



FAUTES/ERREURS ET LEURS CAUSES AUX DICTEES DES ETUDIANTS DE LA CLASSE PREPARATOIRE DE FRANÇAIS

THE MISTAKES AND THEIR REASONS OF THE FRENCH PREPARATION CLASS STUDENTS WHO MAKE THEM IN THE STUDIES OF DICTATION

FRANSIZCA HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN DİKTE ÇALIŞMALARINDA YAPTIKLARI HATALAR VE NEDENLERİ

Rıfat GÜNDAY*

Ertan KUŞÇU**

Özet: Bu çalışmada, Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersi kapsamında dikte çalışmalarında karşılaştıkları yazım güçlükleri tespit edilip, yaptıkları hataların nedenleri irdelenmeye çalışılmıştır. Güçlüklerin belirlenmesi için, hazırlık sınıfı öğrencilerine orta (élémentaire) düzeyde bir dikte metni üzerinde ön test ve son test uygulanmış ve veriler bu test sonuçlarından elde edilmiştir. Hatalar, önemli önemsiz (faute/erreur) ayrımı yapılmaksızın bir bütün olarak ele alınmıştır. Sıklıkla karşılaşılan hatalar, isim, zamir, sıfat, fiil, zarf ve deyim, edat ve bağlaç, tanımlık gibi ana başlıklar altında aktarılarak nedenleri irdelenmiştir. İlk bölümde hatalar, sözcük türlerine göre rakamsal olarak bir tabloda gösterilmiştir. İkinci bölümde ise, sözcük türlerinin yanı sıra, fonetik, daha önce İngilizce öğrenmiş olmanın etkisi ve söz dizimi gibi değişik başlıklar altında öğrencilerin yaptıkları hatalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Özellikle iletişimi ve mesajın anlaşılmasını engelleyen hatalar üzerinde durulmuştur. Ön testte tüm sözcük türlerinde öğrenci başına düşen toplam hata sayısı ortalama 51.6 (25.3 %) iken, son testte bu sayı 26.5 (13 %)’e düşmektedir. Öğrencilerin hataları 48.6 % azalmıştır. Veriler, öğrencilerin en büyük güçlüğü fiillerin çekiminde (41.5 %) yaşadıklarını, en büyük gelişmeyi ise zarf ve deyimlerin kullanımında (63.3 %) ortaya koyduklarını göstermektedir. Son testteki hata sayılarındaki düşüşten hareketle, öğrencilerin hangi sözcük türlerinin kullanımında büyük bir ilerleme gösterdiği veya hangi sözcük türlerinin kullanımında hala önemli güçlükleri olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin, dilsel öğelerin söz dizimindeki işlevlerini ve aralarındaki bağıntıları yeterince tanımamalarının çok sayıda hata yapmalarına neden olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, sözcük bilgisi edinimi ve dilbilgisi kurallarının işlevselliğinin bilinmesi ile yazma becerisinin gelişimi

* DoçDr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD, rgunday@omu.edu.tr

** Dr., Öğretmen, MEB, Atatürk İlköğretim Okulu, ertan_milas@hotmail.com



arasında bir bağıntı söz konusudur. Yazma derslerinde bir yandan dolaylı olarak sözcük bilgisi ve dilbilgisi alt becerileri geliştirilirken, öte yandan da sözcük dağarcığının zenginliği ve dilsel öğelerin doğru kullanılması, yazma becerisinin gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Dikte çalışmalarında öğrencilerin yaptıkları hataları, kendi yazdıkları metin üzerinde bulup düzeltmeleri, karşılaştıkları güçlükleri aşmalarına önemli katkı sağlayacaktır. Zira bir yazının iki boyutu vardır: dilbilimsel boyut ve iletişimsel boyut. İletişimsel boyutun başarılı bir şekilde gerçekleşebilmesi, dilbilimsel boyutun hatasız kullanılmasıyla doğrudan ilintilidir.

Anahtar Sözcükler: Dikte, Yazım Hataları, Güçlükler, Söz Dizimi, Bağlam.

Extended Abstract: *It is tried to research the reasons of mistakes which the french preparation class students made, determining the difficulties that they come across in the studies of dictation in the content of writing lessons. To determine the difficulties, a preliminary and a terminal test were practiced on an intermediate grade text dictation to the preparation class students and the datas were obtained from these test results. The mistakes are considered as a unity without doing a discrimination of important or unimportant case (mistake/error). It is examined the mistakes that it is frequently came across, under the main titles, as noun, pronoun, adjective, verb, adverb and idiom, preposition and conjunction, article. Also, it is mentioned to the mistakes which are based on that they were learnt before and the sounds couldn't be recognized in terms of phonetics. It is observed that these caused a lot of mistakes which the students don't know sufficiently the fonctions of elements in syntax and their connections among each others.*

In the firts part, the numbers of the mistakes are given under the main titles such as nouns, pronouns, adjectives, verbs, adverbs and idioms, prepositions and conjunctions and articles.

Nouns: While the average number of mistakes per student was 19.2 (38.4 %) in the preliminary test, it reduced to 9.7 (19.4%) in the terminal test. The mistakes of students decreased 49.5 %.

Pronouns: While the average number of mistakes per student was 3.9 (21.6 %) in the preliminary test, it reduced to 2 (11.1%) in the terminal test. The mistakes of students decreased 49%.

Adjectives: While the average number of mistakes per student was 6.3 (25.2 %) in the preliminary test, it reduced to 3.1 (12.4 %) in the terminal test. The mistakes of students decreased 49%.

Verbs: While the average number of mistakes per student was 14.2 (33.8 %) in the preliminary test, it reduced to 8.3 (19.8 %) in the terminal test. The mistakes of students decreased 41.5 %.

Adverbs and idioms: While the average number of mistakes per student was 3 (16.7 %) in the preliminary test, it reduced to 1.1 (6.1 %) in the terminal test. The mistakes of students decreased 63.3 %.

Prepositions and Conjunctions: While the average number of mistakes per student was 3 (11.1 %) in the preliminary test, it reduced to 1.3 (6.1 %) in the terminal test. The mistakes of students decreased 57 %.

Articles: While the average number of mistakes per student was 2 (8.3 %) in the preliminary test, it reduced to 0.9 (1.3 %) in the terminal test. The mistakes of students decreased 55 %.

As a result, while the average number of mistakes per students for all the word types was 51.6 (25.3%) in the preliminary test, it reduced to 26.5 (13%) in the terminal test. The mistakes of students decreased 48.6 %. The data indicates that the students have difficulty mostly in conjugation (41.5 %), and made improvements mostly in the usage of adverbs and idioms (63.3%).

In the second part, the mistakes are examined under the titles of nouns, pronouns ,adjectives, verbs, adverbs and idioms, prepositions and conjunctions, articles , phonetics, the effect of English language, and syntax with sample examples, and the reasons that cause students making mistakes are studied.

To be able to succeed in the dictation activities included in writing skills activities, students, firstly, comprehend the syntactic and morphological structure of French language. It depends on the perception of the relations between the items that form the composition. For this, they should be able to choose some key words and key items in the paragraphs and texts. To improve their writing skills, students should use the language items in a context successfully in terms of thematic and structural integrity. In dictation activities, students' gaining these items, and finding and correcting their own mistakes in the texts they wrote will contribute to their communication skills and maket hem overcome the difficulties they face easily. In that, a text has two dimensions: linguistic dimension and communicational dimension. Successful comprehension of communicational dimension is directly related to the error-free use of linguistic dimension.

There is a strong connection between vocabulary acquisition and the awareness of the functionality of grammar rules and the improvement of writing skills. In writing courses, on one hand, vocabulary and grammar skills are improved indirectly, and, on the other hand, contributes to the improvement of writing skills. Besides, rather than trying to gain these skills using independent sentences, it is



more efficient to gain them in a context with their different uses in a functional dimension. For this reason, intended for improving these skills, although dictation activities in writing courses are being accepted as a traditional method, language teaching/learning by using the mistakes is a new and controversial approach. According to this approach, dictation exercises can be considered as a beneficial activity because each student will have the chance to see and study on his/her mistakes.

