

## **Causes des difficultés de l'écrit en français chez les étudiants Turcs<sup>1</sup>**

Türk Üniversite Öğrencilerinin Fransızca Yazma Güçlüklerinin Nedenleri

The Reasons for the Difficulties Faced by Turkish University Students in Writing French

Nurten ÖZÇELİK

*Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara, TÜRKİYE, nurtenk @ gazi.edu.tr*

Nazmiye TOPÇU TECELLİ

*Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili ve Eğitimi ABD, Ankara, TÜRKİYE, ntopcu @ hacettepe.edu.tr*

### **RÉSUMÉ**

*Cet article a pour but de mettre au jour les causes éventuelles des difficultés de l'écrit des étudiants turcs et de fournir des propositions pédagogiques et méthodologiques qui contribueront à produire des énoncés corrects. Son univers est limité par les étudiants et les enseignants des classes préparatoires (2003-2004) des Universités de Gazi, de Hacettepe et d'Ankara. Le terme « écrit » y signifie « la production des énoncés corrects ». Selon les résultats obtenus des enquêtes et les expériences professionnelles,*

---

<sup>1</sup> Bu makale, N.Özçelik'in, Yard. Doç.Dr. N. Topçu Tecelli yönetiminde hazırladığı «*Analyse des difficultés de l'écrit en français chez les apprenants universitaires turcs*» (2006) adlı doktora tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

*on fait une classification des causes des difficultés de l'écrit et on les étudie d'une manière approfondie.*

**Mots clés :** *Les difficultés de l'écrit, la compétence de l'expression écrite.*

## ÖZET

*Bu makale, Türk üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları Fransızca yazma güçlüklerinin nedenlerini saptamak ve öğrenenlerin doğru sözce üretebilmelerine katkıda bulunacak çözüm önerileri sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Makalenin evrenini, Gazi, Hacettepe ve Ankara Üniversitelerinin Fransızca hazırlık sınıfları (2003-2004) öğrencileri ve öğretim elemanları oluşturmuştur. Makalede, yazma becerisi "doğru ve eksiksiz sözce üretimi" olarak ele alınmıştır. Anket sonuçlarına ve mesleki deneyimlere dayanarak belirlenen nedenler başlıklar halinde incelenmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** *Yazma güçlükleri, yazma becerisi.*

## ABSTRACT

*This article was prepared to discover the reasons for the difficulties Turkish students encounter while they are writing in French and aims to suggest solutions to contribute learners to produce correct and complete sentences. The population of the study was composed of the students and instructors who attended the French preparatory classes of Gazi, Hacettepe and Ankara Universities in 2003-2004 academic year. In this article, writing skill was dealt with on the basis of "producing correct and complete sentences". The reasons which were determined via the questionnaire results and vocational experiences were analyzed under headings.*

**Keywords:** *The difficulties of writing, writing skill.*

## SUMMARY

### *Purpose*

This article was prepared to discover the reasons for the difficulties Turkish students encounter while they are writing in French and aims to suggest solutions to contribute learners to produce correct and complete sentences.

### *Method*

Aiming to determine the reasons for writing difficulties, two questionnaires were designed to conduct on the participants consisting of the students and the instructors studying and teaching French in the preparatory classes at the Universities of Gazi, Hacettepe and Ankara. A pre-test was conducted on the randomly chosen 40 students studying in the preparatory classes in order to contribute to the reliability and validity of the questionnaires. Besides, two experts in the field were consulted and their views and opinions were obtained to increase the reliability of the questionnaires. SPSS package program (10.0 Version) and Excel program were employed for the analysis of the data.

### *Findings*

The reasons for the writing difficulties which the Turkish students face can be listed from the most to the least important one as follows: The differences between French and Turkish languages, the divergences in pronunciation/writing systems and spoken/written languages, family and the social surrounding of the learner, inefficiency in grammatical knowledge, having poor habits of reading and writing both in the native and the foreign language, lack of individual and classroom activities.

In addition to those explained above, the difficulties are also caused by the approaches of the instructors to errors, lack of motivation, lack of self-confidence, fear, timidity, not knowing how to listen, attention and harmony disorders, inefficiency in using teaching-learning materials.

***Conclusion and propositions***

In order to overcome the difficulties caused by the differences between the two languages, it is necessary for the teachers and the learners to master their native language-Turkish- very well and it is essential especially for the learners to have acquired Turkish writing skills at an adequate level. It is important to spend more time on writing activities at school and at home, and to make efficient use of the teaching-learning materials (dictionary, grammar book, etc.)

Writing skill is also closely related to reading and listening skills which are receptive in nature. The beneficial reading and attentive listening techniques should be taught to students, the similarities and/or differences between the two languages need to be dealt with employing the contrastive analysis and students should be encouraged to improve new learning strategies.

It is one of the duties of the instructors to help learners to overcome the difficulties caused by affective barriers such as lack of self confidence, lack of harmony and attention, fear and timidity. Having careful and well balanced attitudes and approaches towards the errors, regarding errors as the signs of learning, encouraging learners to take part in reading and writing activities even if they make mistakes will certainly have a positive effect on eradicating the lack of learner motivation we observed in the studies.

**INTRODUCTION**

Même si les composantes de la compétence de communication varient selon les théoriciens, il est néanmoins possible de les classer comme linguistique, sociolinguistique, discursive ou énonciative et stratégique. Parmi celles-ci, la composante linguistique contient les quatre compétences (skills) principales: *lire, écrire, écouter* et *parler* et la bonne maîtrise d'une langue étrangère, en l'occurrence du français, requiert non seulement l'apprentissage mais aussi l'acquisition de ces compétences.

Les étudiants turcs, comme tous les apprenants étrangers d'ailleurs, se confrontent à quelques difficultés lors de l'acquisition de ces compétences et sans en savoir les principales causes, il serait impossible d'y trouver des solutions. Du fait qu'il serait très difficile d'étudier en même temps toutes les difficultés et leurs causes éventuelles, cet article se propose d'étudier principalement les causes liées à l'acquisition de la compétence de l'expression écrite. L'écrit dont le but premier est de produire, ainsi que de transmettre du sens au moyen des marques visibles est un besoin et voire une nécessité dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Selon la définition pragmatique, l'écrit est conçu comme «un message» qui circule entre le scripteur et le lecteur. Bien écrire, ce n'est pas faire de longues phrases. S'il l'était, en enseignant aux apprenants à faire de longues phrases, on leur enseignerait à bien écrire. Mais écrire, c'est produire des énoncés et des textes ayant du sens, et un texte n'est pas seulement une suite de phrases.

