins :*

Prise en compte des besoins exprimés par l'apprenant dans le cadre de la classe: l'individu non seulement participe à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal.

- *Le contrat d'apprentissage:*

Les activités pratiquées en classe ont auparavant été décrites par l'enseignant et acceptées par les apprenants.

- *La conceptualisation grammaticale:*

Examen d'un corpus guidé par des consignes explicites. Il s'agit de donner aux apprenants des réflexes d'éveil et de réflexion sur le fonctionnement de la langue. La compréhension du fait linguistique doit d'abord venir des élèves eux-mêmes; ce n'est qu'après leurs découvertes que l'enseignant explicitera le fait, non avant.

• *L'interlangue:*

Tout apprentissage, *a fortiori* linguistique, comporte des phases de maîtrise provisoire, intermédiaire. L'erreur fait partie intégrante de cet apprentissage (1994: 34, 40, 42, 154).

Comme nous le constatons avec les principes du traitement de Christine Tagliante, les erreurs ne devraient pas être considérées comme des inconvénients dans le processus d'apprentissage. Car celles-ci permettront aux enseignants de récupérer des informations et d'analyser les besoins des apprenants. Et ainsi, ils pourront évaluer la qualité de leur enseignement, et améliorer l'apprentissage des apprenants.

2.2 PHONETIQUE ET PROSODIE

Beaucoup de didacticiens pensent en général que pour une bonne compétence communicative, la maîtrise de la syntaxe de la langue, et un lexique assez riche sont suffisants. Mais certains soutiennent l'idée qu'une maîtrise des aspects phonétiques et des éléments prosodiques sont requis aussi.

Il est certain que parler une langue étrangère et exprimer toutes ses pensées sont difficiles. Pour pouvoir développer cette compétence communicative, il faut la pratiquer le plus possible, mais malheureusement la peur de faire des erreurs et de là, d'être ridicule empêchent la plupart des apprenants à utiliser à chaque occasion cette compétence.

L'action de parler, n'est pas simplement l'action de s'exprimer. C'est aussi celle de se faire comprendre. Mais comme nous l'avons précisé ci-dessus, l'expression orale est difficile à réaliser. Elisabeth Lhote, dans un chapitre d'un de ses articles, explique bien que, "... parler une langue, c'est développer une certaine façon d'écouter non seulement sa propre langue mais aussi celle des autres. Apprendre une langue étrangère, c'est devoir saisir, reconnaître et restructurer un paysage sonore nouveau..." (1988: 26). De là, nous pouvons exprimer que les difficultés d'expression orale peuvent être liées à des

problèmes tels que la prononciation (La phonétique) et, le rythme et l'intonation, c'est-à-dire la prosodie. Nous allons voir dans les pages suivantes qu'en langue 2 ou 3, l'admission de l'oralité passe certainement par celle de la prosodie.

2.2.1 Phonétique

L'oral est un terme qui englobe d'autres termes tels que la réalisation sonore, la parole, la communication orale, la compréhension orale etc... Et lorsqu'on parle de l'oral, la première discipline qui nous vient à l'esprit est la phonétique.

La phonétique a une place primordiale pour analyser et décrire cette composante de la langue. C'est la discipline initiale, particulièrement dans l'enseignement-apprentissage des langues. Selon la définition donnée par P. Léon: "La phonétique est la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole." (1992: 6). Elle est aussi définie simplement comme l'étude des sons utilisés dans le langage humain.

Ceci est important dans la didactique des langues étrangères car apprendre à bien prononcer une langue étrangère, c'est tout d'abord réussir à maîtriser de nouvelles habitudes articulatoires. Et pour une bonne maîtrise, il faudrait une connaissance profonde de la phonétique de la langue de base (LM ou LE) et de la langue cible.

Tout apprenant d'une langue étrangère à un moment donné sera confronté à un obstacle dû à la langue maternelle ou à la première langue étrangère apprise. Ce que nous entendons par obstacle, ce sont en fait les interférences c'est-à-dire les décalages d'une langue à l'autre qui mènent les apprenants aux fausses généralisations.

Dans le cadre de notre étude, le problème est que nos apprenants ont une langue maternelle, le turc qui s'écrit comme elle se prononce. C'est-à-dire, que nous écrivons chaque phonème entendu. Nos apprenants habitués à un tel système phonétique, lors de

leur apprentissage d'une langue étrangère (dans notre cas l'anglais) découvrent une nouvelle prononciation des lettres. Ils voient aussi que l'union de deux lettres forment un nouveau phonème ou un phonème qui existe en une lettre dans leur langue maternelle etc...

Durant l'apprentissage de la langue étrangère (l'anglais), les apprenants commencent à prendre conscience de ces différences. Ils se familiarisent avec ces dernières. Les apprenants qui s'habituent à la phonétique de l'anglais, lorsqu'ils apprennent une nouvelle langue, le français, sont face à face avec un nouveau système articulatoire. Et cette fois-ci ils appliquent ce qu'ils ont appris en anglais, lorsqu'ils parlent français.

Afin d'obtenir une idée des variétés phonétiques entre l'anglais et le français, voici une brève comparaison entre les deux systèmes effectuées par Guilbault (2011):

“A. Les voyelles

- a) Diphtongues: Les voyelles anglaises se distinguent de celles du français notamment par le grand nombre de diphtongues (voyelles à double timbre), alors que le français standardisé ne contient que des monophthongues (voyelles à timbre simple).
 - [eɪ] grey, great, sleigh, engage, gauge, etc.

 - [aʊ] house, plow

 - [aɪ] my, tide, thigh, buy, etc.

- b) Les voyelles antérieures arrondies: Le système des voyelles anglaises n'a pas de classe d'antérieures arrondies comme le français.

- c) L'anglais n'a pas de voyelles nasales alors que le français standardisé en a 4.

d) L'existence d'un grand nombre de voyelles qui tendent vers un schwa

lorsqu'en position inaccentuée.

B. Les consonnes

Les consonnes de l'anglais sont sensiblement les mêmes que celles du français.

L'anglais possède également deux articulations interdentes totalement inconnues du français. "On articule les interdentes en rapprochant la pointe de la langue vers les dents supérieures tout en dépassant celles-ci pour que la langue soit visible de l'extérieur." (Leclerc, 1989: 85).

ex.: three / tooth / these / bathe

Plusieurs autres langues du monde utilisent ces deux articulations, comme l'arabe, le danois, le grec, le lapon, etc...

Apico-dentales sont subitement des occlusives alvéolaires en anglais. Il y a une fricative sourde (h)

À noter la consonne glottale [h] qui est présente en anglais mais également en français comme dans les exemples où est présent un affaiblissement des consonnes fricatives dorso-palatales (comme dans "chien" et "jeu"). Encore une fois cependant, il ne s'agit pas d'un phonème propre au français mais bien d'un allophone sourd de nos consonnes dorso-palatales.

La présence de consonnes affriquées

Certaines langues, et c'est le cas de l'anglais, utilisent des consonnes complexes. Ces consonnes sont;

affriquées: consonnes formées d'une occlusive et d'une fricative. En anglais par exemple, les affriquées sont utilisées dans les mots:

[tʃ] church, lunch, chip, ditch, etc.

[dʒ] judge, journal, germ, etc. „

La phonétique a une place importante dans l'enseignement- apprentissage des langues étrangères car la production correcte des sons signifie une production correcte du sens. A l'oral, même si la syntaxe est sans faute, pour que le message à transmettre soit bien compris, il faut une bonne phonétique.

Par exemple;

Une personne qui dit: "J'ai des cheveux blancs."

Si elle prononce, le /e/ comme un /o/ et dit:

"J'ai des chevaux blancs." Elle donnera lieu à des confusions. Car avec cette prononciation différente le mot change complètement de sens. Alors, l'interlocuteur peut être choqué de l'énoncé et essayé de créer un lien entre celui-ci et le contexte du message.

C'est de cette raison que nous parlons de l'importance de la phonétique. Et il serait juste de dire que des spécialistes comme Wioland, suggèrent que dans la didactique des langues étrangères, les compétences écrites soient développées après les compétences orales. Ceci permet à l'apprenant de bien maîtriser les sons et leur prononciation avant qu'ils soient masqués par l'écrit comme le précise Wioland; "l'écriture masque, sous une forme figée depuis plusieurs siècles en français, la régularité des habitudes de prononciation et d'importantes caractéristiques de l'oral qui ne sont pas prises en compte." (1991:6).

2.2.2 Prosodie

Durant l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue maternelle influence notablement les productions des apprenants dans une langue seconde, et de même la langue seconde influence l'apprentissage d'une troisième langue. Cette situation est valable pour tous les aspects divers de la langue, c'est-à-dire que ce soit la syntaxe, la grammaire etc... ou que ce soit la phonétique, la prosodie...

Dans cette partie de notre étude, nous donnons place à la prosodie car; “[...] Il est difficile de concevoir qu'une approche didactique de l'oralité qui prétend être fondamentalement communicative puisse ignorer la prosodie[...]" (Cuq, 2003: 206).

La prosodie qui est définie tout simplement comme l'étude de l'accentuation et de l'intonation, “[...] peut en quelque sorte être considérée comme la *punctuation du code oral*, c'est ce qui permettra aux locuteurs et aux auditeurs d'une langue d'organiser, de structurer cette chaîne sonore en unités de sens.” (Guimbretière, 1994: 12).