Key Words: *Dictation, The Orthographical Mistakes, Difficulties, Syntax, Context.*

1. INTRODUCTION

Les rapports réciproques existent entre les connaissances de grammaire, de vocabulaire et le développement de la compétence de l'expression écrite. Dans le cadre de cours de l'expression écrite, il s'agit d'une part de développer indirectement les sous-compétences de grammaire et de vocabulaire, et d'autre part si on connaît bien l'emploi des vocabulaires et le fonctionnement de la structure morpho-syntaxique de la langue étrangère, notre écrit se perfectionne. Ce qui est important n'est pas seulement de savoir des structures linguistiques ou des règles grammaticales et de les employer dans les phrases isolées, mais aussi de développer la compétence de l'expression écrite dans une unité contextuelle.

Donc, en didactique de langue étrangère il est nécessaire de suivre une stratégie dans laquelle on acquiert toutes les compétences d'une façon fonctionnelle en unité. L'approche fonctionnelle "a souligné qu'il ne suffisait pas de disposer d'un bon cours pour faire un bon enseignement; elle a cherché à replacer l'apprenant au premier plan des préoccupations méthodologiques; elle a mis en avant des concepts énonciatifs ou sémantiques qui sont mieux à même de rendre compte de l'apprentissage d'une parole étrangère que les concepts structuraux qui relevaient de la langue; elle a contribué à redonner à l'écrit une place plus conforme à son statut dans les échanges langagiers." (Besse et Galisson, 1980: 129).

La dictée est l'une des différentes activités d'écrit qu'on peut exercer en classe de langue étrangère. Par les travaux de dictée, les étudiants peuvent développer leur compétence de l'expression écrite, de la grammaire au vocabulaire, dans le contexte. En outre, lorsqu'on effectue une telle démarche "l'étude de la grammaire est fonctionnelle et pragmatique." (Anciaux et Boulengier, 1996: 61). Elle concerne "la grammaire de production" (Puren, Bertocchini, Constanzo 1998: 193). Dans ce cas, les

étudiants maîtrisent les règles grammaticales d'une façon active, contextualisée et implicite.

Cette étude couvre plutôt une recherche expérimentale. Nous avons réalisé cette recherche avec 70 étudiants de la classe préparatoire du département de français de la faculté de pédagogie de l'Université Ondokuz Mayıs, en 2007. Ces étudiants ont pris 24 heures le cours de français par semaine : 12 heures / cours fondamental où on suit étroitement toutes les activités du livre de méthode, 3 heures / cours d'expression écrite, 3 heures / cours d'expression orale, 3 heures / cours de phonétique, 3 heures / cours de cahier d'exercices. Pour enseigner/apprendre la compréhension orale et la compréhension écrite en tant que compétences principales ou la lexicologie en tant que sous-compétence, il n'y a pas de cours qui sont enseignés indépendamment en dehors du cours fondamental où on suit le livre de méthode. On a planifié l'acquisition de ces compétences dans le cours fondamental par un professeur différent. On a suivi le livre de méthode, *Café Crème I* avant le premier test et *Café Crème II* avant le deuxième test.

Pour déterminer les fautes/erreurs aux expressions écrites des étudiants, nous avons recours à la dictée. Avant de passer ce test, les étudiants ont étudié 312 heures de français en classe préparatoire. Ils ont passé le premier test au début du deuxième semestre et le dernier test à la fin de ce semestre. Pendant ce délai, on a fait la dictée d'un texte différent une fois chaque quinze jours avec eux. Le professeur lit deux fois le texte: d'abord il lit lentement tout le texte, puis il le lit la dernière fois pour que les étudiants corrigent leurs fautes/erreurs en évaluant leur dictée dans une unité. Après une durée de 12 semaines (288 heures) nous avons testé de nouveau ces étudiants par les mêmes épreuves (le même texte). A partir de la diminution des fautes/erreurs dans le dernier test, nous nous sommes efforcés de déterminer que dans quels domaines les étudiants ont montré un grand succès et que dans quels domaines ils continuent encore à faire des fautes/erreurs. Et nous avons recherché les causes de ces fautes/erreurs et les moyens de les surmonter.

2. METHODE

2. 1. L'objectif

Cette étude vise à rechercher les fautes/erreurs commises dans les travaux de dictée des étudiants et, en analysant les causes des fautes/erreurs, à proposer les solutions en vue de développer leur compétence de l'expression écrite.



2. 2. L'échantillon

L'échantillon de notre étude couvre 70 étudiants. Cette recherche a été effectuée dans le cours de l'expression écrite avec les étudiants de la classe préparatoire du département de français de la faculté de pédagogie de l'Université Ondokuz Mayıs.

2. 3. Le maintien des données

Dans cette étude, d'une part nous avons abordé la dimension théorique des difficultés d'écrit des étudiants qui apprennent le français, et d'autre part nous avons donné place à une recherche expérimentale. Nous avons testé les étudiants par les exercices de dictée. Pour déterminer les fautes/erreurs dans les expressions écrites, nous avons effectué deux tests. Nous avons maintenu les données des épreuves du premier test et de celles du dernier test. Nous avons cité les fautes/erreurs exemplaires soit au niveau de vocabulaires et soit au niveau de syntaxe.

2. 4. L'analyse des données

D'abord, on a donné en chiffres les fautes/erreurs des étudiants par un tableau formé des données qui sont obtenues du premier test et de celles du dernier test et on les a montrées en tant que pourcentage et référence. On a déterminé les fautes/erreurs de dictée dans le cadre de noms, de pronoms, d'adjectifs, de verbes, d'adverbes et expressions, de prépositions et conjonctions, et d'articles. Puis, on a cité les exemples de fautes/erreurs que les étudiants ont fréquemment commises sous les mêmes titres et on y a ajouté quelques nouveaux titres aussi: la phonétique, l'influence de l'anglais, ne pas savoir l'organisation syntaxique. On a analysé les fautes/erreurs selon les genres des vocabulaires ou la structure syntaxique.

3. DONNEES ET INTERPRETATIONS

3. 1. L'organisation interne de l'écrit

Pour comprendre l'organisation d'un écrit, les étudiants ont besoin de savoir les caractéristiques de la composition d'un texte. Il est important de saisir des mots clés qui précisent ce qui se passe dans la phrase, dans le paragraphe et dans le texte. De plus, il est incontestable de concevoir

l'organisation de l'écrit aux niveaux de vocabulaire, syntaxe, paragraphe et texte.

Pendant la dictée les étudiants seront capables de cerner les principaux niveaux de la mise en composition: la cohérence sémantique (Cicurel, 1991: 10-11), l'emploi des connecteurs, les relations syntaxiques et la progression. Pour réussir, ils mobiliseront leurs connaissances et leurs compétences (Jolibert, 1994: 15). Afin d'écrire correctement il est incontournable de faire l'analyse des conséquences linguistiques, des liens structuraux et thématiques dans le texte. En l'occurrence, pour concevoir le fond et l'unité de l'écrit:

Premièrement, il faut pouvoir comprendre le sujet ou l'histoire.

Deuxièmement, il est important de saisir le cadre des personnes ou des personnages, les relations entre eux et les informations sur eux.

Troisièmement, il est nécessaire de distinguer le temps des verbes parallèlement au temps des événements: présent, passé ou futur et les connecteurs du temps qui indiquent le déroulement du temps: d'abord, au début, puis, plus tard, ensuite, le lendemain, enfin, finalement, etc. Les textes ont un ordre et cet ordre nécessite une relation qu'on crée par les connecteurs de temps. (Günay, 2003: 87).

Dernièrement il est utile de connaître le lieu où se passe le sujet.

Au fur et au mesure qu'on conçoit bien ces indices, il est facile de saisir le réseau lexical, les structures syntaxiques et l'organisation interne de l'écrit. Les étudiants peuvent évaluer leurs fautes/erreurs à partir des compositions des textes de dictée.

En classe de langue, on peut aborder la composition de l'écrit en suivant un processus suivant:

1) Au premier niveau on peut s'efforcer de connaître les vocabulaires.

2) Au deuxième niveau on peut analyser les éléments de la syntaxe.