## **2. OBJECTIF**

On se propose d'étudier dans cet article les causes éventuelles des difficultés de l'écrit des étudiants turcs afin de proposer quelques suggestions pédagogiques et méthodologiques qui pourraient contribuer à l'enseignement/apprentissage du FLE en général et à l'acquisition de la compétence de l'expression écrite en particulier. Et ce, à partir des résultats obtenus des enquêtes effectuées à la fois avec les enseignants et les étudiants.

Vu le niveau de la plus grande partie des apprenants constituant l'univers de cette recherche, cet article ne concerne que les causes des difficultés de l'écrit au niveau de l'énoncé et pas au niveau de texte. L'énoncé, défini par Cervoni comme «*la phrase en contexte*» (1987/1992, 23) est le résultat de l'activité de l'énonciation, un produit fini, stable et fiable alors que la phrase est une pure construction linguistique et théorique. Même si cette dernière se répète à l'infini, elle ne correspondra à aucune réalité. Pour qu'une phrase puisse devenir un énoncé, il faut qu'elle soit prononcée dans un certain contexte (circonstances, moment, lieu, interlocuteur) et dans un certain co-texte.

### **2.1. L'élaboration des enquêtes**

Pour pouvoir mettre au jour les causes des difficultés de l'écrit, deux enquêtes ont été élaborées: l'une destinée aux professeurs, et l'autre, aux étudiants des classes préparatoires des Universités de Gazi, de Hacettepe et d'Ankara. L'ouvrage intitulé *Savoir écrire au secondaire* (1995)<sup>2</sup> nous a servi de guide lors de l'élaboration des enquêtes.

La stabilité de l'enquête a été calculée à l'aide du coefficient de corrélation d'Alpha. Le coefficient de corrélation entre l'item et l'ensemble des items s'établit à 0,84. Pour augmenter la validité, les enquêtes ont été soumises au jugement de deux enseignantes du Département de l'enseignement de la langue française de la Faculté de Pédagogie de Gazi et des spécialistes dans leur domaine.

### **2.2. La communauté enquêtée**

L'administration des enquêtes s'est déroulée en fin de l'année scolaire, au début de mai. L'échantillon est constitué de 120 étudiants et 15 professeurs. Les deux groupes ont mis environ 20 minutes pour y répondre. Tous les participants ont répondu aux enquêtes à leur guise sans être pressés ni surveillés.

### **2.3. Les techniques statistiques utilisées**

A la suite de l'administration des enquêtes, les données ont été enregistrées dans l'ordinateur. On a calculé les distributions de fréquences des réponses aux enquêtes et obtenu un tableau de fréquences. Les calculs et les tableaux ont été effectués au moyen de programmes *SPSS for Windows 10.0 version* et *Excel*.

## **3. CAUSES DES DIFFICULTÉS DE L'ÉCRIT**

Les enquêtes menées auprès des étudiants et des enseignants des classes préparatoires de trois universités, apportent des informations non négligeables sur l'identification des

---

<sup>2</sup> Ce livre préparé par le groupe DIEPE, contient les résultats d'une recherche réalisée afin de décrire et de comparer les conditions de l'enseignement de l'expression écrite aux secondaires des quatre communautés participantes (La Belgique, La France, Le Québec et Le Nouveau-Brunswick).

causes des difficultés de l'écrit des étudiants turcs. En y ajoutant nos expériences professionnelles et constatations en classe, nous avons composé un inventaire et les avons classifiées de la manière suivante:

### ***3.1. Les divergences entre deux langues***

Selon R.Lado, on peut découvrir et résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage en comparant la langue « source » et la langue « cible » par leurs structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques (Besse, Porquier, 1991, 201). Ainsi, en partant de l'idée de R. Lado nous avons fait une étude comparative afin de relever les divergences et les convergences (au niveau des structures phonologiques, morpho-syntaxiques et syntaxiques) entre le français et le turc. Ce qui nous a permis de mieux situer les problèmes et les difficultés d'acquisition de l'écrit par les apprenants turcs en classe de français langue étrangère et des difficultés inhérentes d'apprentissage. En fait, notre hypothèse « la plus grande partie des difficultés de l'écrit proviennent des divergences qui existent dans les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques, syntaxiques ainsi que morpho-syntaxiques propres à ces deux langues, appartenant aux différentes familles de langue » a été soutenue par la totalité des enseignants : 100%<sup>3</sup>.

Il est certain que la langue française présente quelques particularités difficiles pour tout apprenant étranger, ainsi que pour l'apprenant turc. L'apprentissage de l'écrit, comme tout apprentissage linguistique, place l'apprenant turc devant deux grammaires hétérogènes: la sienne (la grammaire du turc) et celle qu'il doit acquérir (la grammaire du français). S'impose alors à l'apprenant la tâche d'intégrer deux structures différentes, deux langues d'origine différente.

L'étude des sujets où nombre de difficultés de l'écrit s'imposent aux étudiants turcs a permis de constater que l'inexistence de la notion de genre en turc se révèle comme l'une des causes les plus importantes notamment pour ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des articles, des noms, des pronoms, des adjectifs et des

---

<sup>3</sup> Pour les résultats de l'enquête des enseignants, voir GRAPHIQUE II.

accords, etc. Quant à la notion du nombre, celui-ci existe en turc, mais son fonctionnement est plus simple que celui du français (Topçu Tecelli et Özçelik, 2007 : 285). En outre, la pluralité des règles ayant des exceptions, la conjugaison des verbes, l'emploi des prépositions, la place des adverbes ainsi que des pronoms personnels représentent des caractéristiques fort différentes par rapport au turc.

### **3.2. L'écart entre l'oral et l'écrit**

Les apprenants turcs qui cherchent à acquérir une bonne compétence en écrit subissent deux sortes d'écart: le premier relève des divergences qui existent dans le système graphique et le système phonétique/phonologique. C'est-à-dire que le français et le turc sont des langues qui ne s'écrivent pas tel qu'elles se prononcent, mais du fait que *«l'écart qui existe entre l'oral et l'écrit du français est plus grand que celui du turc, les apprenants turcs ont du mal à établir des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du français»* (Özçelik, 2008 :207). Et nombre de difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'écrit proviennent de ce que les apprenants turcs ne perçoivent pas ou perçoivent mal ces différences dans leur première année d'étude française.