Ainsi, les linguistes ont pu distinguer et classifier les langues en petits groupes grâce au rythme de la parole. Et ils supposent que toutes les langues ont une organisation rythmique bien déterminée et qu'elles appartiennent à un des groupes catégorisés comme ci-dessous;

“– syllable-timed: tendance à une distribution uniforme des syllabes (mitraillette)

– stress-timed: tendance à un espacement uniforme des accents, détruisant ainsi toute possibilité de distribution uniforme des syllabes (code morse)

– morae-timed: le schéma accentuel n'est pas significatif. La notion de syllabes est remplacée par les mores (du point de vue rythmique).” (Gendrot, 2004: 97).

Les langues latines, ou encore le yoruba et le telegu sont des exemples à la première catégorie, les langues germaniques, slaves, ainsi que l'arabe peuvent être des exemples à la deuxième, et le japonais ou le tamoul sont des exemples à la dernière catégorie.

Quant au français et à l'anglais, ils sont classés dans deux catégories prosodiques différentes. Le français est classifié dans la catégorie 'syllabe-timed' qui sont les langues à rythmicité syllabique, tandis que l'anglais est dans la catégorie 'stress-timed' qui sont les langues à rythmicité accentuelle.

Que ce soit en anglais ou bien en français, l'accent joue beaucoup pour déterminer le sens. Il y a différentes formes de l'*accent*. L'accent dont nous parlons ici est "... la prépondérance relative donnée par le locuteur à un segment de la chaîne parlée (le plus souvent la voyelle centrale d'une syllabe)..." (Harmegnies, Delvaux, Huet & Piccaluga, 2005: 287).

Les apprenants après des années d'apprentissage de l'anglais, ont tendance à mettre l'accent sur la première syllabe, mais en français l'accent est mis sur la dernière syllabe du mot, et dans une phrase l'accent est mis sur le dernier mot du dernier groupe. Le groupe de mots, appelé aussi le groupe rythmique est constitué de l'intonation, l'accent et la pause.

Le groupe rythmique et ses constituants sont absolus, du point de vue qu'ils donnent une idée sur la signification de l'énoncé. Nous avons dit qu'ils donnent une idée car il est incontestable que ces éléments prosodiques puissent produire tout seul le sens. Mais la réalité est que chaque groupe rythmique est à la fois un groupe grammatical et sémantique et au niveau de la phrase ils forment une relation logique et ainsi, contribuent à faire un sens.

"...Le français n'est pas une langue accentuelle au même titre que l'anglais ou l'allemand. Le français n'utilise pas d'accent lexical distinctif... il n'a pas été clairement établi que la relation entre l'accent et la durée en le français était une relation

équivalente à elle qui avait été établie pour des langues comme l'anglais. La supposition d'une telle équivalence occulte probablement certains aspects de l'organisation temporelle du français qui ont trait à la fluidité..." (Zellner, 1996: 4).

En dehors de l'accent, une autre particularité de la prosodie du français; est que l'intonation en français a une valeur grammaticale, qui sert à distinguer l'énoncé déclaratif, de celui qui est interrogatif.

Comme dans l'exemple;

- Ça va? et la réponse,

- Ça va.

Donc,

"l'énoncé oral est produit par l'activité coordonnée des organes articulateurs sous la forme d'une chaîne de segments sonores: les sons de la parole. D'autre part, cette chaîne de sons, n'étant pas produite de façon atone et haché, présente des éléments sonores plus ou moins proéminents. Ces proéminences, qui correspondent aux variations mélodiques et, ponctuent la séquence segmentale et organisent phonologiquement l'énoncé en unités linguistiques plus larges que le segment: la structure prosodique" (Meynadier & Fougeron: 2007).

La structure prosodique est une notion à laquelle il faut attirer l'attention des apprenants. Il faut leur rendre compte du lien qu'il y a entre l'insistance qui porte sur le sens et celle qui porte sur le son.

L'ignorance de certains aspects de la phonétique ou bien de la prosodie est une des raisons des problèmes de prononciation et d'intonation qu'on remarque chez les apprenants.

En tant que professeur de langue, nous devons être plus conscient des aspects parlés ci-dessus, et notre rôle devrait être de permettre de faire mieux comprendre les énoncés de nos apprenants, en les orientant à regrouper les mots (en tant que groupe rythmique dont nous avons parlé au début de cette partie), et à prononcer les mots avec un accent et une intonation compréhensibles.

Tout au long de ce processus, l'enseignant doit toujours motiver les apprenants, leur dire de ne pas avoir peur de faire des erreurs et leur permettre de se sentir à l'aise durant leur expression en langue étrangère (pour nous le français).

Mais le problème qu'on rencontre le plus souvent, c'est lorsque les apprenants essaient de s'exprimer avec une bonne prononciation, ils disent leur phrase en français avec une voix qui va en s'affaiblissant, car en général ils dépensent beaucoup de leur énergie au début de leur énoncé. De la raison qu'ils sont face à face avec un système phonétique nouveau dont ils essaient de prononcer les sons inhabituels.

En guise de conclusion, nous pouvons exprimer que les apprenants qui maîtrisent la prononciation sont encouragés à pratiquer la langue. Parce qu'ils savent bien prononcer, ils ont confiance en eux et cela peut leur permettre aussi d'acquérir d'une meilleure façon les autres aspects de la langue, grammaticaux, lexicaux ou autres...

2.3 FACTEURS QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE

Les sociétés qui sont en interaction l'une avec l'autre, que ce soit pour la guerre, pour le commerce ou que ce soit pour les voyages touristiques sont obligées de communiquer. Ces raisons de communication ont mis en oeuvre le besoin d'apprendre des langues étrangères.

Du passé à nos jours, l'importance des langues étrangères a pris une place primordiale dans la vie quotidienne. Car parler une langue étrangère permet aux individus une bonne carrière, une attitude positive dans la société et du succès.

Mais nous savons bien qu'apprendre une langue n'est pas un processus si facile. Nous allons voir ci-dessous des facteurs positifs et négatifs influençant cet apprentissage. Il est bien sûr difficile de limiter ces facteurs. Mais nous allons essayer d'expliquer les principaux.

2.3.1 Facteurs Linguistiques

2.3.1.1 Capacités d'utiliser sa langue maternelle

L'apprentissage des langues étrangères peut différer selon la langue première. Nous savons bien que la langue maternelle(ou langue première) peut influencer positivement ou négativement l'apprentissage de la langue cible.

Même si les langues semblent être différentes l'une de l'autre, en fait elles se forment toutes autour d'un même système. Car, du point de vue linguistique, les langues sont à l'origine comme les branches d'un arbre qui s'éloignent de plus en plus, mais en réalité elles ont toutes une structure semblable. C'est-à-dire toutes les langues sont constituées de phonèmes, de monèmes, de mots, de verbes, d'adjectifs etc... qui forment les phrases et, qui permettent de refléter nos pensées et réaliser une communication.

Pour cette raison, connaître les règles de sa langue maternelle correctement, est une prise en considération de l'apprentissage d'une autre langue.

2.3.1.2 Relations entre la langue maternelle et la langue étrangère

Une des plus grandes difficultés de l'apprentissage d'une langue étrangère consiste en la différence de système entre la langue cible et la langue maternelle. Car, l'apprenant qui

a une mentalité de sa propre langue a dû mal à intérioriser la mentalité de celle qu'elle apprend. Nous remarquons que la plupart des apprenants comparent les deux langues. Parfois ils trouvent des ressemblances qui aident leur apprentissage, et parfois ils sont face à face avec des structures qui sont complètement contraire à celles de leur langue maternelle. Ainsi, ils commencent à se poser des questions sur la logique de la langue apprise; ce qui freine l'apprentissage.

2.3.2 Facteurs Economiques

2.3.2.1 Ressources financières de la famille

En général, tout le monde voudrait apprendre au moins une ou deux langues étrangères. Mais malheureusement pour aboutir à cet objectif, le travail individuel de l'apprenant n'est pas suffisant. Les parents devraient pouvoir parrainer économiquement l'apprenant pour améliorer ses conditions d'apprentissage.

Il est certain qu'une personne qui peut prendre des cours dans des centres de langues, qui peut avoir des cours privés, qui peut acheter toutes sortes de livres, du matériel, ou même qui peut partir à l'étranger pour améliorer sa langue, serait plus chanceuse dans son apprentissage que celle qui n'a pas ces occasions.

Dans le cas de la Turquie, c'est une réalité que le niveau économique des familles n'est pas très élevé en général. C'est pourquoi, l'Etat social devrait offrir les possibilités d'une bonne éducation qui peut répondre aux besoins de l'époque. C'est-à-dire, il devrait assurer une meilleure qualité d'enseignement des langues étrangères dans les écoles publiques. Un étudiant diplômé du lycée devrait au moins communiquer en deux langues étrangères.

2.3.2.2 Ressources financières des écoles

Dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, l'utilisation du matériel est un 'plus' pour améliorer l'efficacité de ce processus. Une école dans laquelle se trouve du matériel technologique permettant d'enrichir l'apprentissage à l'aide des films, des documentaires, des chansons et de plus, par l'utilisation des ordinateurs et de l'internet serait évidemment beaucoup plus efficace. Car, en dehors du manuel, la diversité du matériel changerait la monotonie de l'enseignement, motiveraient les apprenants et augmenteraient leur performance dans les diverses compétences.

De plus, une école dotée d'une bibliothèque avec des tas de livres en langues étrangères, donnerait l'occasion à ses étudiants de pouvoir travailler seuls et de se perfectionner en dehors de ses cours. C'est pourquoi la possession des ressources financières des écoles est l'un des facteurs les plus importants en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.3.3 Facteurs Politiques

2.3.3.1 Relations commerciales internationales

Depuis l'antiquité le commerce a été l'une des plus grandes raisons permettant au commerce de faire des échanges et d'être en interaction.