3) Au troisième niveau on peut considérer la composition du paragraphe et celle du texte dans la perspective de l'unité structurale et thématique.

Au niveau micro-structural "on suppose admis que la phrase reste une unité significative dans le processus de construction du sens." (Mesnager, 2002: 35). Quant au niveau macro-structural, il ne faut pas oublier que tous les éléments constituent une unité organique. Donc, à ce niveau il est incontournable de saisir les rapports logiques entre les différents éléments.



Par exemple, comme le détermine Jolibert et Crépon (1994: 82), si on présente une personne il faut : a) la suivre dans toutes les formes de ses substituts: nom propre (Michel) ou commun (l'étudiant), pronom (il, le, lui...) et déterminant (son, sa, ses...), b) déterminer tous les mots ou passages qui décrivent un personnage, c) établir la "carte d'identité" des personnages, d) constituer les rapports entre les sujets et les verbes.

Dans les travaux de dictée, il importe de savoir comment progresse-t-il un écrit dans son unité? Chaque texte doit être évalué dans une unité (Günay, 2002: 173). Les étudiants peuvent analyser des liens logiques et les intégrer dans les unités de sens plus large pour concevoir l'organisation correcte de l'écrit. Ils doivent situer des relations sémantiques en distinguant des éléments structuraux et langagiers qui constituent l'unité de sens. Déchiffrer les codes est important, mais n'est pas suffisant, ce qui est essentiel, c'est de saisir les rapports entre eux (Rück, 1991: 49; Jolibert et Crépon, 1994: 25; Dufays, Gemenne et Ledur, 1996: 101; Anciaux et Boulengier, 1996:56; Beltrami et Quet, 2002: 59). Grâce au texte de dictée, les étudiants peuvent apprendre facilement: 1) des formes d'expressions et "des systèmes de formes (grammaire, morphologie et syntaxe; lexicale, champs lexical, champs sémantique; modalités d'expression, structures apparentes et structures différentes); 2) l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein du texte; 3) la constatation, dans une synthèse, de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte." (<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hsl/htm>).

Savoir ces renseignements sur la composition de l'écrit aidera sans doute à surmonter certaines difficultés au sujet de l'expression écrite. Un travail de ce type encouragera les étudiants à construire des réseaux structuraux et sémantiques, en bref à faire une bonne organisation de l'écrit.

3. 2. La dimension linguistique

Il est indispensable de connaître le fonctionnement de la langue, d'acquérir une compétence générale sur le plan linguistique et des formes d'expression. Pour la production d'un texte, les connaissances/compétences plus directement linguistiques sont nécessaires dans une situation précise. (Jolibert, 1994: 14). Dans le cadre des relations structurales et sémantiques, ce qui est essentiel, c'est saisir les rapports entre les éléments langagiers. Les étudiants ont besoin d'apprendre le riche et complexe système de la langue dans un contexte. "La signification d'un texte dépend en même temps des relations qu'il y a entre les phrases, relations qui se manifestent par l'ordre dans lequel se succèdent les phrases" (Lundquist, 1983: 81).

Au lieu d'enseigner/apprendre les règles grammaticales par des phrases isolées, il est plus utile de les acquérir dans un contexte. Les étudiants peuvent y analyser de différentes formes de phrases, développer leurs vocabulaires et apprendre l'usage correct des vocabulaires, leurs places dans la phrase et les rapports entre eux: noms, pronoms, adjectifs, verbes, prépositions, conjonctions, etc...

La composition d'un écrit concerne deux dimensions: la dimension linguistique et la dimension communicative. Pour réaliser la communication écrite d'une façon correcte, il est très important d'utiliser correctement la dimension linguistique.

3. 3. La partie expérimentale

Dans cette partie nous avons cité les données attirées des tests de dictée et nous avons analysé les résultats. Le niveau du test de dictée est élémentaire et son sujet est le concours de CAPES, il contient; 204 vocabulaires, 1012 caractères/lettres, 15 lignes, 3 paragraphes. Quant aux genres de vocabulaires, ils sont : 50 noms, 18 pronoms, 25 adjectifs, 42 verbes, 18 adverbes et expressions, 27 prépositions et conjonctions, 24 articles.

3. 3. 1. Les fautes/erreurs en chiffres selon les genres de vocabulaires

Tableau : Résultats de dictée

70 Etudiants	Nombre de faute									
	Premier test			Dernier test			Différence de résultat			
	NF	FM	R%	NF	FM	R%	NF	FM	DF%	FR%
Nom - 50	1343	19.2	38.4	682	9.7	19.4	661	9.5	19	49.5
Pronom -18	273	3.9	21.6	139	2	11.1	134	1.9	10.6	49
Adjectifs -25	440	6.3	25.2	221	3.2	12.8	219	3.1	12.4	49
Verbes -42	996	14.2	33.8	579	8.3	19.8	417	5.9	14	41.5
Adverbes et expressions -18	212	3	16.7	77	1.1	6.1	135	1.9	10.6	63.3
Prépositions et les	208	3	11.1	88	1.3	4.8	120	1.7	6.3	57



conjonctions-27										
Articles -24	141	2	8.3	60	0.9	1.3	81	1.1	4.6	55
Chiffre total	3613	51.6	25.3	1846	26.5	13	1767	25.1	12.3	48.6

NF : nombre de faute **FM** : faute moyenne **R %** :
résultat

DF% : diminution de faute% **FR%** : fréquence de résultat %

Lorsqu'on analyse les données du tableau, on voit;

Les noms: Le texte de dictée contient 50 noms. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes pour chaque étudiant est de 19.2 (38.4 %). Dans le dernier test, ce nombre baisse à 9.7 (19.4 %). Du premier test au dernier, le nombre moyen de fautes diminue 9.5 (19 %) au vocabulaire total et 49.5 % dans le cadre de vocabulaires faux pour chaque étudiant.

Les pronoms : Il y a 18 pronoms. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes de chaque étudiant est de 3.9 (21.6 %). Dans le dernier test, ce nombre baisse à 2 (11.1 %). Du premier test au dernier, le nombre moyen de fautes diminue 1.9 (10.6 %) au vocabulaire total et 49 % dans le cadre de vocabulaires faux pour chaque étudiant.

Les adjectifs: Le nombre des adjectifs est de 25. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes de chaque étudiant est de 6.3 (25.2 %). Dans le dernier test, ce nombre baisse à 3.2 (12.8 %). Du premier test au dernier, le nombre moyen de fautes diminue 3.1 (12.4 %) au vocabulaire total et 49 % dans le cadre de vocabulaires faux pour chaque étudiant.

Les verbes: Dans le texte nous avons compté 42 verbes. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes de chaque étudiant est de 14.2 (33.8 %). Dans le dernier test, ce nombre baisse à 8.3 (19.8 %). Du premier test au dernier, le nombre moyen de fautes diminue 5.9 (14 %) au vocabulaire total et 41.5 % dans le cadre de vocabulaires faux pour chaque étudiant.

Les adverbes et les expressions : Il existe 18 adverbes et expressions. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes de chaque étudiant est de 3 (16.7 %). Dans le dernier test, ce nombre baisse à 1.1 (6.1 %). Du premier test au dernier, le nombre moyen de fautes diminue 1.9 (10.6 %) au vocabulaire total et 63.3 % dans le cadre de vocabulaires faux pour chaque étudiant.

Les prépositions et les conjonctions : Le texte dispose 27 prépositions et conjonctions. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes de chaque étudiant est de 3 (11.1 %). Dans le dernier test, ce nombre baisse à 1.3 (4.8 %). Du premier test au dernier, le nombre moyen de fautes diminue 1.7 (6.3 %) au vocabulaire total et 57 % dans le cadre de vocabulaires faux pour chaque étudiant.

Les articles : 24 articles se trouvent dans le texte. Dans le premier test, le nombre moyen de fautes de chaque étudiant est de 2 (8.3 %). Dans le dernier test, ce nombre baisse à 0.9 (1.3 %). Du premier test au dernier, le nombre moyen de fautes diminue 1.1 (4.6 %) au vocabulaire total et 55 % dans le cadre de vocabulaires faux pour chaque étudiant.