Les écarts entre la redondance des marques de l'écrit (singulier, pluriel, masculin, féminin, ...) et leur économie à l'oral doivent être soulignés. Par exemple, la plupart des difficultés de l'écrit dues aux adjectifs et aux noms (beau-beaux→[bo], bel-belle-belles→ [bɛl], quel-quelle-quels-quelles → [kɛl], fille-filles →[fi] ), et à la conjugaison des verbes (parle- parles- parlent → [parl]) pourraient être évaluées dans ce groupe.

Ce cas n'est pas sans influence sur le comportement des apprenants et sur leur attitude psychologique vis-à-vis de l'écrit. Si on étudie les réponses données aux questions qui visent à identifier pourquoi les apprenants turcs n'aiment pas lire dans la classe, on constate que la difficulté de prononciation du français obtient le pourcentage le plus élevé : 25%. Car, il est souvent difficile de maintenir dans la conscience de ces apprenants les différences et même les distorsions entre l'oral dont ils entendent trop souvent la réalisation parlée standardisée, et l'écrit.



Le deuxième écart se creuse entre la langue écrite et la langue orale. La langue écrite implique le respect de certains procédés linguistiques (la ponctuation, les règles grammaticales, les registres de langue) mais les apprenants peuvent répéter ce qu'ils entendent et/ou ce qu'ils disent et il leur arrive très souvent d'écrire des énoncés qui ne respectent pas exactement ces règles. Par exemple, ils peuvent écrire «Je peux pas» au lieu de «Je ne peux pas» ou «Ça me plaît» au lieu de «Cela me plaît».

### ***3.3. L'environnement social et familial***

La plupart des apprenants évoluent dans un milieu social et familial qui ne valorise pas l'écrit. 86% des enseignants et 33% des étudiants partagent cette idée, c'est-à-dire, un étudiant sur trois trouve la source des difficultés de l'écrit dans les caractéristiques sociales et culturelles de la société turque. En outre, la relation des adultes avec la lecture s'est modifiée depuis un certain temps. Ils ne lisent plus de la même manière qu'autrefois, la lecture rapide l'emportant nettement sur la lecture attentive. En fait, de façon générale, les adultes lisent moins. Cette situation n'est pas sans incidences sur les jeunes, pour qui le mode de vie de leurs parents est souvent une référence importante. Ainsi, ils lisent peu s'ils ne voient pas leurs parents s'adonner à cette activité.

Le temps consacré à l'Internet, à la télévision, au magnétoscope, au walkman, à la chaîne stéréo, au portable, restreignent certainement le temps et la disponibilité autrefois attribués à la lecture et à l'écriture. L'existence permanente de ces atouts dans l'environnement de l'étudiant contribue certainement à ce que l'étudiant lise et écrive moins. Cela dit, on ne peut pas nier que l'acte d'écrire, par rapport à l'acte de lire, est presque absent de la vie d'un grand nombre de personnes. En définitive, l'oral l'emporte très souvent sur l'écrit. Et cet état de chose se fait révéler comme un "problème" dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'écrit doit avoir sa place.

### ***3.4. Le manque des connaissances linguistiques***

Au début de l'apprentissage, étant donné que les apprenants ont des connaissances linguistiques trop limitées et qu'ils ne savent pas mettre en œuvre certaines stratégies de compréhension ainsi que de l'expression, ils lisent et écrivent lentement et ne

comprennent pas immédiatement ce qu'ils ont lu. Pour pouvoir comprendre tout ce qu'on lit ou écrire tout ce qu'on veut, il n'est pas suffisant de connaître tous les mécanismes grammaticaux de base, mais il faut aussi posséder un bon vocabulaire et avant tout, avoir quelque chose à dire, et surtout avoir la compétence de communication. Le manque des connaissances linguistiques et du vocabulaire ralentit en effet la vitesse et la compréhension de la lecture et cela rend la lecture et l'écriture difficiles et ennuyeuses.

Il est à souligner que, à côté des difficultés dues aux divergences entre deux langues, les étudiants ont du mal à utiliser, même, les sujets qui possèdent des convergences. Par exemple, dans une phrase telle «Est-ce que tu as donné ta robe à ton amie? – Oui, je la lui ai donnée. (Evet, onu O'na verdim)», bien que l'ordre des pronoms personnels corresponde exactement à celui du turc, les étudiants commettent des erreurs et écrivent des énoncés mal formés. En outre, la corrélation passé composé et l'imparfait, l'expression de la cause/conséquence, ... sont également des sujets qui posent des difficultés de l'écrit aux apprenants malgré certaines ressemblances entre les deux langues.

### ***3.5. La connaissance insuffisante de la langue maternelle***

L'enseignement/apprentissage insuffisant de la langue maternelle aussi influe sur l'acquisition de la compétence de l'écrit en langue étrangère. Lors de l'enseignement/apprentissage du FLE où cette langue est à la fois objet et instrument de l'apprentissage, quelle que soit la situation d'enseignement/apprentissage, la question de la relation, entre la langue maternelle des apprenants (le turc) et la langue étrangère (le français) et avec les autres langues connues des apprenants (plus particulièrement l'anglais), se pose et s'impose. Comme les apprenants ne parviennent pas toujours à bien percevoir les structures linguistiques pour exprimer leurs idées, ils ont recours à la langue maternelle à partir de laquelle ils traduisent ou font des comparaisons pour mieux conceptualiser la structure linguistique du français.

Depuis plusieurs années, les recherches psycholinguistiques dont la plupart portent sur l'apprentissage en milieu naturel, reconnaissent à la langue maternelle un rôle décisif et montrent son importance dans la constitution du nouveau système qu'est la langue étrangère. Selon Xiao-Quan entre autres, «*Un facteur déterminant est l'aptitude de l'apprenant dans ses activités langagières, liée à sa familiarité avec certains modes d'expression, à ses habitudes comme usager de la langue et à ses expériences dans les apprentissages précédents. Concevoir une stratégie didactique sans tenir compte de cette aptitude linguistique des apprenants risque fort de se heurter à une incompréhension, voire à une répulsion de leur part* » (1993, 57-58).

Ainsi, les résultats des enquêtes montrent que 93% des enseignants et 34% des apprenants trouvent normal d'avoir des difficultés à écrire étant donné qu'ils ne peuvent pas toujours utiliser correctement leur langue maternelle. D'autre part, pour 93% des enseignants et pour 42% des étudiants, l'enseignement/apprentissage du turc est insuffisant dans l'enseignement primaire et secondaire, ce qui se reflète inévitablement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Justement, s'initier à une langue étrangère sert à révéler ce manque et cette négligence dans l'apprentissage de la langue maternelle.