Durant les années, le commerce international n'a cessé de se développer pour atteindre son niveau d'aujourd'hui. Celui-ci modifie considérablement la vie sociale et professionnelle des populations des pays qui sont en relation. Ces pays subissent des changements économiques, sociaux et environnementaux.

La Chine par exemple, a été l'un des pays qui a rapidement progressé dans le domaine commerce international. Elle a vite pris sa place dans le marché et grâce à sa progression dans divers secteurs, elle a gagné du prestige, ce qui a également valorisé sa langue. Même en Turquie, en raison des relations commerciales, nous pouvons voir des sociétés qui veulent embaucher des employés parlant chinois. Par conséquent, il n'est

pas étonnant que dans les écoles de langues, le chinois prend une place primordiale, surtout dans les grandes villes.

2.3.3.2 Facteur d'immigration

L'immigration est l'une des plus grandes raisons pour laquelle les gens apprennent une langue étrangère. Que ce soit pour travailler ou que ce soit pour se marier, beaucoup de personnes immigreront d'un pays à l'autre. Et de nos jours les pays européens, veulent que ces gens-ci passent un examen de langue avant de leur autoriser d'entrer dans leur pays.

Ainsi, pour ceux qui veulent vivre dans un autre pays, l'apprentissage d'une langue étrangère devient un besoin, une nécessité. Par conséquent, l'immigration est un facteur qui influence positivement l'apprentissage des langues étrangères.

2.3.4 Facteurs Sociaux

2.3.4.1 Sentiments envers la nouvelle langue et les personnes qui la parlent

Pour nous, en tant que professeur, le sentiment qu'à l'apprenant envers la langue cible et les personnes qui parlent cette langue est un facteur important. Car mes observations dans mes classes de langue me montrent bien la différence entre les apprenants qui ont une sympathie envers la langue et ceux qui n'en ont pas. Les apprenants dont l'approche est positive envers la langue se motivent et l'apprennent plus vite et de façon plus efficace.

2.3.4.2 Relations avec le pays d'origine

Les relations avec le pays d'origine est l'un des facteurs qui influencent les apprenants positivement mais aussi négativement. Essayons d'expliquer avec des exemples afin d'être plus clairs. Une grande majorité de turcs ont leur famille qui habite dans des pays d'Europe. Par exemple ceux qui ont une famille en Allemagne ont une sympathie envers l'allemand, car quand leurs proches viennent en Turquie, ils les entendent parler allemand et ils essayent de découvrir l'Allemagne en leur posant des questions.

Tout au contraire, quand les relations avec le pays d'origine ne vont pas bien, les gens ont aussi une antipathie contre la langue. Par exemple, le soi-disant génocide a été l'une des raisons pour laquelle les turcs ont réagi négativement contre la France et le français.

2.3.4.3 Attitude de l'entourage face aux personnes apprenant une seconde langue

Ce dernier facteur social ainsi que psychologique incite considérablement la motivation de l'apprenant d'une langue étrangère seconde. La motivation joue un rôle important dans le succès ou bien l'échec de cet apprentissage. (Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998).

Il est vrai qu'un entourage qui valorise l'apprentissage des langues étrangères pousse l'apprenant à vouloir apprendre une langue étrangère et à l'apprendre plus rapidement.

2.3.5. Ecole

2.3.5.1 Méthodologies utilisées pour enseigner

La méthodologie utilisée est d'une grande importance en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. Les méthodes ont subi un grand changement au cours des siècles conformément aux besoins des apprenants. Actuellement les méthodes assurent un apprentissage basé sur la communication qui vise à une interaction. L'approche actionnelle est née des exigences communicatives de nos jours. Alors, la

méthode utilisée devrait forcément s'adapter à cette nouvelle approche qui répond aux besoins du jour, ce qui veut dire que toute méthode non adaptée aux besoins actuels influence négativement l'enseignement.

2.3.5.2 Matériaux utilisés

Il en est de même pour les matériaux utilisés. On ne peut se servir d'aucun support audio-visuel sans un vidéo-projecteur, sans ordinateur, sans magnétophone, etc. On ne peut donc pas se passer des découvertes technologiques pour utiliser les nouvelles méthodologies conformes aux besoins du jour.

En dehors des méthodes, l'utilisation des documents authentiques est aussi un plus dans l'enseignement- apprentissage des langues. Regarder la télévision ou des films, écouter des chansons dans la langue enseignée sont des supports positifs qui motivent les apprenants, et qui rendent l'apprentissage plus amusant. Donc, pour réaliser tous ces événements nous avons besoin de divers matériaux.

2.3.5.3 Qualité de l'enseignement

Quant à la qualité de l'enseignement, elle dépend en premier lieu des méthodes utilisées avec du matériel adéquat. En deuxième lieu, la qualité de l'enseignement est tributaire des enseignants bien qualifiés et compétents. On peut bien posséder le matériel destiné à enseigner selon les nouvelles méthodes, mais des enseignants non-compétents nuiraient considérablement à la qualité de l'enseignement.

Par conséquent, la formation des enseignants tient une place importante dans la didactique des langues étrangères. Les futurs enseignants ne doivent pas être diplômés des universités juste pour avoir un diplôme. Mais ils doivent être formés de façon à assurer un enseignement de qualité.

2.3.6 Caractéristiques Personnelles des Elèves

L'enseignement dépend également des caractéristiques personnelles des apprenants. Autrement dit, chaque apprenant à sa propre façon d'apprendre. Il y en a ceux qui apprennent mieux et plus vite visuellement, et d'autres qui retiennent mieux auditivement. Donc, le fait que l'une des mémoires, visuelle ou auditive est plus développée par rapport à l'autre, affecte l'apprentissage des étudiants et des élèves.

L'apprenant apprend plus aisément si la méthode choisie lui est convenable. Il conviendrait donc d'utiliser des méthodes conformes aux caractéristiques individuelles du groupe. Il ne s'agit pas d'utiliser une méthode traditionnelle, mais en gardant les méthodes du jour, d'inciter les apprenants à mémoire visuelle, à se pencher davantage sur l'écrit, alors qu'il faudrait conseiller à ceux qui ont une mémoire auditive, de faire plus d'écoutes.

2.3.6.1 Attitude face aux langues étrangères

Il est évident que les étudiants et les élèves ont une idée sur l'apprentissage des langues étrangères. Il y en a certains qui sont déjà conscients de l'importance des langues étrangères, mais d'autres apprennent rien que par obligation, ce qui influence considérablement la motivation et bien entendu la durée de l'apprentissage et la qualité de celui-ci. En fait, cela est valable pour toutes sortes d'apprentissage. Si l'apprenant veut lui-même réaliser l'apprentissage, s'il a des raisons et des objectifs, il est indiscutable qu'il réussisse mieux par rapport aux autres. Plusieurs recherches démontrent que l'attitude de l'apprenant envers la langue étrangère influence le succès ou l'échec dans son apprentissage. (Horwitz, 1998; Jernigan, 2001).

2.3.6.2 Motivation pour maintenir sa langue maternelle et apprendre une nouvelle langue

Partant du fait qu' «une langue fait une, et deux langues font deux personnes», il est certain qu'on se motive beaucoup plus en ce qui concerne l'apprentissage d'une ou des langues étrangères. Il existe en outre des immigrés bi ou trilingues qui connaissent, en

plus de leur langue maternelle, donc d'origine, la/les langue/s nationale/s. Il en est de même pour les enfants métis, ceux-ci parlent non seulement la langue de leur mère mais aussi de leur père. Il arrive des fois que ces enfants métis habitent un territoire étranger dont ils apprennent également la langue. Il faut que les parents de ces enfants leur enseignent leur langue d'origine en leur parlant sans cesse dès leur naissance en cette langue, en leur faisant visiter, si possible, le pays d'origine pour les intégrer également à la culture de leur origine.

Apprendre de nouvelles langues étrangères ouvre la porte au monde, mais cela n'est pas une raison pour quitter ses origines. Il faut bien faire la différence entre les deux et protéger sa langue maternelle et par conséquent sa culture.

2.3.6.3 Ne pas hésiter à se tromper / Anxiété

Il est inévitable que les apprenants d'une nouvelle langue fassent des erreurs en parlant ainsi qu'en écrivant. Il ne faut donc pas avoir peur de faire des fautes, car c'est justement en faisant des fautes qu'on apprend mieux et de manière efficace. Mais les apprenants ne sont pas conscients de cette réalité à cause de leur anxiété qui est la raison primordiale de cette peur de faire des fautes. "L'anxiété est un problème grave dans une langue étrangère et dans une classe de langue seconde..." (von Wörde, 1998 : 3).

L'anxiété empêche l'apprenant à parler et il évite ainsi de faire des fautes qui constituent la cause principale de son anxiété. Quelqu'un qui parle sans cesse, sans la moindre hésitation, ne faisant presque pas attention à ses fautes, apprend beaucoup plus vite que celui qui se tait de peur de faire des fautes.

Pour améliorer la langue étrangère, la pratique est primordiale. Cela permet de répéter ce qui a été appris. Même si l'apprenant se trompe, il a la chance d'être corrigé par l'enseignant. Et ainsi, il apprend la façon correcte.

Mais l'apprenant qui n'ose pas parler, n'aura jamais cette chance afin qu'il puisse être corrigé.

2.3.6.4 Objectifs

Dans la vie, les objectifs ont toujours été les raisons principales pour vivre. L'être humain a toujours un but dans la vie, et il travaille pour y aboutir. Une fois qu'il a réussi, il se trouve un nouvel objectif. Et ainsi de suite...