En conséquence, dans le premier test, le nombre de fautes est de 51.6 (25.3 %) sur 204 vocaux pour chaque étudiant. Dans le dernier test, ce nombre est de 26.5 (13 %). Du premier test au dernier, au niveau général, le nombre moyen de fautes diminue 25.1 (12.3 %) pour chaque étudiant dans le vocabulaire total. Quand on regarde la baisse des fautes seulement dans le cadre des vocabulaires faux on observe une diminution de 48.6 %.

Les résultats montrent que les étudiants font la plus nombreuse faute/erreur à l'emploi *des verbes*. Car, du premier test au dernier, la baisse des fautes reste à 41.5 %. Ils obtiennent la plus grande réussite aux emplois *des adverbes et les expressions* (63.3 %), *des prépositions et les conjonctions* (57 %) et *des articles* (55 %). Le niveau de réussite est proche du moyen et parallèle aux emplois *des noms* (49.5 %), *des pronoms* (49 %) et *des adjectifs* (49 %). Il en résulte que les étudiants ont la plus grande difficulté à l'emploi et à la conjugaison *des verbes*. Ils ne connaissent pas bien le rapport entre *le nom* et les autres vocabulaires en français. Et de plus, ils font une grande nombre de fautes aux emplois *des pronoms* et *des adjectifs*.

3. 3. 2. Les fautes/erreurs principales selon les genres de vocabulaires

On peut parler de plusieurs causes qui poussent les étudiants à faire des fautes/erreurs aux travaux de dictée. Circurel attire attention à trois points négatifs: "1) des obstacles lexicaux... 2) des obstacles liés à l'organisation textuelle parce qu'il connaît mal la syntaxe de la langue et les procédés par lesquels les phrases sont articulées entre elles, il ne peut constituer ces macro-structures sémantiques. 3) des obstacles liés au domaine référentiel (contenu, thèmes abordés)." (1991: 11).

Ici, nous avons d'abord fait une classification des fautes/erreurs selon les genres de vocabulaires. Puis, nous avons cité de différentes formes de



fautes/erreurs, en particulier celles qui gênent la communication et la compréhension du message, et nous avons interprété leurs causes.

Les chiffres à la fin des vocabulaires ou phrases montrent les nombres des étudiants qui font la même faute/erreur. Certaines phrases contiennent plusieurs fautes/erreurs, mais comme on analyse chaque faute/erreur dans la partie concernée, on a souligné seulement les fautes/erreurs qui sont relatifs au sous-chapitre que l'on aborde pour focaliser les attentions à un seul problème. Les phrases avant le symbole "→" sont des phrases fausses, après le symbole on donne la phrase correcte.

3. 3. 2. 1 Les noms:

3. 3. 2. 1. 1. Le désaccord de singulier et de pluriel des noms

Le premier test: Les étudiants ne savent pas qu'il y a toujours un accord entre les noms et les adjectifs selon leur genre et leur nombre. Après un adjectif singulier, ils mettent un nom au pluriel: *sa calculatrices → sa calculatrice*. Ou bien après un adjectif pluriel, ils emploient un nom singulier: *ses propre conseil 5 → ses propres conseils. Neuf heure 2 → neuf heures. Ses stylo → ses stylos.*

On fait la même faute/erreur au sujet de l'accord entre le nom et l'article. Après un article pluriel les étudiants utilisent un nom singulier: *les candidat 2 → les candidats. Les table → les tables.*

Le dernier test: Les étudiants continuent encore à faire des fautes/erreurs, mais, leurs nombres diminuent par rapport au premier test: *sa calculatrices → sa calculatrice. 5 heur → 5 heures. Ses propre conseil → ses propres conseils. Les candida → les candidats.*

3. 3. 2. 1. 2. L'emploi faux des pluriels

Le premier test: On n'emploie pas seulement "s", comme en anglais, pour faire le pluriel des noms, en français les noms qui se terminent par les lettres "al, au" peuvent devenir "aux" à leurs pluriels. C'est pourquoi les étudiants confondent ces deux emplois: *les tableaux → les tables.*

Une autre faute, ils confondent aussi les terminaisons de pluriel des verbes et celles des noms: *les épreuvent 3 → les épreuves.*

Le dernier test: Les étudiants ne font pas de telles fautes/erreurs.

3. 3. 2. 1. 3. Ne pas connaître le rapport entre les noms et les prépositions

Le premier test: Les étudiants ne savent pas qu'il faut utiliser les noms au pluriel ou les deux noms après la préposition "entre". Ils les utilisent au singulier : *entre la table* → *entre les tables.*

Le dernier test: Ils ne répètent pas la même faute/erreur.

3. 3. 2. 2. Les pronoms:

3. 3. 2. 2. 1. Le désaccord de singulier et de pluriel des pronoms

Le premier test: Dans un paragraphe, après un nom, selon le genre et le nombre du nom, on utilise un pronom pluriel ou un pronom singulier. Mais les étudiants ne peuvent pas distinguer qu'un pronom singulier ne remplace pas un nom pluriel ou un pronom pluriel ne remplace pas un nom singulier. Ils utilisent un pronom singulier après un nom pluriel ou le contraire: *les candidats arrivent à 8:30, il vérifie 3* → *les candidats arrivent à 8 :30, ils vérifient. Jérôme passe... ils viennent de s'installer à sa place 2* → *Jérôme passe... il vient de s'installer à sa place.* Ici, si le pronom était pluriel, l'adjectif possessif aussi serait le pluriel, mais ils n'aperçoivent pas ce cas.

Le dernier test: Bien qu'un semestre soit passé entre les deux tests, ils continuent à mettre un pronom pluriel après un nom singulier ou le contraire: *les candidats arrivent à 8:30, il vérify* → *les candidats arrivent à 8:30, ils vérifient. Jérôme passe... ils viennent de s'installer à sa place 2* → *Jérôme passe... il vient de s'installer à sa place.*

3. 3. 2. 2. 2. Ne pas distinguer le pronom démonstratif et l'adjectif démonstratif

Le premier test: Un problème grave, c'est de ne pas distinguer l'emploi du pronom démonstratif et celui de l'adjectif démonstratif : *ce difficile* → *c'est difficile. Cette une peu une lotterie, cette un peu un loterie, cet un peu une loterie 2* → *c'est un peu une lotterie.* A la place du pronom démonstratif, les étudiants emploient l'adjectif démonstratif. Ainsi, comme ils ne savent pas bien l'emploi du pronom, ils utilisent à la fois les deux déterminants.

Le dernier test: Ils commettent les mêmes fautes/erreurs : *ce difficile* → *c'est difficile. Cette une peu une lotterie, cette un peu un loterie, cet un peu une lotterie 2* → *c'est un peu une lotterie.*

3. 3. 2. 2. 3. Le désaccord du pronom avec le verbe



Le premier test: Si le verbe est au pluriel, le pronom qui est son sujet aussi doit être au pluriel : elle dureront → elles dureront. Mais les étudiants ne font pas attention à cette règle.

Le dernier test: Il n'y a pas de même faute/erreur.

3.3.2.2.4. L'emploi faux des pronoms relatifs

Le premier test: Le pronom relatif "qui" remplace le sujet, par contre le pronom relatif "que" remplace le complément d'objet. Comme les étudiants ne le savent pas, ils les emploient d'une façon fautive: à la table que porte → à la table qui porte. En outre, ils ignorent que avant le pronom relatif "qui" on n'emploie pas la conjugaison du verbe : Ils vérifient qui sont bien inscrits, ils vérifient qui sont bien écrire, ils vérifient qui sont bien écrit → ils vérifient qu'ils sont bien inscrits.

Le dernier test: On ne rencontre pas la même faute/erreur.

3.3.2.2.5 L'emploi ensemble de deux pronoms

Le premier test : Les étudiants utilisent à la fois les deux pronoms devant un nom : il ça soir → ils s'assoient. Or, il est impossible d'employer le pronom devant un nom, il le remplace.

Le dernier test : Dans le dernier test, il n'existe pas une telle faute/erreur.