### ***3.6. L'enseignement/apprentissage insuffisant de l'écrit en langue maternelle***

Il faut admettre que la plupart de nos apprenants n'ont pas acquis, surtout à l'écrit, de fondements linguistiques solides dans leur langue maternelle, avant de commencer à apprendre le français. L'enseignement/apprentissage de l'écrit est souvent insuffisant même en langue maternelle. Le pourcentage des enseignants pensant que «*l'écrit n'est pas considéré comme un objet d'enseignement en soi et est donc difficile à enseigner même en langue maternelle*» est de 60%, et celui des apprenants, 28%.

Une autre question est que, pour plus de la moitié des enseignants (54%), et pour 45% des apprenants, «*il y a un très grand écart, dans l'enseignement secondaire, entre les objectifs des programmes de l'enseignement de l'écrit et les capacités des apprenants*».

Il ne s'agit pas de condamner une institution, mais de constater que les méthodes et techniques traditionnelles suivies dans l'enseignement secondaire, produisent d'importants dégâts.

### **3.7. Le manque d'habitude de lecture et d'écriture en LM et en LÉ**

Nous avons idée que la plus grande partie des difficultés de l'écrit des apprenants est liée, dans la plupart des cas, aux difficultés de lecture. Faire acquérir aux apprenants l'habitude de lire et d'écrire n'est pas une tâche aisée. En fait, ces habitudes doivent être acquises au moins au cours des études primaires et secondaires, mais nos étudiants n'aiment pas écrire et ils n'écrivent pas assez dans la vie courante. Selon les résultats des enquêtes, 47% des étudiants indiquent qu'ils n'écrivent pas assez. Quant aux enseignants, 67% ont l'idée que les étudiants n'écrivent pas assez.

Le taux de ceux qui n'ont pas l'habitude de lire est de 28% alors que le pourcentage des enseignants pensant que *les étudiants n'ont pas l'habitude de lire et qu'ils ne lisent pas suffisamment* est de 71%. On constate encore une fois une différence significative entre les résultats des apprenants et ceux des enseignants.

Lire peu, endommage la pratique de l'écrit. En effet, la lecture n'est rien d'autre qu'un contact avec la langue écrite. Pour pouvoir écrire des énoncés corrects ayant une signification, il faut que les apprenants aient déjà acquis des connaissances nécessaires en la matière. La nécessité de lire des matériaux et des documents variés s'avère donc indispensable. En permettant de visualiser des structures syntaxiques et des mots judicieusement employés, la lecture aide l'apprenant à s'approprier ces matériaux. Lire peu, en langue maternelle et en langue étrangère, c'est donc restreindre ses chances de savoir bien écrire. Il est certain qu'« *on apprend à écrire en écrivant* » (Cornaire et Raymond :1999) et à lire en lisant. En outre, nombre de caractéristiques personnelles des étudiants ont une incidence décisive sur le déroulement des processus de l'enseignement/apprentissage de l'écrit: les états physiques, psychologiques, intellectuels, cognitifs, culturels, etc. et ceux-ci causent certains problèmes.

### 3.8. L'insuffisance des pratiques personnelles

Selon les résultats des enquêtes, bien que plus de la moitié des apprenants indiquent aimer lire (59%), seulement 8% d'entre eux y consacrent régulièrement assez de temps. Trois étudiants sur quatre y consacrent *Rarement* ou *Très rarement* assez de temps (74%). Un apprenant sur cinq environ indique, ne jamais y consacrer assez de temps.

C'est le même cas pour l'écrit. Nous devons toutefois noter un léger décrochage entre l'intérêt exprimé pour ces activités et leur exercice effectif, tel qu'il est ici déclaré. Quoique le taux des apprenants indiquant aimer écrire (*Beaucoup* + *Assez*) en dehors des obligations scolaires soit plus élevé, soit 75%, celui de ceux qui y consacrent assez de temps est inférieur : 32%.

Ceux qui consacrent *Très régulièrement* et *Régulièrement* assez de temps à lire sont beaucoup moins nombreux (8%) que ceux qui déclarent s'adonner à l'écriture. C'est-à-dire, la lecture, elle, serait pratiquée moins fréquemment que l'écriture, d'où l'une des causes principales des difficultés de l'écrit.

Quant aux activités personnelles d'écriture des étudiants turcs, le questionnaire propose cinq choix, couvrant bien l'essentiel de l'écriture extrascolaire visée. Un apprenant sur cinq environ déclare tenir d'abord *un journal personnel* puis *écrire des poèmes* (17%). *L'article du journal* arrive en troisième position. La minorité des apprenants qui déclarent *écrire pour correspondre* attire notre attention (12%). Enfin *la rédaction des essais, nouvelles ou romans* est peu répandue (7%).

### 3.9. L'insuffisance des pratiques scolaires

Les apprenants ont été interrogés sur quelques pratiques d'enseignement/apprentissage de l'écriture dans l'ensemble des cours de français qu'ils avaient suivis depuis le début de leurs études dans les classes préparatoires. Un peu plus de la moitié des étudiants (51 %) indiquent avoir été amenés à faire, en classe ou à la maison, des compositions, des rédactions et des productions écrites. Le nombre de ceux qui l'ont fait «*Rarement* ou *Très rarement*» n'est pas moins élevé (38%). 11% des enquêtés ont coché la catégorie «*Jamais*». Les apprenants qui trouvent insuffisantes les activités de l'écrit à développer

chez les apprenants une bonne compétence à l'écrit, sont plus nombreux (42%) que ceux qui ont des réponses positives à ce sujet (35%). Le quart des apprenants y sont indécis.

Selon 60% des apprenants, les devoirs de l'écrit sont suffisants à développer chez les apprenants une bonne compétence à l'écrit. Le nombre des apprenants indécis ainsi que celui de ceux qui les trouvent *Pas suffisant* ou *Pas du tout suffisant* sont le même (20%).

### **3.10. Le manque de confiance en soi**

Pour les étudiants turcs, le manque de confiance en soi, la peur, la timidité et l'inquiétude constituent des barrières affectives ayant des conséquences négatives sur l'acquisition du FLE. Au début de l'apprentissage, quand nous les observons, nous nous rendons compte que leurs lecture et écriture sont toujours accompagnées de la peur ou de l'inquiétude et qu'ils ont du mal à identifier des lettres, des mots et des énoncés. 47% des enseignants pensent que «*les étudiants manquent de confiance en eux et n'imaginent pas qu'ils pourraient réussir*». Cette idée obtient le taux de pourcentage le plus bas de la part des apprenants, soit 22%. A notre avis, toutes ces barrières affectives sont dues soit à une compétence linguistique limitée, soit à une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension. «*Quelle que soit la qualité de l'enseignement reçu, certains étudiants auront toujours des difficultés, parce que bien écrire ne s'apprend pas*». Le pourcentage des enseignants acceptant cette idée (73%) est bien plus élevé que celui des apprenants, (41%).