Les objectifs langagiers sont également de grande importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Un étudiant qui pense passer l'examen DELF B2 par exemple, pour que sa demande comme étudiant Erasmus soit retenue, ferait bien évidemment plus d'efforts pour apprendre la langue cible. De même, un apprenant qui pense s'installer dans un autre pays a un objectif qui accélère son apprentissage.

2.3.6.5 Besoins et la volonté

Les besoins comme les objectifs jouent également un rôle moteur dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La recherche des employés bi ou trilingues des sociétés, une meilleure rémunération pour la connaissance de deux ou parfois même de trois langues étrangères, incitent les candidats à apprendre une deuxième et/ou une troisième langue d'une manière plus efficace.

Ou bien, si quelqu'un veut partir à l'étranger pour étudier ou pour travailler, il fera tout son possible pour apprendre la langue de ce pays, et réussira plus vite par rapport aux autres apprenants.

2.3.6.6 Age

Comme nous le précise Apeltauer, la langue étrangère s'apprend plus facilement lorsqu'on est plus jeune. (1997: 71). Il est vrai qu'avec l'âge, il devient plus difficile

d'acquérir une langue étrangère. Les neurons cérébraux ne se multiplient plus après un certain âge et de plus on commence à les perdre. Le mieux, c'est de l'apprendre dès le plus jeune âge, et, si possible dès la naissance. L'apprentissage d'une langue étrangère dépend aussi donc de l'âge de l'apprenant. Plus on est jeune, plus on apprend mieux et vite.

TROISIEME CHAPITRE

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1 OBJECTIF

Dans ce troisième chapitre, nous visons à préciser l'objectif de notre recherche, puis à décrire notre échantillon, expliquer les matériaux, l'interview. Et nous finirons avec les problèmes rencontrés.

Comme dans d'autres domaines, tels que la science et la technologie, dans l'enseignement – apprentissage des langues étrangères les approches et les méthodes aussi sont en train de changer. A la place de la méthode dites traditionnelle, à partir des années 70 jusqu'à nos jours; l'enseignement-apprentissage des langues étrangères apparaît avec des approches et des méthodes communicatives et fonctionnelles. Dans le cadre de notre recherche, nous suivons un but essentiel, qui est d'examiner les fautes et erreurs commises à l'oral en français par les étudiants turcs ayant appris l'anglais comme première langue étrangère, et de développer des propositions didactiques afin de pouvoir aider à diminuer ses fautes et erreurs.

Cette étude est composée d'un interview enregistré qui est divisé en deux parties. Dans la première partie de cet interview nous posons des questions aux étudiants afin de les faire parler en français pour pouvoir focaliser les fautes et erreurs qu'ils commettent lors de leur production orale. Tandis que dans la deuxième partie, nous posons des questions en turc qui vise à mettre en œuvre les opinions des étudiants sur l'expression orale et les raisons des difficultés qu'ils ont à s'exprimer en langue étrangère. C'est-à-dire en français.

3.2 ECHANTILLON

L'échantillon utilisé dans cette recherche était composé de 40 étudiants volontaires au début du deuxième semestre de l'année académique 2010-2011. Les étudiants participants à la recherche sont tous en classe préparatoire du département de FLE de l'Université Ondokuz Mayıs.

Cette université a été déterminée parce qu'il était accessible au chercheur qui est étudiant de maîtrise dans le cadre de l'Institut des Sciences de l'Éducation dans celle-ci.

Le département de FLE, en dehors de la classe préparatoire, à l'Université Ondokuz Mayıs, est constitué de 240 étudiants, 2 professeurs agrégés, 2 professeurs adjoints et 1 assistant de recherche. Les étudiants sont diplômés du département en 5 ans, s'ils étudient une année de classe préparatoire.

Dans la classe préparatoire, il y a au total 118 étudiants qui sont divisés en trois groupes dont les deux sont dans l'enseignement du jour (37+38 étudiants) et le troisième dans l'enseignement du soir (43 étudiants). Et il y a trois enseignants qui enseignent le français, 26 heures par semaine. Les cours sont divisés en quatre parties; le français fondamental (Les cours sont élaborés à partir de la méthode TAXI et l'expression orale y est inclus), la grammaire, l'expression écrite et le cahier d'exercices de TAXI.

3.3 CARACTERISTIQUES DES PARTICIPANTS

Les étudiants participant à l'interview avaient entre l'âge de 18 et 35 ans. Il y avait 26 filles et 14 garçons. Le nombre de mois d'enseignement en français qu'ils avaient déjà suivis était de 5 mois, c'est-à-dire de 520 heures de cours au total. Le premier volume de la méthode de français TAXI a été étudié.

Seulement 5 étudiants ont déclaré que l'université n'était pas leur première rencontre avec le français. 3 étudiantes ont dit qu'elles avaient eu des cours de français en tant que

deuxième langue étrangère au lycée, 1 étudiant a dit qu'il avait essayé d'apprendre lui-même et le dernier a dit qu'il avait vécu en France.

A part ces 5 étudiants les autres avaient rencontré pour la première fois, le français en tant que langue étrangères après des années d'anglais qui était leur langue seconde.

3.4 MATERIAUX

Nous avons interviewé les étudiants un par un dans une classe vide pour qu'ils ne soient pas déranger de la présence de leurs amis, et tout a été enregistré à l'aide d'un appareil d'enregistrement. Chaque interview a duré environs 20-25 minutes. Les enregistrements ont été transcrits par un programme de traitement de texte. Ces transcriptions écrites à l'ordinateur sur Microsoft Word ont été analysées une par une, et ainsi les fautes et erreurs commises par les étudiants ont été catégorisées de notre part selon leur type.

Comme nous l'avons déjà précisé, notre interview était composé de deux parties. La première consistait à faire produire aux étudiants des énoncés en français, nous permettant d'analyser leurs fautes et erreurs. Les questions posées ont été choisies en prenant en compte le niveau des étudiants. Le but était de les faire parler le plus possible, pour cette raison nous leur avons posé des questions sur leur vie quotidienne, sur ce qu'ils aiment etc... Mais aussi, nous avons essayé de poser des questions auxquelles ils devaient répondre au présent, au futur et au passé composé. Bien sûr que pour pousser les étudiants à dire plus et pour empêcher les réponses courtes, notre question-clé a été «Pourquoi?»

Au début de chaque entrevue, afin de détendre les étudiants, nous leur avons demandé comment ils s'appelaient, quels âges avaient-ils, s'ils étaient étudiants ou pas.

Les questions posées en général lors des entrevues étaient les suivantes ;

- 1- Quel métier tu veux faire plus tard?
- 2- Quelles sont tes activités préférées?
- 3- Quel genre de musique tu aimes?
- 4- Qui est ton chanteur préféré? Pourquoi?
- 5- Quelle est sa chanson que tu aimes le plus?
- 6- Tu peux m'expliquer l'histoire?
- 7- Quel est ton acteur préféré? Pourquoi?
- 8- Peux-tu le décrire?
- 9- Quel est le dernier film que tu as regardé?
- 10- Qu'est-ce que tu as fait hier?
- 11- Tu voudrais vivre à la campagne ou à la ville? Pourquoi?
- 12- Quels sont les avantages ou les désavantages de la ville/ de la campagne?
- 13- Veux-tu aller ou vivre dans un pays étranger? Lequel? Pourquoi?

Nos questions n'étaient pas limitées avec celles-ci. Selon les réponses des étudiants des questions variées ont été posées telles que;

- 1- Est- ce que tu joues un instrument?
- 2- Qu'est-ce que tu sais sur ce pays?

- 3- Tu fais des recherches?
- 4- Combien de fois par semaine?
- 5- Est-ce que tu aimes beaucoup les fêtes?
- 6- Comment elle s'appelle ta meilleure amie?
- 7- Comment vous avez fait la connaissance?
- 8- Quel est le sujet de tes poèmes?
- 9- Tu es de.....?
- 10- Depuis combien d'années tu fais....., tu joues.....?
- 11- Pourquoi tu n'as pas aimé?
- 12- Tu ne regardes pas les matchs?

La deuxième partie de notre interview consistait à explorer le point de vue des apprenants sur l'expression orale. Nous leur avons posés les questions ouvertes citées ci-dessous.

- 1- Quelle est l'importance de l'expression orale dans l'enseignement des langues étrangères?
- 2- A votre avis, est-ce que les heures de cours vis à améliorer l'expression orale sont suffisantes en classe préparatoire? Si non, combien d'heures faudrait-il?
- 3- Les classes préparatoires sont-elles des milieux établis afin de développer la compétence d'expression orale?

4- Est-ce que les activités de classe sont suffisantes pour développer la compétence d'expression orale?

5- A votre avis, quelle est l'importance de la phonétique dans les cours d'expression orale?

6- Est-ce que vous prenez la parole dans les cours d'expression orale volontairement? Si non, quelle est la raison principale?

7- A votre avis, comment devrait être élaboré les cours d'expression orale?

8- Quels sont les facteurs qui influencent votre réussite à l'expression orale?

9- Que faites-vous pour développer votre compétence d'expression orale?

3.5 PROBLEMES RENCONTRES

Nous avons indiqué que nos données sont basées sur les entrevues faites avec les étudiants au début du deuxième semestre de l'année académique 2010-2011. Nous n'avons pu interviewer que 40 étudiants au total, à cause des paramètres de temps et distance. Il y avait aussi certains étudiants qui n'ont pas voulu participer à notre étude par timidité. De plus, le chercheur a dû faire seul les interviews. Pour cette raison, il était difficile d'atteindre un public plus vaste.

La dernière difficulté de cette étude c'est que, le chercheur était encore seul lors de la transcription des enregistrements qui est un processus assez long dont on a besoin d'attention.