3.3.2.3. Les adjectifs :

3.3.2.3.1. Le désaccord de singulier et de pluriel des adjectifs

Le premier test: Les étudiants n'accordent pas l'adjectif avec le nom ; devant un nom pluriel ils emploient l'adjectif singulier ou le contraire: leur noms 3 → leurs noms. Leurs nom 2 → leur nom.

Le dernier test: Malgré une diminution au nombre de fautes, ils continuent à faire des mêmes fautes/erreurs: leur noms → leurs noms. Leurs nom → leur nom.

3.3.2.3.2. Le désaccord de masculin et de féminin entre l'adjectif et le nom

Le premier test: Une règle importante en français est l'accord entre l'adjectif et le nom selon le genre du nom. Or en turc, il ne s'agit pas d'un tel

changement. Aux dictées des étudiants il y a des désaccords féminins et masculins: bon chance 3 → bonne chance.

Le dernier test: Deux étudiants font la même faute/erreur: bon chance 2 → bonne chance.

3. 3. 2. 3. 3. La place de l'adjectif

Le premier test: Les adjectifs sont employés avec les noms et ils peuvent se trouver devant ou derrière les noms, et parfois tous les deux cas sont possibles. Lorsqu'on utilise un article, on ne peut pas utiliser l'adjectif démonstratif ou l'adjectif possessif. Les étudiants emploient côte à côte l'adjectif démonstratif et l'article, ils mettent l'adjectif possessif devant l'article: ce la troisième fois que 2 → c'est la troisième fois que. Cet un peu une lottery → c'est un peu une lottery.

Le dernier test: Les mêmes fautes prennent place dans le dernier test aussi: ce la troisième fois que → c'est la troisième fois que. Cet un peu une lottery → c'est un peu une lottery.

3. 3. 2. 3. 4. Ne pas distinguer l'adjectif possessif et l'adjectif démonstratif

Le premier test: Tant qu'on connaît bien le contexte il est facile de distinguer les emplois de l'adjectif possessif et de l'adjectif démonstratif. Mais on voit que les étudiants ne peuvent pas les employer correctement: ces propr conseil → ses propres conseils.

Le dernier test: Ils continuent à confondre ces deux emplois : ces affaires → ses affaires.

3. 3. 2. 3. 5. Ne pas distinguer l'adjectif possessif et le pronom démonstratif

Le premier test: A la place de l'adjectif possessif "ses", les étudiants emploient le pronom + verbe, "c'est" : Il est en train de sortir c'est affaires → Il est en train de sortir ses affaires. Il répète mentalement c'est propre conseille2 → il répète mentalement ses propres conseils. Une autre faute similaire, à la place de l'adjectif possessif "sa", ils mettent le pronom "ça" devant un nom. Ce pronom remplace le nom et on peut l'employer devant un verbe en tant que sujet ou bien après en tant que complément : ça calculatrice, ça calculatrices, ça calculatris2 → sa calculatrice. A ça place → à sa place. Un



étudiant qui sait la structure syntaxique du français ne fait pas de telles fautes/erreurs.

Le dernier test: Les mêmes fautes/erreurs sont présentes encore : *Il est en train de sortir c'est affaires* → *Il est en train de sortir ses affaires*. *Il répète mentalement c'est propres conseils* → *il répète mentalement ses propres conseils*. *Ça calculatrice* → *sa calculatrice*. *Ça place* → *sa place*.

3. 3. 2. 3. 6. A la place de l'adjectif possessif, employer le verbe "être"

Le premier test: Les étudiants ne peuvent pas distinguer les places d'emploi de l'adjectif possessif 'son' et du verbe 'sont'. Après un sujet singulier, les étudiants emploient le verbe au pluriel, ils ne pensent pas que dans ce cas le même son doit être adjectif : *sont compas* → *son compas*.

Le dernier test: Ils répètent la même faute/erreur : *sont compas* → *son compas*.

3. 3. 2. 3. 7. A la place de l'adjectif démonstratif et de l'adjectif possessif, employer le pronom "se" du verbe

Le premier test: Les étudiants confondent l'adjectif démonstratif "ce" et le verbe pronominal "se". Devant un nom ils peuvent utiliser le pronom "se" du verbe. C'est une faute de ne pas savoir le fonctionnement de la langue. L'adjectif "ce" vient devant le nom, le pronom "se" du verbe vient devant le verbe : *se concours* → *ce concours*. Une autre faute grave c'est d'employer le pronom "se" du verbe pronominal devant l'adjectif possessif + le nom : *se sa affaire* → *ses affaires*.

Le dernier test: Bien qu'il s'agisse d'une diminution, les étudiants continuent à confondre le pronom "se" du verbe et l'adjectif démonstratif "ce" : *pour réussir se concours* → *ce concours*. Mais, ils n'utilisent plus le pronom "se" du verbe pronominal devant l'adjectif possessif.

3. 3. 2. 3. 8. Employer l'adjectif possessif devant un verbe

Le premier test: Les étudiants ignorent qu'il est impossible d'employer l'adjectif possessif devant un verbe, dans ce cas il faut évaluer le contexte et trouver le nom convenable qu'on peut utiliser avec l'adjectif dont il s'agit : *il est en train de sortir ses à faire* → *ses affaires*.

Le dernier test: On ne répète pas la même faute/erreur.

3. 3. 2. 3. 9. Mettre l'adjectif entre le sujet et le verbe

Le premier test: Comme les étudiants ne peuvent pas distinguer le pronom “se” du verbe pronominal et l’adjectif possessif “sa”, ils mettent l’adjectif possessif entre le sujet et le verbe : *il sa sais à la table, il sa soit à la table → ils s’assoient à la table.*

Le dernier test : Il n’existe pas la faute/erreur similaire.

3. 3. 2. 3. 10. Le désaccord entre l’adjectif attribut et le verbe

Le premier test: Les étudiants emploient l’adjectif attribut au pluriel après un sujet et un verbe singulier : *c’est difficiles → c’est difficile*

Le dernier test: Il ne s’agit plus de la même faute/erreur.

3. 3. 2. 4. Les verbes:

3. 3. 2. 4. 1. La conjugaison des verbes selon les personnes

Le premier test: Les étudiants ne peuvent pas conjuguer correctement des verbes irréguliers qu’on utilise fréquemment en français. Par exemple, avec le sujet “je”, à la fin de la conjugaison de présent du verbe irrégulier, on emploie “s”, mais ils mettent “t”: *je doit → je dois*. Par contre, pour la troisième personne singulière à la fin du verbe il faut mettre “t” pas de “s”: *il viens de sentale à sa place, il vien de s’installer → il vient de s’installer à sa place*. Pour la terminaison de futur du premier groupe de verbes, au lieu de “a”, ils ajoutent “ai”, la terminaison de la première personne singulière: *le même surveillant passerai 2 → le même surveillant passera. Il donnerai → il donnera*. Ils confondent l’emploi du futur et celui de l’imparfait aussi, pour la troisième personne singulière ils utilisent la terminaison de la deuxième personne “ais” de l’imparfait: *un surveillant donnais → un surveillant donnera*. Un autre exemple de faute, pour la troisième personne singulière ils ajoutent la terminaison de la première personne plurielle : *elle durons → elles dureront*.

Le dernier test: Pour la troisième personne singulière, à la fin du présent de l’indicatif des verbes irréguliers, ils continuent à mettre “s” au lieu de “ t”: *je doit → je dois ou le contraire il viens de sortir, il vien de sortir → il vient de sortir*. Ils ne confondent plus la terminaison de futur de la première personne singulière à celle de la troisième personne singulière, mais cette fois au présent et au futur des verbes du premier groupe ils confondent la terminaison de la deuxième personne singulière et celle de la troisième personne singulière *il penses que → il pense que. Le même surveillant passeras → passera*. On ne met jamais “ s ” à la troisième personne singulière.



3. 3. 2. 4. 2. Le désaccord entre le sujet et le verbe

Le premier test : Un sujet pluriel nécessite toujours un verbe pluriel ou un sujet singulier un verbe singulier : *les candidats arrive* → *les candidats arrivent*. *Ils vérifie* → *ils vérifient*. *Les épreuves commence* 3 → *les épreuves commencent*. *Ils s'assoit* → *ils s'assoient*. *Elle diront, elle durent* → *elles dureront*. *La table qui portent* 2 → *la table qui porte*. *Il répètent* 3 → *il répète*.