### **3.11. Le manque d'attention et de concentration**

Une autre constatation est que nos apprenants manquent d'attention et de concentration. Les facteurs socio - familiaux tels que chômage, mutations, divorces des parents, entre autres, peuvent être cités parmi les causes éventuelles. Tous les apprentissages en souffrent, mais particulièrement celui de l'écrit, selon nous, car celui-ci requiert beaucoup de constance et de stabilité.

Pendant les cours, nous constatons qu'ils ont même des problèmes à copier ce que nous avons écrit au tableau. Au début, ils oublient, dans la plupart des cas, de mettre les

accents ou ils les emploient incorrectement. Ils ont du mal à distinguer les accents graves des aigus. Selon les résultats obtenus, 46% des apprenants de trois universités en question, c'est-à-dire, presque la moitié indiquent avoir un grand manque d'attention. Le pourcentage des professeurs trouvant que les étudiants manquent d'attention est très élevé: 80%.

### ***3.12. Des problèmes affectifs (la peur, la timidité)***

Certains étudiants traversent des moments très difficiles au cours de leur apprentissage, qui vont parfois jusqu'à les empêcher de communiquer dans l'une et l'autre langue. Il arrive un moment où l'intégration des deux langues au niveau de la pensée rend possible le passage du concept à l'expression, quel que soit le sujet du discours. Mais il n'est pas facile d'en arriver à ce niveau bien équilibré de bilinguisme.

Quand l'enseignant introduit un mot nouveau dans son cours, même s'il explique bien son sens, son emploi et épelle les syllabes qui le composent, les apprenants demandent toujours à le voir écrit au tableau, faute de quoi le mot en question leur reste souvent inconnu. Les apprenants notent d'ailleurs scrupuleusement les mots ou expressions qui apparaissent dans les cours sur leurs feuilles et sur leurs livres, c'est le moyen pour eux de mémoriser les connaissances. Même s'ils suivent les cours avec attention, ils ne s'avancent que rarement à produire des énoncés longs; ne veulent pas écrire au tableau de crainte, peut-être, de se tromper devant les autres étudiants.

Notamment selon la classification des réponses à la question visant à identifier les raisons pour lesquelles les étudiants turcs n'aiment pas écrire au tableau dans la classe, la peur de commettre des erreurs (52%) occupe la première place. D'autres ont peur d'être grondé (22%) ou ne veulent pas qu'on se moque d'eux (8%).

### ***3.13. L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants***

L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants a une grande importance lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Dans la première partie de l'enquête menée auprès des enseignants, nous leur avons demandé de nous indiquer leur attitude envers les erreurs de leurs étudiants: le pourcentage de ceux qui indiquent «être très patient»

est de 57% et celui de ceux qui «leur demandent de ne jamais les répéter» est de 36%. Une très petite minorité (7%) tolère tout pour les encourager.

Comment doit être l'attitude de l'enseignant envers les erreurs des apprenants? C'est une question importante et difficile à répondre. L'attitude positive ou négative de l'enseignant est très importante du point de vue des apprenants et influe l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Comme nous l'avons déjà indiqué, selon les résultats, 33% des apprenants indiquent que les enseignants sont intolérants envers leurs erreurs, alors que presque la totalité des enseignants refusent de l'être. De l'autre côté, le quart des apprenants (26%) indiquent que les enseignants ne les encouragent pas à écrire alors que 100% des enseignants disent le contraire et croient suffisamment encourager les étudiants à écrire. Ce fait nous invite à réfléchir à nos comportements en tant qu'enseignant du FLE.

#### **3.14. Le manque d'écoute**

Un autre manque constaté chez nos apprenants universitaires est que ceux-ci ne sont pas de bons auditeurs. C'est-à-dire, ils ne savent pas comment écouter. Selon les résultats obtenus, 40% des apprenants acceptent de ne pas être de bons auditeurs. Quant aux enseignants, 53% trouvent que *leurs étudiants ne sont pas de bons auditeurs*.

#### **3.15. Le manque de motivation**

La motivation est l'une des forces motrices de l'apprentissage. C'est pour cela que, en choisissant des textes à lire ou des sujets de rédaction, l'enseignant doit tenir compte de l'expérience des apprenants, de leurs besoins et de leurs motivations et sélectionner les séquences motivantes. C'est de cette manière que la motivation à écrire et à apprendre pourra s'accroître. 60% des enseignants trouvent que «leurs étudiants sont peu motivés pour l'écrit». Les apprenants y sont plus optimistes que leurs professeurs. Le pourcentage de ceux qui se trouvent peu motivés pour l'écrit est moins élevé que celui des enseignants: 36%. Selon Cornaire (1999) «les principaux agents de la motivation sont le plaisir de la découverte et le goût d'apprendre, mais pas n'importe quoi ni de n'importe quelle façon».



### 3.16. Le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques

Parmi les causes les plus importantes, le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques (le dictionnaire, la grammaire, les CD, ...) est important et mérite d'être analysé. Globalement, l'usage à domicile d'un dictionnaire apparaît plus répandu que celui d'une grammaire. Quant à l'utilisation du dictionnaire et de la grammaire en classe, les apprenants utilisant le dictionnaire en classe sont deux fois plus nombreux que ceux qui utilisent une grammaire. Car, à peu près, chaque étudiant dispose d'un dictionnaire, grand ou petit, alors que la plupart n'ont pas une grammaire.

Les réponses données à la question ayant pour but de mettre au jour si les apprenants ont utilisé un ordinateur pour faire un devoir montrent que plus de la moitié des apprenants (67%) ne se sont *Jamais* servi d'un ordinateur durant l'année scolaire. De même, nos apprenants ne se bénéficient pas suffisamment des bibliothèques. Contrairement à une très faible minorité (3%) qui déclare y avoir accès *Très souvent* et *Souvent*, plus de la moitié des apprenants (58%) indiquent ne jamais avoir accès à une bibliothèque où ils peuvent consulter des ouvrages utiles pour leurs travaux écrits. 39% y ont eu accès *Rarement* ou *Très rarement*. Si on regroupe les deux derniers sous un groupe dont les réponses sont négatives, on constatera que 97% des étudiants n'avaient pas accès à une bibliothèque.