Nous n'avons rencontré aucun problème administratif. Le directeur de OYDEM, où les classes préparatoires ont cours nous a autorisé à faire notre interview. Et les professeurs du département nous ont aidé à poursuivre nos démarches facilement.

QUATRIEME CHAPITRE

ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRETATION

Dans ce chapitre de notre recherche, nous allons présenter les données issues de notre interview avec les étudiants et nous allons essayer de les interpréter. Ce chapitre est divisé en deux parties qui sont;

- Analyse de la première partie de l'interview: Ici nous essaierons de localiser les erreurs commises par les étudiants lors de leur expression orale en français selon leur intensité.
- Analyse de la deuxième partie de l'interview: Ici nous présenterons les opinions des étudiants sur l'expression orale en tant que compétence.

Nous présenterons des exemples des énoncés des étudiants qui seront codés ainsi, pour le premier participant (P-1), pour le quinzième participant (P-15).

4.1 ANALYSE DE LA PREMIERE PARTIE DE L'INTERVIEW

Dans cette partie de notre analyse, nous avons catégorisé les erreurs les plus produites dans les énoncés des participants. Dans la didactique des langues étrangères, en général il existe cinq types d'erreurs qui selon Tagliante sont; "les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique" (2001: 152).

Les erreurs que nous avons déterminé produites par nos sujets étaient les erreurs de type linguistique, phonétique et sociculturel.

4.1.1 Erreurs de Type Phonétique

La prononciation du français est l'une des plus grandes difficultés des apprenants. Car la phonétique n'est pas seulement l'apprentissage de quelques nouveaux sons, mais c'est la familiarisation avec un nouveau système articulatoire.

Nous allons voir ci-dessous que les erreurs commises en phonétique dépendant de la langue maternelle (le turc) et de la première langue étrangère (l'anglais). Les exemples donnés seront les mots utilisés par les participants.

Nous remarquons l'influence de l'anglais dans certaines prononciations comme;

Prononciation du /a/

Par exemple; "Je m'appelle..." est prononcé /**dʒɜ: mæpel**/ au lieu de /ɛ(ə) mape1/

"la campagne" est prononcé /**kʌmpɛɪŋ**/ au lieu de /kãpaŋ/

"le rap" est prononcé /**ræp**/ au lieu de /ɤap/

Prononciation du /o/

Par exemple; "rock" est prononcé /**rʌk**/ au lieu de /ɤɔk/

Prononciation du -ture

Par exemple; "lecture" est prononcé /**lektʃər**/ au lieu de /lɛktyɤ/

Prononciation du -re

Par exemple; "peut-être" est prononcé /**pɜ: teɪtər**/ au lieu de /pøtsɛtɤ/

“apprendre” est prononcé /**aprendər**/ au lieu de /**apɛãdɛ**/

Les erreurs de phonétique citées ci-dessus sont produites à cause des transferts négatifs provenant de l’anglais (L2). Ces erreurs peuvent être commises par cause d’inattention, et aussi par habitude que les apprenants ont prononcé ces sons en anglais. Car nos sujets comme nous l’avions déjà précisé, font connaissance avec le français après des années d’anglais.

Prononciation des lettres qui sont à la fin des mots;

En général en français on ne prononce pas les dernières lettres. Mais la plupart des participants les ont prononcés.

Par exemple; “J’aime chanter.” est prononcé / **ʒɛmfãtɛɛ** / au lieu de / **ʒɛmfãte** /

“trop” est prononcé /**tɛɔp**/ au lieu de /**tɛo**/

Prononciation du /h/

En français les /h/ ne sont pas prononcés lorsqu’ils sont au début d’un mot. Mais en général les participants les ont prononcés.

Par exemple; “homme” est prononcé /**(h) ɔm**/ au lieu de /**ɔm**/

“hier” est prononcé /**(h) iɛɛ**/ au lieu de /**(i) jɛɛ**/

La prononciation des lettres qui sont à la fin des mots et celle du /h/, est issue de l’influence du turc (L1) et de l’anglais (L2). Car dans ces deux langues, qui sont les langues de départ auxquelles se réfèrent les apprenants ne contiennent pas une telle règle.

Prononciation du – e

Par exemple; “famille” est prononcée /**fami je**/ au lieu de /**fami j**/

“je chante” est prononcé /**ʒε ʃãte**/ au lieu de /**ʒε ʃãt**/

Cette erreur est complètement due à l’interférence du turc où les /ə/ sont lus /e/

En dehors de ces sons l’une des plus grandes difficultés des participants est les nasales.

Par exemple; dans les mots “maintenant, souvent, non, garçon, roman, gens etc...”

En général les participants prononcent /on/, /en/ et /an/ au lieu de /õ/ et /ã/.

Que ce soit en turc ou en anglais, les nasales n’existent pas et les participants qui n’ont pas un appareil phonatoire développé à prononcer ces sons ont de grandes difficultés à s’y habituer.

Les mots commençant par deux consonnes;

En turc, dans la première syllabe d’un mot, il ne peut pas y avoir deux consonnes. Il y a la présence des mots empruntés d’autres langues comme “le train”, qu’on prononce en turc en ajoutant une voyelle entre les deux premières consonnes, “tiren”. Dans l’entrevue faite avec les étudiants nous avons vu que les mots français commençant avec deux consonnes étaient prononcés comme nous l’avons précisé ci-dessus.

Par exemple; “sport” est prononcé /**sipor**/

“bruit” est prononcé /**buɾɯi**/

4.1.2 Erreurs d'Interférences des Mots Anglais

Dans cette catégorie, nous allons diviser les mots utilisés le plus fréquemment en deux parties;

Premièrement ceux qui ont la particularité d'avoir le même sens et dont l'orthographe est exactement pareil ou très proche en français et en anglais;

Les participants prononcent les mots comme en anglais lorsqu'ils parlent français,

Par exemple; "*blond, transport, théâtre, general, air, développement, traffic, horrible*"

Deuxièmement ceux qui à l'écrit ne se ressemblent pas du tout mais qui ont été utilisés comme des mots français de manière spontanée.

Par exemple; "Il y a très *people*.", "Il n'y a pas de *factory*", "Erzurum est très *cold*", "je vais à *university*", "Le sujet est *devil*", "Je joue *game*", "Il est *stronger*", "Il y a plusieurs choses qu'on *need*"...

Il y avait des participants qui ont utilisé "*so so*" à la place de "comme ci comme ça", "*yeah*" à la place de "oui", "*and*" à la place de "et"...

Ces erreurs proviennent en général de la méconnaissance des mots en français. Le manque de lexique pousse l'apprenant à utiliser l'équivalent du mot en anglais. Mais selon nos observations nous avons remarqué que certains participants ont utilisé ces mots sans se rendre compte que c'était des mots anglais.

Nous pouvons parler de ce type d'erreur comme transfert négatif et positif à la fois. On parle d'un transfert négatif car le mot anglais est utilisé comme un mot français, mais il gagne une valeur positive, lorsque ces mots se ressemblent dans les deux langues. Car

un mot compréhensible en français même si la prononciation diffère permet au participant la compréhension de son énoncé, et ainsi la communication se réalise.

4.1.3 Erreurs de Type Linguistique

4.1.3.1 Erreurs de prépositions

En français nous séparons les prépositions en quatre catégories;

- 1- Prépositions de verbes : à / de
- 2- Prépositions de lieu : Situer, se situer dans l'espace
- 3- Prépositions de lieu : Situer, se situer dans la ville + destinations
- 4- Genre des pays + Prépositions devant les pays, les villes et les régions

Dans notre analyse, nous avons remarqué que l'une des difficultés des étudiants était l'utilisation de ces prépositions.

Voici quelques exemples,

“Je joue *le* volleyball”, “Je fais *au* tennis”, “Je joue piano”, “j’ai une amie qui vit à Canada”, “Je vais à *la* café”, “Je vais aller *de* la France”, “*Dans* la Turquie, ...”, “*Dans le* İstanbul...”, “Je suis français professeur ”

Nous pensons que les erreurs commises en rapport avec les prépositions dépendent, premièrement de la différence de la place des constituants des compléments de nom en turc et en français. Par exemple, au lieu de dire “Je suis professeur de français”, le participant a dit; “Je suis français professeur”, nous constatons bien qu’il a pensé en turc

et a traduit la phrase; “Fransızca öğretmeniyim”. Donc, nous pouvons parler ici d’interférence.

Deuxièmement, nous pouvons préciser que les erreurs viennent du manque de connaissance générale de la langue française. Comme quoi; il faut utiliser la préposition ‘à’ après le verbe jouer ou bien, la préposition ‘de’ après le verbe faire.

4.1.3.2 Erreurs d’adjectifs qualificatifs

La première erreur faite est la place de l’adjectif; en général les participants ont placé tous les adjectifs avant le nom. En français on place notamment l’adjectif après le nom sauf les exceptions.

Voici quelques exemples;

“classique musique”, “naturel air”, “moderne dance”, “turque musique”...

Nous pouvons parler d’interférence dans les erreurs commises avec les adjectifs qualificatifs, car ni en turc ni en anglais les adjectifs qualificatifs sont placés après le nom. Ainsi l’apprenant, même s’il se réfère à sa langue maternelle ou à sa première langue étrangère, il commettra la même erreur.

Une autre erreur faite avec les adjectifs est l’utilisation de belle-beau-joli(e). Ces adjectifs signifient en turc “güzel” et cet adjectif en turc peut être utilisé pour un film, une musique, une femme, le temps etc...