Le dernier test : Le nombre de fautes/erreurs diminue : *les épreuves commence* 2 → *les épreuves commencent*. *La table qui portent* → *la table qui porte*. *Il répètent* → *il répète*.

3. 3. 2. 4. 3. L'emploi de l'infinitif

Le premier test : Après les prépositions "pour", "à" ou "de", les étudiants servent du participe passé. Or, dans ce cas il faut utiliser le verbe à l'infinitif : *pour obligé* 4 → *pour obliger*, *à arrête* → *à arrêter*. Après "venir de" du passé récent, on utilise le verbe à l'infinitif : *il vient de sinstale* à sa place, *il vient de ces stalle* à sa place → *il vient de s'installer* à sa place.

Après le verbe impersonnel, alors qu'il faudrait mettre le verbe à l'infinitif, ils utilisent le participe passé ou le présent : *il ne faut pas paniqué* 2, *il ne faut pas panique* → *il ne faut pas paniquer*. *Il faut resté* → *Il faut rester*.

Après la conjugaison du verbe demi-auxiliaire "devoir", ils emploient le participe passé ou le présent. Sauf les verbes "être et avoir", après la conjugaison d'un verbe on ne peut pas conjuguer un autre verbe : *Je dois mangé* 4, *Je dois mange* → *je dois manger*. *Je dois reste* → *je dois rester*.

Après le sujet, ils mettent le verbe à l'infinitif, comme en anglais, ils utilisent sujet + V1 : *il la préparer aussi bien que l'année dernière* → *il l'a préparé aussi bien que l'année dernière*. *Ils s'assoit* 2 → *ils s'assoient*. Il est impossible d'employer directement l'infinitif après le sujet.

Après la négation "ne pas", ils conjuguent le verbe. Dans ce cas, il est incontestable d'utiliser le verbe toujours à l'infinitif. Mais ils emploient le verbe au participe passé, au présent ou d'une manière fautive : *ne pas communiqué* 3, *ne pas communique*, *ne pas communicai*, → *ne pas communiquer*.

Après le présent du verbe "être", ils mettent le verbe à l'infinitif, on ne peut pas employer le verbe à l'infinitif : *Il est attendre de sortir ses affaires* 2 → *Il est en train de sortir ses affaires*. En l'occurrence, il y a deux possibilités : 1) on peut utiliser le verbe être indépendamment, 2) on peut l'utiliser en tant que l'auxiliaire, alors il faut employer le verbe au participe passé.

Après l’infinitif de l’avoir, ils emploient le verbe à l’infinitif. Ici, il est impossible de l’utilisation de l’infinitif d’un verbe: *je dois manger avant d’avoir fermé* → *avant d’avoir faim*.

Le dernier test : Les étudiants continuent à conjuguer les verbes après les prépositions “pour”, “à” ou “de” : *pour obligé* 3 → *pour obliger*. *A arrête* → *à arrêter*. *Il vient de s’installé* 2 → *il vient de s’installer à sa place*.

Après le verbe impersonnel aussi, ils utilisent encore le participe passé, mais ils n’utilisent plus le présent : *il ne faut pas paniqué* 4 → *il ne faut pas paniquer*.

Après la conjugaison du verbe “devoir”, ils ne mettent plus le présent, un seul étudiant emploie le participe passé. A ce sujet, ils exposent une grande réussite : *je dois resté* → *je dois rester*.

Ils continuent encore à placer un verbe infinitif après le sujet, autrement dit, sujet + V1 : *il la préparer aussi bien que l’année dernière* → *il l’a préparé aussi bien que l’année dernière*.

Après la négation “ne pas”, les étudiants conjuguent encore le verbe: *ne pas communiqué*, *ne pas communiqué* 2 → *ne pas communiquer*,

Dans le dernier test, ils ne mettent plus le verbe à l’infinitif après le présent du verbe “être” ou l’infinitif du verbe “avoir”.

3. 3. 2. 4. 4. L’emploi du participe passé

Le premier test : Les étudiants emploient directement le participe passé après le sujet, or il est nécessaire d’employer le participe passé avec l’auxiliaire des verbes “être ou avoir” : *il la préparé* 2 → *il l’a préparé*. Ils écrivent comme ils l’entendent.

Le participe passé du verbe qui se conjugue avec l’auxiliaire être s’accorde avec le sujet du verbe en genre et en nombre. Mais aux dictées des étudiants il s’agit d’un désaccord : *ils sont bien inscrite*, *ils sont bien inscri sur les listes* 2 → *ils sont bien inscrits sur les listes*. De plus, ils ne savent pas la conjugaison correcte du participe passé du verbe “inscrire”.

Tant qu’il s’agit de l’emploi de l’auxiliaire après le sujet dans une phrase, il est impossible de mettre le verbe au présent, il faut l’utiliser au participe passé: *ils ont bien enscrient sur les lists* → *ils sont bien inscrits sur les listes*. Un emploi contraire aussi existe ; devant un verbe conjugué au présent, ils utilisent l’auxiliaire avoir: *J’ai dois* → *Je dois*. Ici, une autre faute importante, à la place de l’auxiliaire “être”, ils emploient l’auxiliaire “avoir”.



Le dernier test: Malgré une diminution, les étudiants continuent à utiliser incorrectement le participe passé : *il la préparé → il l'a préparé.*

À l'égard de l'accord et à la conjugaison correcte du participe passé du verbe qui se conjugue avec l'auxiliaire être, ils répètent les mêmes fautes: *ils sont bien inscrite, ils sont bien inscri sur les listes 2 → ils sont bien inscrits sur les listes.*

Après l'auxiliaire du verbe être, ils emploient encore le verbe au présent: *ils sont bien écrient → ils sont bien écrits.*

3. 3. 2. 4. 5. La place d'emploi du verbe être et celle du verbe avoir

Le premier test : Devant l'adjectif attribut, à la place du verbe être, les étudiants utilisent le verbe avoir : *il n'ai pas plus optimiste → il n'est pas plus optimiste.* Or dans une phrase avec COD on utilise avoir, mais avec l'adjectif attribut il faut utiliser le verbe "être". En outre "ai" n'est jamais la conjugaison de la troisième personne singulière.

Le dernier test: Devant l'adjectif attribut, ils continuent à employer l'auxiliaire du verbe avoir: *il n'ai pas plus optimiste → il n'est pas plus optimiste.*

3. 3. 2. 4. 6. La concordance entre le temps du verbe et l'expression du temps

Le premier test: Dans une phrase il y a une concordance entre le temps du verbe et l'expression du temps. Selon l'expression du temps on met les verbes au présent, au passé ou au futur: *il la prepare aussi bien que l'année dernière 2 → il l'a préparé aussi bien que l'année dernière.*

Le dernier test: La même faute/erreur continue : *il la prepare aussi bien que l'année dernière 2 → il l'a préparé aussi bien que l'année dernière.*

3. 3. 2. 4. 7. Ne pas savoir la négation "pas"

Le premier test : Devant la conjugaison de futur, on n'emploie jamais la négation "pas", il faut le placer après le verbe : *le meme surveillant pas sera 3 → le même surveillant passera,*

Le dernier test: Un étudiant répète cette faute/erreur : *le meme surveillant pas sera → le même surveillant passera.*

3. 3. 2. 4. 8. Structurer la phrase sans le verbe

Le premier test : Le verbe est un élément important de la phrase, mais les étudiants composent une phrase sans le verbe : *Il ne pas optimis, il ne pas plus optimiste* → *il n'est pas plus optimiste.*

Le dernier test : Une faute/erreur existe : *il ne pas plus optimiste* → *il n'est pas plus optimiste.*

3. 3. 2. 4. 9. Ne pas distinguer le pluriel du verbe et celui du nom

Le premier test: En tant que la terminaison du verbe de la troisième personne plurielle, les étudiants emploient "s", le signe du pluriel des noms: *les épreuves du concours du cap commences, → les épreuves commencent*

Le dernier test : Il ne s'agit plus de la même faute/erreur.