L'utilisation de l'Internet, afin de se servir des documents écrits pédagogiques, paraît plus répandue parmi les apprenants que celle de l'ordinateur. 16% des apprenants, indique s'en servir *Très souvent* ou *Souvent*. Les modalités *Rarement* ou *Très rarement* ont été cochées par un nombre très élevé (42%), ainsi que *Jamais* par 42%. Bien que l'emploi de l'Internet paraisse plus répandu que celui de l'ordinateur, nous devons dire que les pourcentages obtenus ne sont pas suffisants à contribuer à apprendre une langue étrangère, ni à surmonter les difficultés de l'écrit auxquelles se trouvent confrontés les apprenants turcs.

#### 4. CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Au cours de cette recherche, en nous appuyant sur les résultats obtenus des enquêtes et sur nos expériences professionnelles en classe, nous avons déterminé les causes éventuelles des difficultés de l'écrit en français des étudiants turcs: *les divergences entre le français et le turc, l'écart entre l'oral et l'écrit et l'environnement social et familial des apprenants* obtiennent les pourcentages les plus élevés. En outre, *l'habitude de lecture et d'écriture en LM et en FLE, les pratiques personnelles, la confiance en soi, l'attention et la concentration, l'écoute attentif, la motivation et l'utilisation régulière des matériaux pédagogiques* sont des manques importants qui attirent l'attention. Les étudiants turcs ont aussi certaines barrières affectives telles que : *la peur, la timidité et l'inquiétude*.

Le français et le turc sont des langues tout à fait différentes l'une de l'autre morphologiquement et syntaxiquement. En vue de surmonter les difficultés causées par ces divergences, les enseignants doivent inventer en classe de langue de nouvelles stratégies d'apprentissage qui vont permettre aux apprenants de découvrir non seulement ces divergences mais aussi les convergences entre deux langues et de les assimiler de manière à saisir le fonctionnement des langues et à réutiliser en cas de besoin. Autrement dit, un enseignement/apprentissage qui part des convergences visant à découvrir les divergences serait, selon nous, très utile et profitable aux apprenants.

En ce qui concerne les difficultés provenant de l'écart entre l'oral et l'écrit, il faudrait, dès le début, faire prendre conscience aux étudiants que l'écrit fait appel à un autre mode de construction des énoncés que l'oral et que l'apprentissage d'une langue étrangère passe par la maîtrise de deux systèmes: oral et écrit.

Pour pouvoir comprendre, enseigner et apprendre une langue étrangère, les enseignants ainsi que les apprenants doivent d'abord connaître et apprendre les caractéristiques de leur langue maternelle. Donc, la nécessité de l'enseignement/apprentissage suffisant et systématique de la langue maternelle est incontournable. Si l'apprenant ne connaît pas

ce que signifie, par exemple «l’adverbe» ou «le gérondif» en sa langue maternelle, il serait utopique de lui demander de les comprendre et employer correctement en FLE. En l’occurrence, le rôle et l’importance de l’enseignement/apprentissage de la grammaire est indiscutable.

L’enseignement/apprentissage insuffisant de l’écrit en langue maternelle nécessite une révision des objectifs et de la disponibilité des programmes de l’enseignement de l’écrit qui est en train de se pratiquer dans l’enseignement secondaire turc. Cela pourrait donner des résultats importants et ouvrir des horizons nouveaux aux futurs enseignants en ce qui concerne l’amélioration ainsi que la réorganisation des conditions de l’enseignement/apprentissage du FLE.

Des connaissances linguistiques insuffisantes ou incomplètes constituent une autre cause des difficultés de l’écrit des étudiants turcs. Dans leur 1<sup>ère</sup> année d’études du français, vu l’impossibilité de leur apprendre toutes les règles et les structures ainsi qu’un lexique suffisant en un an, ceux-ci ne doivent pas attendre tout de l’enseignant. Et l’enseignant, comme un entraîneur, il doit les entraîner à “*apprendre à apprendre*” qui signifie accepter «*de partager un savoir méthodologique, en mettant entre les mains des apprenants, des fiches méthodologiques qui permettent d’appréhender au mieux les difficultés rencontrées*» (Tagliante, 1994 ).

Un autre résultat relevé à propos des causes des difficultés de l’écrit est que la plus grande partie des apprenants n’ont pas l’habitude de lire et d’écrire en français ni en turc. Il est possible d’y ajouter les causes dues à l’insuffisance des pratiques personnelles et scolaires. Les résultats montrent aussi que nos apprenants aiment parler en turc plus qu’écrire. Ils trouvent le premier plus facile et moins fatigant que le second. En outre, l’expression orale tolère les erreurs et les lapsus mieux que l’expression écrite qui est un processus concret et fini. Mais pour l’enseignant qui corrige les erreurs, il est plus facile d’opérer les erreurs commises dans un énoncé écrit que celui de l’oral.

Parmi les causes relevées, les manques de confiance en soi ainsi que d’attention et de concentration, la peur, la timidité attirent l’attention. Confirmés par les apprenants et les

enseignants, ceux-ci découragent l'apprenant et rendent difficile l'enseignement/apprentissage du français en général et de l'écrit plus particulièrement. Toutes ces barrières pourraient être surmontées, si l'enseignant et l'apprenant, deux acteurs principaux du processus de l'enseignement/apprentissage font une collaboration suffisante, et si chacun fait son devoir dans la mesure du possible. C'est-à-dire, l'enseignant, en proposant des documents authentiques, intéressants et variés (visuels, écrits, sonores) pourrait éveiller chez les apprenants le goût et l'intérêt pour les activités de lecture et d'écriture. Les prospectus, les publicités, les chansons enregistrées, les poèmes, les journaux et revues par exemple, peuvent l'aider à ce propos.

En outre, une majorité remarquable affirme qu'ils sont peu motivés pour l'acquisition des compétences nécessaires à écrire correctement et pour enseigner/apprendre le français en général. Car, la plupart des étudiants s'inscrivent aux départements du français sans avoir envie d'y faire des études universitaires. Le profil général des apprenants des classes préparatoires nous montre que ceux qui n'ont pas eu de points suffisants à faire leurs études dans les départements qu'ils désirent, ont dû choisir les départements du français pour pouvoir apprendre « au moins » une deuxième langue, le français, et ils savent déjà qu'il leur sera très difficile, sinon impossible, de trouver du travail à la fin de leurs études.