Nous voyons que les participants utilisent belle-beau-joli(e) sans faire attention à la nuance de leur utilisation, comme par exemple;

“un film très joli”, “l’atmosphère belle”, “les paroles très jolies”...

Confusion de 'très' et 'beaucoup':

Notre étude nous a montré que les participants ne font pas attention à la règle, qui dit que nous devons utiliser 'très' avant les adjectifs et 'beaucoup' avant les noms.

Voici des exemples;

“Il y a très bruit”, “Il y a très auto”, “beaucoup fatigant”;

et parfois, nous voyons même qu'ils utilisent les deux en même temps comme;

“Sa musique est très beaucoup belle.”

La raison de ce type de confusion est liée seulement au manque de connaissance des règles de la langue française.

4.1.3.3 Erreurs de genre

Ni en turc ni en anglais, nous ne pouvons pas parler de la notion de genre pour

l'article ainsi, les apprenants sont face à un nouveau élément. Et en général, ils ont des difficultés à apprendre les mots avec leur article. C'est plus tard, dans le déroulement de l'apprentissage qu'ils comprennent le besoin de savoir le genre des mots.

On s'est rendu compte que les erreurs de genre sont surtout commises avec les pronoms possessifs.

Par exemple; “mon sœur”, “ma père”, “mon voix”, “son musique”...

Nous voyons que les erreurs commises avec les pronoms possessifs sont aussi commises sur les mots qui montrent naturellement leur genre. Cela peut être révélateur de l'influence de l'anglais sur le français, car en anglais si on dit;

'His mother' ou bien 'her mother', les deux signifient en français 'sa mère'. Alors, nous pensons que sans faire attention à la règle française, le participant utilise le premier pronom possessif sans penser à l'utilisation masculine ou féminine.

Avec les adjectifs comme;

"Il est brune", "Elle est beau"...

Nous pouvons supposer pour ces erreurs commises qu'elles peuvent être d'un côté liées à l'interférence de l'anglais, car en anglais il n'y a pas d'accord pour l'adjectif qualificatif. Et, d'un autre côté nous pouvons dire que c'est le manque de connaissance de l'apprenant des formes féminines et masculines pour ces adjectifs.

Avec les pronoms démonstratifs comme;

"Cette film", "ce chanson"...

Il se peut encore que l'utilisation des pronoms démonstratifs soit erronée et influencée par ceux de l'anglais qui fait seulement référence à la distance. Tandis qu'en français on parle des formes masculines et féminines. Premièrement, le participant peut faire des erreurs à cause de cette différence d'utilisation. Deuxièmement parce qu'il ne connaît pas assez bien la règle d'utilisation et troisièmement parce qu'il ne sait pas le masculin et féminin des mots qu'il utilise.

4.1.3.4 Erreurs de conjugaison

Le français qui a une conjugaison des verbes assez difficile, montre ses effets dans la pratique des étudiants.

Nous avons observé que la plupart du temps les étudiants ne conjuguent pas le verbe et l'utilisent à l'infinitif.

“Je faire de la boxe”, “Je vivre à Bordeaux”, “je jouer (le -r- est prononcé) au football”, “je écrire”...

Nous avons aussi vu qu'il y a des difficultés dans la conjugaison du passé composé.

“J'ai a dormir”, “J'ai prend le bus”, “J'ai allé à la fac”...

Nous pouvons expliquer ces erreurs par le fait d'une connaissance limitée des règles de conjugaison des verbes du français. La présence des verbes irréguliers, les règles de conjugaison et les exceptions qui s'y trouvent, posent de grands problèmes aux étudiants qui ont une langue maternelle dont la conjugaison est très régulière et une première langue étrangère dont la conjugaison n'est pas si complexe.

4.1.4 Erreurs de Type Socioculturel

L'interférence des phrases turques:

Un point important que nous avons remarqué, c'est lors de la constitution d'une phrase. Les participants pensent d'abord en turc, traduisent dans leur tête et disent la phrase.

Par exemple;

1- Banyo yapıyorum = “Je fais salle de bain” au lieu de “Je prends un bain”

2- Kahvaltı yapıyorum = “Je fais mon petit déjeuner” au lieu de “Je prends mon petit déjeuner”

3- Yazı yazıyorum = “J’écris de l’écriture” au lieu de “J’écris”

4.2 ANALYSE DE LA DEUXIEME PARTIE DE L’INTERVIEW

Lorsqu’on analyse la première question dans laquelle nous demandons aux participants si la place de l’expression orale est importante dans la didactique des langues étrangères, nous voyons que presque tous les participants (36 étudiants – 90%) pensent que l’expression orale a une place importante dans l’enseignement des langues étrangères.

“A mon avis, l’expression orale tient une place très importante dans l’enseignement des langues étrangères.” (P-15)

Tandis que seulement un participant pense que l’expression orale n’est pas importante.

“Je pense que l’expression orale n’a aucune importance” (P- 9)

Le reste des participants (3 étudiants) n’ont pas pu préciser une idée précise sur ce sujet.

“[...] Je ne sais pas.” (P-23)

Notre deuxième question était si les étudiants pensent que les heures de cours d’expression orale sont suffisantes ou pas. Le résultat qu’on a obtenu est que plus de la moitié (27 étudiants – 67,5 %) pense que les heures de cours sont insuffisantes.

“Je pense que nous n’avons pas assez de temps pour pratiquer le français. On fait toujours de la grammaire.” (P-30)

Tandis que 4 des participants (10%) pensent que les heures de cours sont suffisantes pour développer la compétence d'expression orale.

“On n'a pas besoin de beaucoup d'heures pour parler.”(P-12)

Le reste des participants (9 étudiants – 22,5%) n'ont pas pu préciser leur opinion.

En général, les participants pensent qu'il devrait avoir au moins 6 heures de cours par semaine pour développer l'expression orale.

“Nos cours sont basés sur l'écrit. Nous avons la chance de parler en français seulement dans les cours de français fondamental. On pourrait avoir six heures de cours basées sur l'expression orale. ” (P-24)

La troisième question était pour savoir si les classes préparatoires sont des milieux convenables pour les cours d'expression orale. La moitié des participants (20 étudiants - 50%) pensent que la classe n'est pas convenable pour ceci.

“A mon avis, les classes de langue doivent différer selon les classes des autres branches.

Nous devons être assis de façon à nous voir pour réaliser un milieu de communication et être en interaction.[...] Il pourrait y avoir une petite scène pourqu'on puisse faire des jeux de rôle, des sketches etc...”

7 participants (17,5%) n'ont précisé aucune idée sur ce sujet.

Le reste des participants (13 étudiants – 32,5%) pensent que la classe est assez convenable pour ces cours.

A la quatrième question nous avons demandé aux participants si les activités de classe étaient suffisantes pour améliorer l'expression orale. Plus de la moitié des participants (33 étudiants – 82,5%) pensent qu'elles ne sont pas suffisantes.

“[...] Nous pourrions faire de différentes activités. Par exemple nous pouvons faire des activités plus amusantes comme des jeux.” (P-37)

Seulement 3 participants (7,5%) pensent qu'elles sont suffisantes et 4 participants n'ont pas précisé leur opinion sur ce sujet.

La cinquième question était si nous devons donner de l'importance à la phonétique dans les cours d'expression orale. Une grande partie des participants pensent que c'est important (35 étudiants – 87,5%).

“Le français a une prononciation différente et difficile des langues que nous connaissons. De cette raison, nous avons besoin d'un travail spécifique sur la phonétique.” (P-3)

Nous remarquons qu'il y a seulement 3 participants qui pensent que la phonétique n'a aucune importance.

“Même si je n'ai pas un très bon accent je peux me faire comprendre.”(P-17)

Et finalement, 2 participants (5%) restent indécis sur cette question.

Nous avons demandé à la sixième question, s'ils étaient volontaires pour prendre parole en classe dans les cours d'expression orale.

17 participants(42,5%) ont dit qu'ils prenaient toujours la parole en classe.

“En général, j’essaie de parler et de répondre à toutes les questions posées par le professeur.[...]”(P-29)

Plus de la moitié des participants(23 étudiants – 57,5%) ont dit qu’ils n’étaient pas volontaires pour parler en classe.

“Je ne lève pas la main, tant que le professeur ne m’interroge pas.” (P-14)

La raison de cette situation, c’est qu’ils disent qu’ils ont peur de faire des erreurs devant toute la classe.

Dans nos trois dernières questions, les participants nous ont donné plusieurs réponses pour chaque question, que nous avons catégorisé.

A la septième question, nous avons demandé comment devrait être élaboré les cours d’expression orale. Voici, les diverses réponses reçues;

- Utilisation de dialogue (jouer des dialogues, des petites pièces de théâtre)
- Activité d’écoute
- Parler seulement en français en classe
- Activité ludique (élaborer la leçon de façon plus amusante)
- Question- réponse
- Le professeur doit s’occuper individuellement de chaque étudiant
- Préparer des exposés
- Parler sur des films, des vidéos

- Parler des sujets actuels
- Enseignement d'un professeur natif

Dans les réponses données ci-dessus, celles qui ont été les plus répétées par les étudiants étaient; l'utilisation des dialogues, l'élaboration de cours plus amusants (activité ludique) et dernièrement ils veulent que le professeur puisse s'occuper d'eux individuellement et parler avec chacun.