3. 3. 2. 5. Les adverbes et les expressions :

3. 3. 2. 5. 1. Ne pas connaître la terminaison "ment" pour faire l'adverbe

Le premier test : Les étudiants ne savent pas faire l'adverbe en utilisant l'adjectif, au lieu de "ment", ils écrivent "mant" : *mentalemant → mentalement.*

Le dernier test : On voit la répétition de la même faute/erreur: *mentalemant → mentalement.*

3. 3. 2. 5. 2. Ne pas savoir l'emploi de l'expression de négation "ne pas"

Le premier test: Devant un infinitif, les étudiants emploient d'une façon fautive l'expression "ne pas": *n'est pas sortir avant une heure → ne pas sortir avant une heure.*

Le dernier test : Une faute/erreur similaire se trouve: *n'est pas communiquer → ne pas communiquer.*

3. 3. 2. 5. 3. Ne pas connaître des expressions principales au français

Le premier test: Comme les étudiants ne connaissent pas bien les expressions qu'on utilise souvent en français, ils font des fautes/erreurs. Ils n'analysent pas l'unité de sens du texte. Première expression: "être en train de" : *Il est entré de sortir ses affaires, il était train de sortir ces affaire, il est entren de sortir, il a en train de → il est en train de sortir ses affaires. Deuxième expression : "un peu", après un article ils mettent un verbe : *c'est un peut →**



c'est un peu. Troisième expression : "jusqu'à". Après "jusque", ils utilisent "avoir/a" au lieu de la préposition "à" : jusqu'a → jusqu'à. Dernièrement, ils ne savent pas utiliser l'expression "avoir faim" : avoir faire → avoir faim.

Le dernier test: Sauf l'expression "avoir faim", malgré une diminution les étudiants continuent à employer d'une façon incorrecte les autres: Il est entré de sortir ses affaires → il est en train de sortir ses affaires. C'est un peut → c'est un peu. Jusqu'a → jusqu'à.

3. 3. 2. 6. Les prépositions et les conjonctions :

3. 3. 2. 6. 1. L'emploi de la préposition "à", "entre" et "sur"

Le premier test: Les étudiants ne peuvent pas distinguer la place d'emploi de la préposition "à" et celle du verbe avoir "a". Après un nom pluriel, on ne peut pas mettre le verbe avoir "a", dans ce cas il faut évaluer la préposition "à". Si la conjugaison était au passé composé, alors il faudrait accorder le verbe "ont" avec le sujet: pour obliger les candidats a arrêté d'écrire 3, les candidats a arrêtés d'écrire → pour obliger les candidats à arrêter d'écrire. Pour la préposition de lieu et celle de temps aussi, il s'agit de la même faute/erreur. Après la conjugaison d'un verbe ils utilisent le verbe avoir "a", alors qu'ils doivent penser à la préposition de lieu: il vient de s'installer a sa table 3 → il vient de s'installer à sa table ou à celle de temps : a 9 heures → à 9 heures.

Les étudiants confondent aussi la place d'emploi de la préposition "entre" et celle de verbe "entrer": le meme surveillant passerai entrer les tables → le meme surveillant passera entre les tables. Car, après la conjugaison de futur d'un verbe, sauf le verbe "faire", il est impossible d'utiliser le verbe à l'infinitif.

Entre un article et un verbe conjugué, les étudiants mettent la préposition de lieu "sur", or il n'existe pas d'un tel emploi: un sur donnera → un surveillant donnera.

Le dernier test: A l'égard de l'emploi de la préposition "à", les étudiants répètent la même faute/erreur: pour obliger les candidats a arrêté d'écrire → pour obliger les candidats à arrêter d'écrire. En tant que la préposition de lieu et celle de temps aussi, il y a les mêmes fautes/erreurs: il vient de s'installer a sa table 3 → il vient de s'installer à sa table, a 9 heures → à 9 heures. Pourtant, ils ne font pas beaucoup de fautes/erreurs à l'emploi des prépositions de "entre" et "sur".

3. 3. 2. 6. 2. L'emploi de la conjonction "et" et celui du verbe être "est"

Le premier test : Les étudiants ne peuvent pas comprendre que "mettre" est un verbe, dans ce cas on ne peut pas utiliser "est" du verbe "être" étant deuxième verbe, il faut utiliser la conjonction "et" : *Mettre la convocation est la carte didanté 3 → mettre la convocation et la carte d'identité.*

Le dernier test : Un étudiant insiste sur la même faute/erreur : *Mettre la convocation est la carte didanté → mettre la convocation et la carte d'identité.*

3. 3. 2. 6. 3. Ne pas distinguer l'emploi de la conjonction "mais" et du verbe "mettre"

Le premier test : Une autre faute de conjonction, c'est que les étudiants confondent la conjonction "mais" et le verbe "mettre", au lieu du verbe, ils mettent la conjonction: *mais la convocation est la carte didentité → mettre la convocation et la carte d'identité sur les tables.*

Le dernier test : On ne voit plus la même faute/erreur.

3. 3. 2. 7. Les articles :

3. 3. 2. 7. 1. Ne pas distinguer l'article "la" et la préposition de lieu "là"

Le premier test : Devant un nom, les étudiants emploient la prépositon de lieu "là", mais c'est impossible : *là convocation → la convocation*

Le dernier test : On répète la même faute/erreur: *là convocation → la convocation*

3. 3. 2. 7. 2. Après l'article, employer le verbe

Le premier test : Après l'article, les étudiants utilisent le verbe, or il faut mettre un nom: *les épreuvent commence... → les épreuves commencent, c'est un peut → c'est un peu.*

Le dernier test : On a supprimé la même faute/erreur.

3. 3. 3. Phonétique:

3. 3. 3. 1. La faiblesse de phonétique

Le premier test : A cause de la faiblesse de phonétique, les étudiants ne peuvent pas bien distinguer les sons et ils commettent plusieurs



fautes/erreurs : consignes → conseils, candidates → candidats, avant de voir femme → avant d'avoir faim, ses phrases → sa place, il ne faut pas paniqué, panicer → il ne faut pas paniquer, concor → concours, ses concours → ce concours, tendre, tend → tente, il donnerai → il donnera, un surveillant donnais → un surveillant donnera, duront → dureront, mentalement, manterremant → mentalement, attentielment → attentivement.

Le dernier test: Bien qu'on aperçoive une diminution importante, dans le dernier test aussi il s'agit des fautes/erreurs : consignes → conseils, candidates → candidats, diront → dureront, se aller à sa place → s'installer à sa place, cette affaires → ses affaires, mentalement → mentalement.

3. 3. 3. 2. Ecrire les mots tels qu'on entend

Le premier test: Sous l'influence du turc, les étudiants écrivent les mots tels qu'ils entendent. Ils ne perçoivent pas la différence entre le français et le turc : calculatris 2 → calculatrice, le suje → le sujet, à la table qui port 2 → à la table qui porte, ce zafer → ses affaires, ce stylos → ses stylos, ce difficile → c'est difficile, consey → conseil, senstale à sa place → s'installer à sa place.

Le dernier test : Ils notent certains mots tels qu'ils entendent : calculatris2 → calculatrice, enscri → inscrits, senstale à sa place → s'installer à sa place, il la prepare aussi bien que l'année dernière → il l'a préparé.

3. 3. 4. L'influence de l'anglais:

Le premier test : A cause de l'influence de l'anglais, les étudiants écrivent certains mots en anglais : mathematic 3 → mathématiques, optimistic → optimiste, proper → propre, calculatrist → calculatrice, fous → faut, repeat 2 → répète, reflshir → réfléchir, whit → huit, enscript → inscrits, compact, compaq → compas, communicale → communiquer, unter → entre. Sous l'influence de l'anglais, les étudiants finissent les mots par la lettre "y": identity 4 → identité, lotery → loterie, il verify 8 → ils vérifient, la carte identity → la carte d'identité.

Le dernier test: Une partie importante des fautes/erreurs n'existe plus : mathematic → mathématiques, optimistic → optimiste, proper → propre, calculator → calculatrice, identity → identité, lottory → loterie, verify → vérifient. Mais on y ajoute les nouvelles : examin → examen, coup → capés. Finalement, l'anglais, la première langue étrangère déjà acquise, influence négativement la compétence de l'écrit des étudiants.