Face à cette situation, l'enseignant, qui doit être en même temps *un motivateur*, peut les encourager à communiquer et à pratiquer ce qu'ils ont appris en classe, avec leurs camarades et avec lui-même. L'attitude de l'enseignant envers l'erreur de l'apprenant peut diminuer ou accroître la motivation. Critiquer ou mépriser toutes les erreurs commises par l'apprenant pourrait le décourager, désespéré et inquiet. Les erreurs sont les manifestations de l'apprentissage. Il faut donc les encourager à écrire et à parler même s'ils commettent des erreurs.

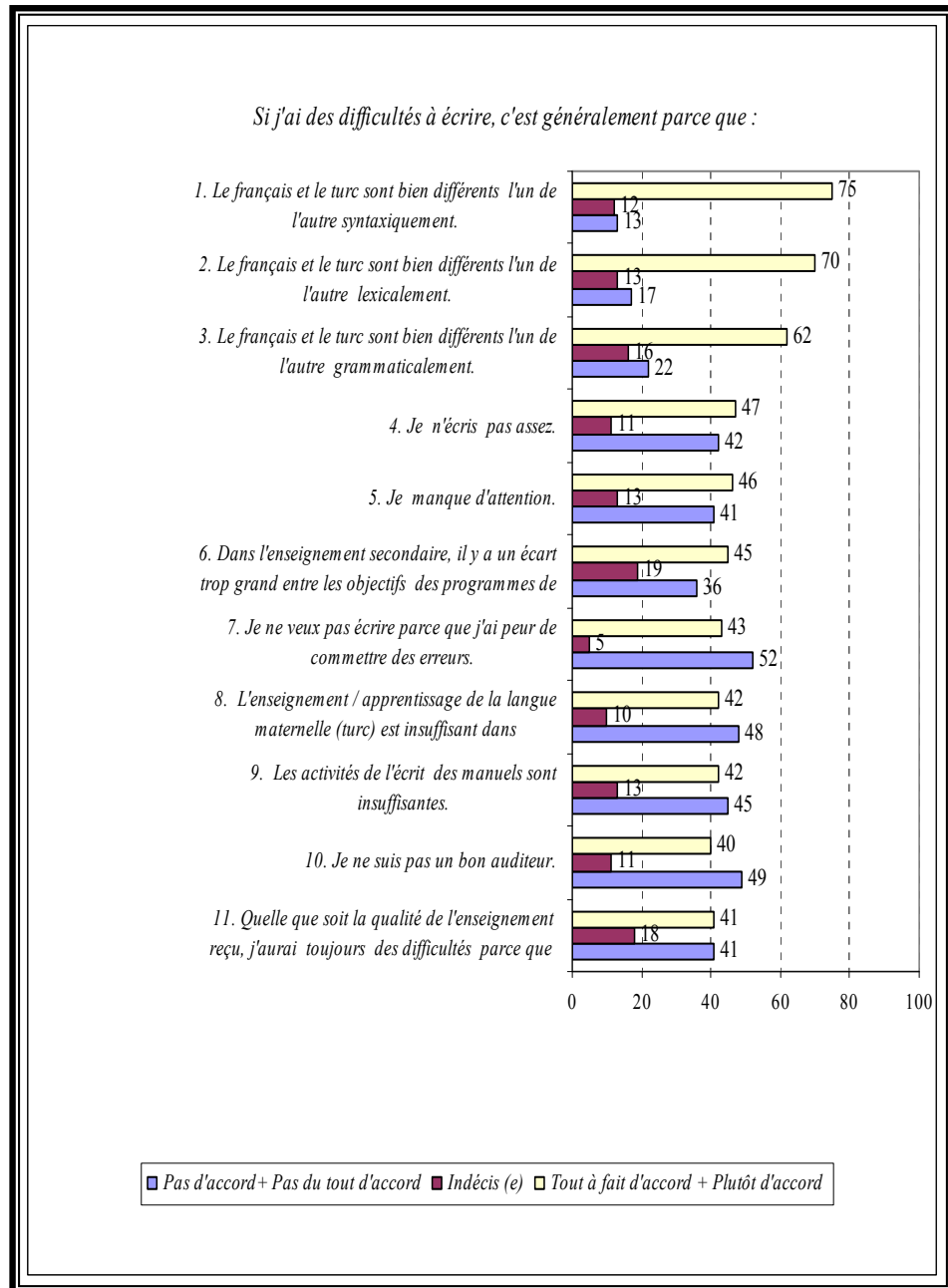
Quant à l'apprenant, celui-ci doit d'abord compter sur l'aide et les encouragements de son enseignant et faire confiance en lui, en ses expériences pédagogiques et professionnelles. Il doit faire ses devoirs écrits ou oraux, disposer des matériaux de

cours (livre, dictionnaire, cahier d'exercices, etc.) et pouvoir se servir, s'il est besoin, de nouvelles technologies (Internet, ordinateur etc.) pour faire ses devoirs.