La huitième question consistait à savoir quels étaient les facteurs qui influençaient leur réussite. Ici aussi, nous avons reçu diverses réponses des étudiants cités ci-dessous;

- la grammaire
- L'insuffisance des heures de cours
- Le manque d'un professeur natif
- La peur de faire des erreurs (surtout en phonétique)
- L'insuffisance du vocabulaire
- L'incapacité envers la langue étrangère
- Ne pas pouvoir pratiquer la langue étrangère en dehors de la classe
- Ne pas répéter les leçons
- Le manque de leçon spécifique d'expression orale
- L'inconfiance en soi

La majorité des étudiants pensent que les facteurs qui influencent le plus leur réussite sont; la peur de faire des erreurs, l'inconfiance en soi et le manque de vocabulaire.

Finalement, nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils faisaient pour développer leur compétence d'expression orale. Voici les réponses données;

- Rien

- Regarder des films, écouter des chansons

- Constituer des phrases

- Pratiquer le français entre amis

- Regarder la télévision française

- Chatter sur internet

- Répéter les leçons

- Apprendre par coeur de nouveaux mots

- Lire

Selon les réponses données par les étudiants, nous avons constaté que pour développer leur compétence d'expression orale, la majorité regardent des films, et écoutent de la musique, deuxièmement ils pratiquent entre amis et finalement ils lisent.

CINQUIEME CHAPITRE

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Dans ce chapitre, nous ferons des propositions didactiques qui s'appuient sur nos résultats de recherche, et nous prendrons aussi en compte notre expérience d'enseignante pour aider à remédier les erreurs et donner des idées pour une meilleure didactique de l'oral.

A la fin de notre étude, nous avons constaté que la majorité des erreurs commises à l'oral étaient liées aux transferts négatifs de la langue maternelle et de la première langue étrangère. Nous pouvons également parler du manque de connaissance des règles de la langue française auquel nous devons ajouter le stress et l'anxiété des participants devant s'exprimer à l'oral.

Parmi les erreurs que nous avons catégorisées, celles qui étaient phonétiques se répétaient très souvent par les participants. Et selon leurs réponses données à notre question, une grande majorité pense que nous devons donner place à la phonétique dans les cours d'expression orale.

Vue la difficulté de la phonétique française et l'influence de l'anglais sur celle-ci, nous suggérons qu'il y ait des heures de cours qui favorisent l'amélioration de la phonétique. Car nos apprenants qui ont un système phonatoire (le turc) complètement différent des langues étrangères qu'ils apprennent, font d'abord connaissance avec l'anglais qu'ils assimilent seulement après des années d'études, puis ils rencontrent le français, un tout autre système phonatoire qui diffère des deux autres, et auquel ils ont du mal à s'adapter.

Pour que cet apprentissage de phonétique se réalise de manière efficace, deux aspects sont à prendre en compte. Premièrement, le professeur et deuxièmement le matériel des établissements. Pour enseigner la phonétique, les professeurs doivent être formés dans

ce domaine dès leurs études à l'université et doivent posséder une bonne prononciation car ils vont être le modèle de leurs apprenants.

Quant aux établissements où les langues étrangères sont enseignées, il serait favorable qu'il y ait toutes sortes de matériaux auditifs et même des laboratoires de phonétique.

Les meilleures activités pour développer la prononciation consistent à écouter et à lire des chansons et des poèmes. Mais avec la technologie qui se développe de plus en plus de nos jours, nous pouvons aussi trouver divers sites sur internet permettant de travailler facilement la prononciation.

Le deuxième type d'erreur produite était l'utilisation des mots anglais. Ces erreurs sont basées sur le manque de vocabulaire des apprenants en français, et aussi sur l'habitude de l'utilisation de l'anglais. Lorsqu'on avait demandé aux participants les facteurs influençant leur réussite à l'expression orale, l'un des facteurs le plus cité était le manque de vocabulaire. De ce fait, nous pensons qu'il serait nécessaire de donner plus d'importance à l'enseignement du vocabulaire. Et ceci devrait être fait en prenant en compte le besoin des apprenants lors d'une conversation. Pour développer cette compétence lexicale et éviter que les apprenants utilisent des mots anglais, il devrait avoir plus d'heures de cours d'expression orale et on devrait permettre aux apprenants de pratiquer le français autant que possible en classe; car comme ils le précisent, en dehors des cours ils n'ont pas beaucoup de chance de l'utiliser. Diverses activités de classe envisagées et utilisées, des sujets de conversation choisis selon les intérêts des étudiants, des débats lancés sur différents sujets permettant aux étudiants de mettre en œuvre leurs opinions, des activités ludiques motivant l'étudiant et permettant sa participation au cours d'expression orale, favoriseront le développement de cette compétence.

Nos suggestions citées ci-dessus ne visent pas uniquement à diminuer l'utilisation des mots anglais, mais également à restreindre les erreurs grammaticales que nous avons déterminées, telles que les erreurs de prépositions, d'adjectifs qualificatifs, de genre et

de conjugaison. Une fois que la méconnaissance des règles sera éliminée avec l'effort de l'apprenant, une pratique intense de la langue cible lui permettra de diminuer au maximum ces erreurs.

Nous pensons aussi que, dans la mesure du possible, la présence d'un enseignant natif rendrait ces heures de cours plus efficaces, car l'apprenant qui communiquerait avec celui-ci, s'efforcerait très probablement à parler tout en oubliant ses angoisses, et la peur de faire des erreurs.

Affirmé par les participants, la peur de faire des erreurs est le plus important facteur qui influence leur réussite en langue étrangère. Nous suggérons avant tout à l'enseignant de faire prendre conscience à ses étudiants que l'erreur fait partie du processus de l'apprentissage quelque soit le domaine, et que c'est un phénomène tout à fait naturel que l'on ne peut pas éviter mais qui est possible d'être corrigé et d'être remédié.

Il est vrai que dans le passé, commettre des erreurs était un point négatif dans l'apprentissage des langues étrangères et c'était une marque d'échec pour l'apprenant, mais de nos jours, presque tous les didacticiens observent l'erreur de manière optimiste. D'après Tagliante, "les erreurs sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si, pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyse des besoins individuels et collectifs en vue d'un choix "cible" des activités d'apprentissage" (1994: 34). Ainsi, nous pouvons dire que du côté de l'enseignant, l'analyse des erreurs lui donne l'occasion de découvrir les démarches d'apprentissage individuel des apprenants à la suite desquelles il pourra s'évaluer et peut-être même différencier sa façon d'enseigner. Du côté de l'étudiant, pour qu'il ne soit pas démotivé et démoralisé lors de son apprentissage de la langue, surtout en expression orale, pour qu'il puisse s'exprimer dans une entière confiance en lui; en tant qu'enseignant, on devrait lui faire prendre conscience que l'erreur est tout à fait humaine, qu'elle est présente dans toutes sortes de processus d'apprentissage, et que s'il comprend la cause de la production de ses erreurs, il peut découvrir son propre

fonctionnement. Ceci l'aiderait à développer son autonomie, c'est-à-dire, comme le définit Cuq, ... sa capacité de prendre en charge son apprentissage ... (2003: 31). Ainsi, nos apprenants comprendront comme tout apprenant du français que l'erreur est inévitable, et la conscience qu'ils ont de leurs erreurs, leur permettrait de comprendre les sources de celles-ci, de les corriger et finalement de pouvoir progresser. L'explication de Baruk dans laquelle il dit; "lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience" (1992: 162). éclaire notre réflexion sur ce sujet.

Afin de résumer nos propositions en prenant aussi en compte la volonté des étudiants, nous pensons qu'il faut en tant qu'enseignant;

- Aider les étudiants à se constituer une méthodologie pour leur auto-apprentissage.
- Essayer d'éliminer la peur qu'ils ont de s'exprimer à l'oral et leur permettre de gagner confiance en eux.
- Permettre de pratiquer la langue le plus possible en classe à l'aide de diverses activités, surtout ludiques.
- Faire plus d'activités phonétiques, car les apprenants qui prononcent bien se sentiraient plus à l'aise lorsqu'ils parleront.
- Essayer de s'occuper individuellement de chaque apprenant, leur permettre de prendre parole au moins une fois dans une heure de cours, et ne pas surtout les interrompre.
- Laisser l'apprenant se corriger lui-même, s'il n'y arrive pas le corriger afin qu'il puisse comprendre la source de son erreur.
- Attirer l'attention des apprenants sur le rythme et l'intonation du français.

Cette dernière proposition est un point important dans la didactique des langues étrangères (Voir 2. Chapitre 2-2 Phonétique et Prosodie), mais nous pensons que ces deux éléments sont en général laissés de côté dans l'enseignement-apprentissage des langues. Il faudrait que l'enseignant attire l'attention des apprenants, dès les premiers mois de l'apprentissage, sur ces deux notions et, qu'il les fasse pratiquer. De plus, ces types d'erreur peuvent être remédiés facilement dans l'expression orale de l'apprenant.

CONCLUSION

La mondialisation et l'interculturalité nous exigent à développer une volonté pour connaître divers pays et cultures, et donc d'acquérir un pouvoir communicatif. Dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères qui évolue de jour en jour, nous pensons que le besoin d'une telle étude sur les erreurs commises en expression orale est de première nécessité.

Auparavant, dans la didactique des langues étrangères, on ne se souciait pas assez de l'expression orale. Tout était centré sur les aspects grammaticaux alors que l'oral (que ce soit la phonologie, la prononciation et l'expression) était un peu délaissé et négligé.

Actuellement, les langues étrangères visent la construction d'une compétence de communication concernant les contextes d'usage. Les langues qui sont devenues désormais des biens fonctionnels et utilisables à tout moment, constituent un instrument de communication indispensable, soit sur le plan professionnel, soit en termes de loisirs, à savoir des voyages.