3. 3. 5. Ne pas savoir l'organisation syntaxique en français :

Le premier test: Les étudiants font des fautes/erreurs comme ils ne savent pas bien organiser des éléments structuraux et saisir l'unité de sens dans la phrase : *il est en train de sortir c'est affaires,.. il est en train de sortir s'est safer : c'est stilo, il est en train de sortir ces à faire/ses à faire, c'est stylo, ça calculatrice, il est attendre de sortir ses afer : ces stylos, sa calculatrice, sont compas* → Il est en train de sortir ses affaires : ses stylos, sa calculatrice, son compas. Dans cette phrase les fautes/erreurs commises sont suivantes :

- 1) au lieu de l'adjectif possessif, ils placent le pronom + verbe,
- 2) au lieu de l'adjectif possessif, ils emploient le pronom "se" du verbe et le pronom "ça",
- 3) après l'adjectif possessif, ils mettent la préposition + l'infinitif du verbe,
- 4) ils utilisent l'infinitif après le verbe être et ils lient deux infinitifs par "de",
- 5) après un adjectif possessif pluriel, ils mettent un nom singulier,
- 6) au lieu de l'adjectif possessif "son", ils utilisent le verbe "sont".

S'il faut citer quelques autres exemples : *un sur donnera, un sûr veiyen dont onera les conseils* → *Un surveillant donnera les conseils. Il fie qui son bien enscrient sur les listes* → *ils vérifient qu'ils sont bien inscrits sur les listes. Dans les salles il ça soir, dans les salles il ça source à la table* → *dans les salles ils s'assoient à la table*. Après le pronom relatif "qui", ils mettent l'adjectif possessif "son" ou devant un nom ils peuvent employer deux pronoms, autrement dit, sujet + pronom + nom, or il est impossible de tels emplois. Ils composent des éléments qui ne constituent pas l'unité de sens dans la phrase. Ils ne peuvent pas placer les éléments dans l'unité structurale et thématique.

Le dernier test: Par rapport au premier test, au niveau de syntaxe, les étudiants corrigent une grande partie de leurs fautes/erreurs, pourtant il existe encore certaines comme la suivante: *il est en train de sortir ces à faire/ses à faire : ses stylo/ce stylo, sa/ça calculatrice sont compas,* → *Il est en train de sortir ses affaires : ses stylos, sa calculatrice, son compas*. Il y a d'autres fautes/erreurs répétées : *le même sur veille an passera* → *le même surveillant passera*. *Dans les salles ils sa soit à la table qui porte leur noms, dans les salles ils sa soi à la table qui porte leur nom* → *dans les salles ils s'assoient à la table qui porte leur nom*. Après le sujet pluriel, ils mettent encore les vocabulaires comme "sa", "soi",



“soit” ou après le pronom sujet ils emploient l’adjectif possessif dans la phrase.

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Pour acquérir une bonne réussite en dictée, il faut connaître, de prime abord, les vocabulaires, les structures morpho-syntaxiques du français, l’unité organique dans le paragraphe et dans le contexte, en plus il faut bien saisir les liens entre les différents éléments dans la composition interne et la cohérence générale d’un écrit. Cette composition nécessite tant la connaissance de l’unité structurale et sémantique en écrit que celle des éléments langagiers comme noms, pronoms, adjectifs, verbes, adverbes et expressions, prépositions et conjonctions, articles.

Les travaux de dictée donnent l’avantage de progresser dans la maîtrise de la langue écrite. Ainsi, à partir des travaux de dictée, d’une part les étudiants peuvent perfectionner leurs grammaires, enrichir leur niveau de vocabulaire, apprendre l’emploi de différentes formes d’expression, et d’autre part ils peuvent concevoir la composition organique du texte. Lorsqu’on acquiert bien le fonctionnement de la langue dans une unité, non seulement leur compétence de grammaire et vocabulaire, mais aussi celle de l’expression écrite se développe progressivement. Car, alors que l’expression écrite est l’une des quatre compétences principales, les savoirs linguistiques tels que la grammaire et le vocabulaire sont des moyens incontournables pour acquérir cette compétence.

Dans le cadre général, en contrôlant leur écrit de dictée, les étudiants peuvent distinguer et classer les éléments langagiers. Pour acquérir la maîtrise de l’organisation interne de l’écrit, il est indispensable de surmonter les difficultés de codage de la langue étrangère. Après avoir fini d’écrire, ils doivent prendre en considération le texte écrit dans son unité et son intégralité pour identifier toutes les informations et corriger leurs fautes/erreurs.

En cours d’expression écrite, la tâche du professeur est de faire accéder les étudiants aux activités d’écrire consciemment. Les travaux de dictée donnent aux étudiants la possibilité de pratiquer dans leurs écrits ceux qu’ils ont appris théoriquement. Il est indéniable que ces travaux perfectionnent les habiletés d’utiliser correctement et d’une façon fonctionnelle les éléments langagiers dans un contexte.

Vu que les habiletés de l’expression écrite des étudiants se sont développées plus vite aux emplois des adverbes et les expressions, des

prépositions et les conjonctions, et des articles. Ils ont les plus grandes difficultés à l'emploi et à la conjugaison des verbes. De plus, ils ne peuvent pas saisir l'unité de sens dans une phrase. Dans le cadre des travaux de dictée, les étudiants peuvent travailler sur les vocabulaires, les éléments de syntaxe, analyser la composition interne du texte et évaluer les liens logiques entre les éléments langagiers, l'unité de paragraphe et les rapports entre les paragraphes.

En somme, continuer l'enseignement en analysant des fautes/erreurs commises par les étudiants est une approche nouvelle en didactique de langue étrangère. A partir des fautes/erreurs générales lors de dictées des étudiants, on peut effectuer également les travaux de grammaire et ceux de l'expression écrite d'une manière fonctionnelle dans la classe. Une telle démarche est plus motivante et plus efficace.

BIBLIOGRAPHIE

- ANCIAX, R. et BOULENGIER, P. (1996). **Ali, Mehmed et les autres voudraient réussir**, De Boeck, Buxelles, Paris.
- BELTAMI, D. et QUET, F. (2002). "Lecture", *Le Français Aujourd'hui*, No: 137, pp. 57-71.
- BESSE, H. et GALISSON, R. (1980). *Polémique en didactique, Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE.
- CICUREL, F. (1991). **Lectures interactives en langues étrangère**, Hachette, Paris.
- DUFAYS, G. et Ledur (1996). **Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français**, De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- GÜNAY, V. D. (2002). **Göstergebilim Yazıları**, İstanbul: Multilingual Yayıncılık..
- GÜNAY, V. D. (2003). **Metin Bilgisi** (İkinci Baskı), İstanbul, Multilingual Yayıncılık.
- JOLIBERT, J. (1994). **Former des enfants producteurs de textes**, Hachette, Paris.
- JOLIBERT, J. et CRÉPON, C. (1994). **Former des enfants lecteurs de textes**, Hachette, Paris.
- KANEMAN-PEUGATCH, M. (2007). **Café Crème I**, Méthode de Français, Hachette.



- KANEMAN-PEUGATCH, M. (2007). **Café Crème II**, Méthode de Français, Hachette.
- LEROY, G. (1976). **L'Organisation et la généralisation des connaissances**, De Boeck, Bruxelles.
- LUNDQUIST, L. (1983). *L'analyse textuelle, méthode, exercices*, Cédic, Paris.
- MESNAGER, J. (2002). "Pour une étude de la difficulté des textes", *Le Français Aujourd'hui*, No: 137, pp. 29-40.
- PUREN, C., BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1998). **Se former en Didactique des Langues**, Paris: Ellipses.
- RUCK, H. (1991). **Linguistique textuelle et enseignement du français**, traduit par Jean-Paul Colin, Didier.
- TOPÇU TECELLI, N. ve ÖZÇELİK, N. (2007). "Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler : Fransızca ve Türkçede Sözdizimsel ve Biçimbilimsel Farklılıklar", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, No:32, s. 282-293.
- <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hsl/htm>, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, no spécial, 15 février 1987, 25.09.2002.