### **BIBLIOGRAPHIE**

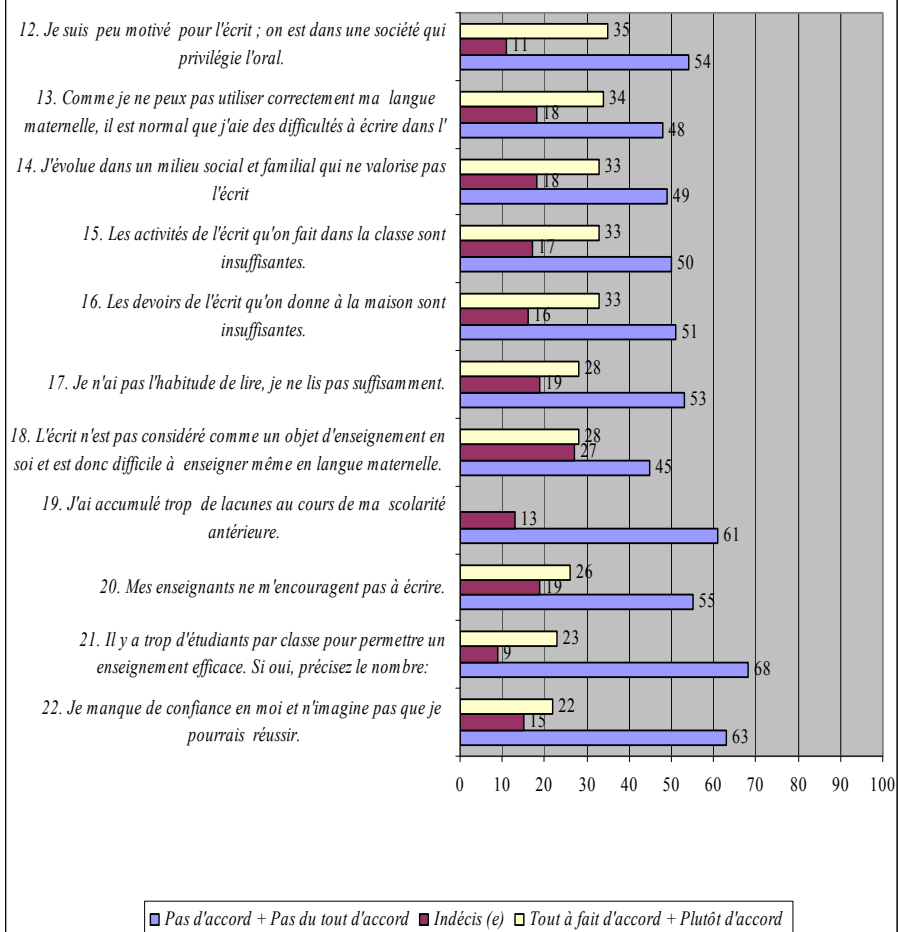
- Alan, S. (2005). *Fransızca öğrenen Türklerin yaptıkları biçimbilimsel ve sözdizimsel yanlışların çözümlenmesi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Besse, H. Et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Hâtier/Didier, coll. LAL, Paris.
- Cervoni, J. (1987/1992). *L'énonciation*, PUF, coll. Linguistique nouvelle, Paris.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris.
- Cornaire, C., et Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire*, De Boeck Université, coll. Pédagogies en développement, Bruxelles.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2001). *Dilbilime Giriş*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Özçelik, N. (2008). *Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 204-218.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*, CLE International, Paris.
- Topçu Tecelli, N. ve Özçelik, N.(2007). *Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler:Fransızca ve Türkçe'de Sözdizimsel ve Biçimbilimsel Farklılıklar*,Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 282-294.
- Xiao-quan, C. (1993). *Des apprenants de culture écrite : l'exemple chinois*, *Des pratiques de l'écrit, LFDM Numéro Spécial*, Kahn, G. (coordonné par), Edicef, Paris.

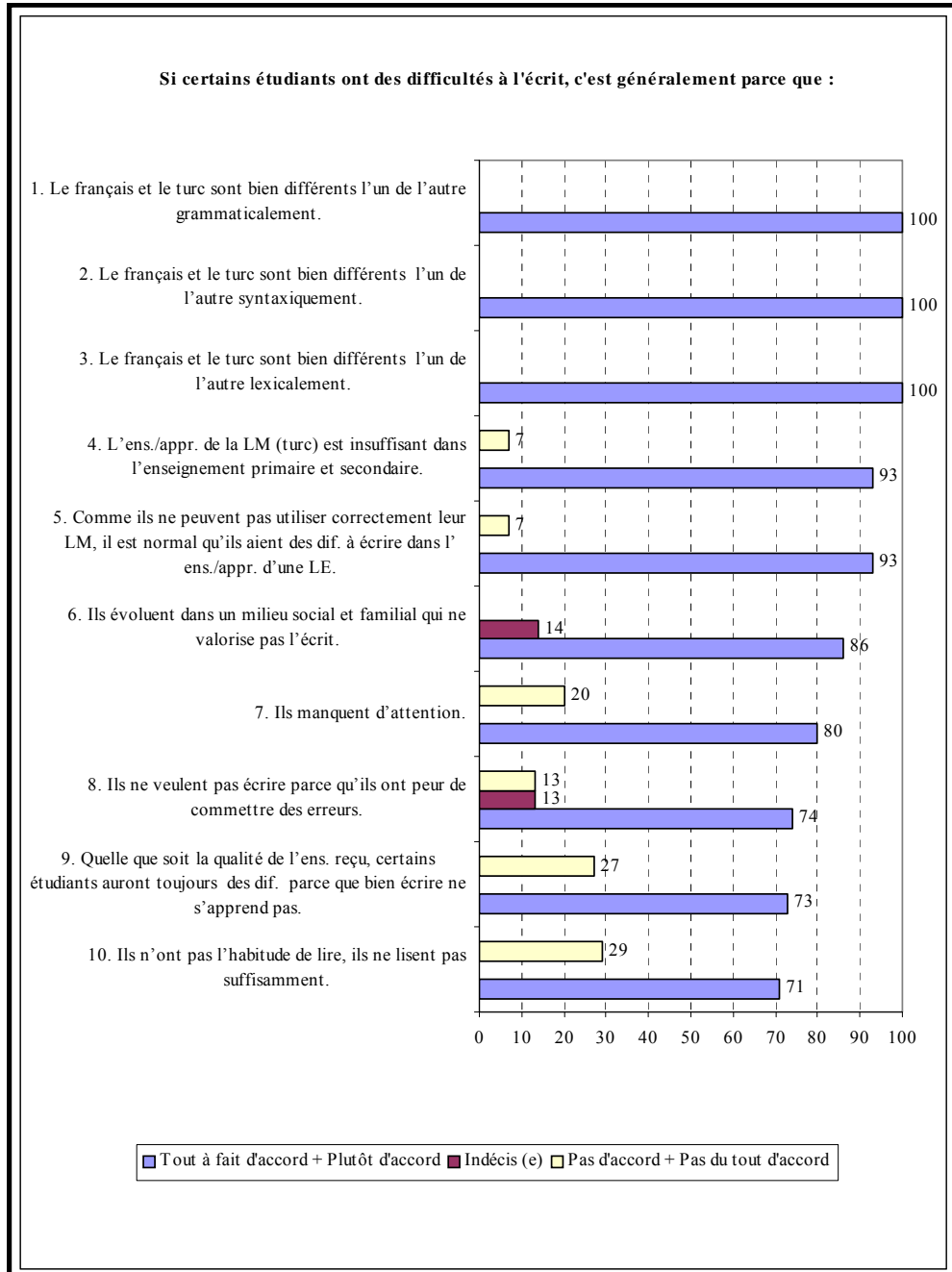
**GRAPHIQUE I: Les causes des difficultés de l'écrit selon les étudiants**



## GRAPHIQUE I (suite)

*Si j'ai des difficultés à écrire, c'est parce que :*



**GRAPHIQUE II: Les causes des difficultés de l'écrit selon les professeurs**



GRAPHIQUE II (suite)