Leurs propriétés d'enseignement se sont dès lors transformées, et les compétences orales ont acquis une importance décisive, puisque la plus grande partie des communications en langue étrangère s'effectuent sur le plan oral. L'écrit conserve une pertinence qui, dans l'ordre de l'urgence, est devenue secondaire. Pour cette raison, il devient impératif d'aider les enseignants à se préparer pour une transmission renouvelée des savoir-faire relevant de l'oral.

En partant de l'idée que: «apprendre une langue c'est aussi savoir la parler», il est logique que l'enseignement/apprentissage des langues ait plus de tendance vers les compétences de communication.

A l'époque où nous vivons, il est essentiel de connaître une ou plusieurs langues étrangères pour différentes raisons. Actuellement, au-delà de lire et d'écrire en langue étrangère, parler et communiquer constituent un besoin primordial pour chaque individu, aussi bien dans le domaine professionnel que dans le domaine éducationnel.... Mais, pour certains, connaître une langue est également un enrichissement intellectuel et un plaisir.

Ainsi dans notre étude, nous avons essayé de mettre en lumière la nature et les causes des erreurs commises lors de l'expression orale en classe préparatoire par les étudiants turcs-anglophones. Nous précisons que ce sont des étudiants turcs-anglophones, car il est évident que les erreurs produites seront différentes en vue de la langue maternelle de l'apprenant. Car ces erreurs sont basées sur la construction syntaxique, lexicale et phonologique de la langue maternelle; et même sur les interférences des autres langues apprises, en l'occurrence l'anglais.

Dans notre étude, nous avons essayé de classifier les erreurs commises par les étudiants turcs, selon les types d'erreurs linguistiques, phonétiques, socioculturelles, discursives et stratégiques, présentés par Christine Tagliante.

Nous avons constaté que les erreurs produites dues à la première langue étrangère, à savoir l'anglais, sont plus manifestes que celles dues à la langue maternelle. Car, les apprenants ont tendance à prendre comme langue de départ, c'est-à-dire comme référence celle qui ressemble plus à la langue cible. Et ainsi se produisent les transferts. "Si l'apprenant crée des formes correctes en s'inspirant de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère, on les appelle 'transferts positifs'. Mais au contraire, s'il utilise des formes erronées d'ordre lexical, morpho-syntaxique ou phonétique, on les appelle 'transferts négatifs ou interférences'." (Şavlı, 2009: 181).

Quant aux notions faute et erreur, comme nous l'avons déjà précisé, elles font partie du processus d'enseignement-apprentissage des langues. Même si ces deux notions semblent synonymes, il serait juste de les distinguer. Pour notre étude, on parle de faute lorsque la communication n'échoue pas et que l'apprenant peut corriger sa faute lui-même, tandis que l'erreur ferait obstacle à une communication réussie, et l'apprenant aurait besoin dans ce cas, de l'aide de l'enseignant pour pouvoir corriger son erreur.

Le pouvoir international de l'anglais et son influence qui dépasse de loin celle des autres langues du monde, lui permet d'être la première langue que l'on apprend dans la plupart des pays dont l'une est la Turquie. Pour cette raison, l'apprentissage du français langue étrangère se réalise après l'anglais.

Nous espérons que cette recherche pourra fournir une base à la méthodologie en ce qui concerne les idées à développer dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la langue française, afin de remédier aux erreurs commises à l'oral par les apprenants, et afin de rendre cet enseignement-apprentissage plus efficace.

Avant de conclure, nous voudrions préciser, que ce type de travail peut être effectué avec un public plus vaste, et dans différentes universités en développant la méthodologie du travail, ainsi nous pouvons obtenir des résultats plus généraux et plus détaillés sur les erreurs commises en expression orale dans les classes de langue.

BIBLIOGRAPHIE

ALLÈS-JARDEL, Monique, 1997, *Psychologie du développement de l'apprentissage pour l'enseignement pré-secondaire du français langue étrangère, dans L'enseignement précoce du français langue étrangère, bilans et perspectives*, Grenoble: Laboratoire Lidilem.

APELTAUER, Ernst, 1997, *Grundlagen des Erst und Fremdsprachenerwerbs*, Berlin : Langensche : dt Verlag.

ASTOLFI, Jean-Pierre, 2004, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF Editeur.

BARUK, Stella, 1992, *L'Age du capitaine*, Paris: Points.

CASTELLOTTI, Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International

CONSEIL DE L'EUROPE, 2005, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier

CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*, Paris: Clé International.

DEMİREL, Özcan, 1978, "Yabancı Dil Öğretimi ve Tam Öğrenme", *Eğitim ve Bilim Dergisi* Sayı:14, ss.46-50.

DE PIETRO, Jean-François et al., *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B., Thiron: ESF Editeur, 1998.

DÖRNYEI, Zoltán, 2001, *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Zoltán & CSIZÉR, Kata, 1998, “Ten commandment for motivating language learners : Resulty of an emprical study”, *Language Teaching Research*, 2, pp.203-229.

FRAISSE, Paul; BREYTON Madeleine, 1959, “Comparaisons entre les langages oral et écrit”, *L'année psychologique*, vol. 59, n°1, pp.61-71.

GENDROT, Cédric, “Indices prosodiques et phonotactiques pour l’identification de sa langue natale”, Colloque MIDL, Paris, 29-30 novembre 2004, pp.97-100.

GUIMBRETÈRE, Elisabeth, 1994, *Phonétique et Enseignement de l’oral*, Paris: Didier.

GUILBAULT, Christian, "Phonétique Comparative: L'anglais. ", 2011, (Çevrimiçi) <http://www.sfu.ca/fren270/Phonetique/phonetique.htm#Phonetiquecomparative>, 10 Janvier 2011.

HARMEGNIES Véronique, DELVAUX Véronique, HUET Kathy & PICCALUGA Myriam, 2005, “Oralité et cognition : pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique”, *L’accent Revue Parole*, pp.34-36.

<http://w3.umh.ac.be/compa/HarmegniesetalOraliteetcognitionpedagogiedeloralcorrectio nphonetique.pdf>, 25 Mars 2009.

HORWITZ, Elaine K., 1998, “The beliefs about language learning of beginning university foreign language students”, *Modern Language Journal*, 72, pp.283-294.

JERNIGAN, C.G., “The role of beliefs, attributions, and preceived goal attainment in students’ motivation”, *Pedagogy of language learning in higher education*, (Ed. G. BRAUER), West part, CT: Ablex, 2001, pp.23-45.

JOUBIER, Anthony, "Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce: L'exemple des écoles françaises de l'étranger", Mars 2, 2008, (Çevrimiçi)

<http://www.edufle.net/Les-rapports-entre-la-langue>

LECLERC, Jacques, 1989, *La guerre des langues dans l'affichage*, Montréal : VLB Editeur.

LEON, Pierre, 1992, *Phonétisme et prononciations du français*, Paris: Nathan, Coll. Fac.

LHOTE, Élisabeth, 1988, "Une approche paysagiste de la compréhension orale d'une langue", *Revue REFLET*, 26, pp.26-27.

LHOTE, Elisabeth, 1995, *Enseigner l'oral en interaction: Percevoir, écouter, comprendre*, Paris: Hachette Livre.

M.E.N.R.T. ,1996, "L'enseignement du français, en particulier dans les zones d'éducation prioritaire, peut s'inspirer notamment des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère ", *Accompagnement des programmes de sixième*, livret 1.

MEYNADIER, Y. & FOUGERON, C., "Domaines prosodiques des variations articulatoires segmentales en français", *HAL-Science de l'Homme et de la Société*, Mars 15, 2007 (Çevrimiçi),

<http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/13/67/57/PDF/1826.pdf>, 4 Juillet 2010.

MORLAT, Jean Marcel, "L'enseignement précoce des langues étrangères : Quels enjeux pour le monde de demain ? ", Mars 9, 2008, (Çevrimiçi)

<http://www.edufle.net/L-enseignement-precoce-des-langues>, 15 Juin 2010.

ONURSAL, İrem, 2008, “Le Developpement de la Competence de Communication des Futurs Enseignants de Français Langue Etrangere et les Sciences du Langage”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), pp.335-344.

ŞAVLI, Füsün, 2009, “Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français”, *Synergies Turquie* n° 2, pp.179-184.

TAGLIANTE, Christine, 2001, *La classe de langue*, Paris: CLE international.

VON WÖRDE, R., “An investigation of students’ perspectives on foreign language anxiety”, (George Mason University. 1998).

VYGOTSKI Lev, 1997, *Pensée et langage*, Paris : La dispute

WIOLAND, François, 1991, *Prononcer les mots du français*, Paris: Hachette.

ZELLNER, Brigitte, 1996, “Structures temporelles et structures prosodiques en français lu”, *Revue Francaise de Linguistique Appliquée*, n°1, pp.1-16.



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ, ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ
(OYDEM)

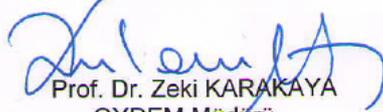
Sayı : B.30.2.ODM.0.1D.00.00105.01.07-60
Konu : Okt. Sevinç A. ÖZTÜRK Hk.

16 Şubat 2011

Sayın Okt. Sevinç A. ÖZTÜRK

İlgi : Okt. Sevinç A. ÖZTÜRK'ün 15.02.2011 tarihli dilekçesi.

Fransızca Hazırlık sınıflarının eğitim öğretimini aksatmamanız kaydıyla, ilgi dilekçede belirtilen söz konusu çalışmayı 17 Şubat 2011 tarihinde yaparak, bilimsel araştırmanın sonucunun tarafımıza bildirilmesi konusunda gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Zeki KARAKAYA
OYDEM Müdürü

2. Nüshadır.

Santral Telefon : 312 19 19 / 6200