



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 5 Sayı: 23 Volume: 5 Issue: 23

Güz 2012 Fall 2012

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

DES ERREURS LINGUISTIQUES ET DES EFFETS DE CONTEXTE: ANALYSE DE DIFFERENTS TYPES D'ERREURS COMMISES PAR LES ETUDIANTS TURCS*

Nurcan DELEN KARAĞAÇ**

Abstract

In this study, we will insist on some characteristics of written products belonging to the students of French philology. We have limited our field of study to a restrained synchrony. We have collected written documents on the students' copies as a starting point for the formative and developmental evaluations. The typologies of the errors have been grounded on the functional linguistics of A. Martinet. In order to specify the conclusions of our analysis, we will present, first, the aim of our study, and then the objectives of a comparative analysis. Finally, we will expose the characteristics of our study and the method used.

Keywords: Errors of Morphology, Syntax, Semantics.

Notre recherche a pour objectif d'étudier les différents types d'erreurs commises par les étudiants turcs dans le département de langue et littérature françaises à l'Université d'Istanbul. Nous avons constitué notre corpus d'étude dans une synchronie restreinte. Pour ce faire, nous avons régulièrement collecté des données écrites en prenant en compte les copies d'étudiants servant d'appui aux évaluations formative et certificative. Nous avons soigneusement noté telle erreur, telle hésitation, telle option, chez nos étudiants, dans les copies que nous avons corrigées. La typologie des erreurs s'est effectuée en référence à la linguistique fonctionnelle élaborée par A. Martinet. Pour rendre compte des principaux résultats de notre analyse des erreurs, nous nous proposons tout d'abord de présenter l'objet de notre travail, puis les objectifs d'une étude comparative. Nous précisons ensuite les caractéristiques de notre corpus et la méthode d'analyse retenue.

1. Objectif du travail

Notre but est de mettre en évidence quelques problèmes liés à l'apprentissage du Français Langue Etrangère. Dans ce travail, nous avons un double objectif à atteindre. Le premier, à portée pédagogique, est de présenter les difficultés d'apprentissage de la langue

*Une partie de cette étude a fait l'objet d'une communication lors du colloque «Contextualisations didactiques : état des lieux, enjeux et perspectives » organisé par le CRREF (Centre de Recherches et de Ressources en Education et en Formation), Unité de recherche de l'Université des Antilles et de la Guyane basée à l'UFR de Guadeloupe, les 21- 24 novembre 2011 en Guadeloupe. La dite communication a été soutenue par le Comité des Recherches Scientifiques (BAP) de l'Université d'Istanbul (No du projet : UDP-19194). Nous remercions ici le Centre BAP de l'Université d'Istanbul pour leur soutien.

** Assoc. Prof., Université d'Istanbul.

écrite et d'expliciter les fondements de ces difficultés. Le second est de trouver des solutions adéquates aux problèmes d'acquisition du français et d'élaborer des *scenarii* didactiques susceptibles d'améliorer les pratiques langagières de nos étudiants.

Le traitement des erreurs du français écrit commises par apprenants turcs pourrait nous donner la possibilité de faire une comparaison des deux systèmes linguistiques, à savoir le français et le turc. C'est la raison pour laquelle, il nous semble important de citer, dans ce qui suit, les enjeux et les objectifs d'une étude comparative.

2. Objectifs d'une étude comparative

Pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères et le passage d'une langue à l'autre, les linguistes ont préparé pendant les années cinquante des grammaires comparées d'un nouveau genre. La linguistique contrastive est donc née de ces efforts de comparaison. Les premières recherches contrastives ont essayé d'apporter une solution au problème de l'interférence causée par la différence de structures entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère. D'un point de vue linguistique, l'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact entre les langues.

F. Debyser estime que la linguistique contrastive a pour objet « l'application ». Il écrit qu'il n'y a pas aucune raison scientifique particulière de comparer une langue à une autre sinon pour mieux enseigner l'une de ces langues aux personnes parlant l'autre langue. « Les études contrastives font donc partie de la linguistique dite appliquée. Elles peuvent rencontrer en chemin des problèmes théoriques intéressants, permettre la vérification d'hypothèses, et susciter des descriptions qui manquaient mais ne se justifient véritablement que par les services qu'elles peuvent rendre. L'avenir de la linguistique contrastive est donc lié à son succès et son utilité. » (Debyser 1970:31-32).

Les objectifs d'une étude comparative ont également été démontrés par B. Pottier. Ainsi, il pense que : « la typologie comparative a pour but la mise en parallèle des possibilités internes de deux ou plusieurs langues [...] certaines langues comme les langues indo-européennes, ont une typologie interne (la typologie interne est l'étude des relations existant entre les classes de signifiant dans une même langue) très instable, alors que d'autres vont jusqu'aux correspondances biunivoques entre le signifié et le signifiant. » (Pottier 1957:11-14).

Précisons que dans le cadre d'une étude comparative, la première étape à réaliser est l'analyse précise des structures de chaque langue. La seconde réside dans l'observation du comportement des deux langues, dans l'exploitation de leur matériel. L'investigation doit porter en priorité sur les traductions, c'est à dire sur les équivalences d'énoncés. Il s'agit, dans cette étape, de considérer l'exploitation des langues dans des messages et non pas dans des systèmes. La troisième étape consiste à établir des prévisions, c'est-à-dire des erreurs éventuelles. Après avoir interprété les erreurs étudiées dans cette étape, on procède à certaines conclusions.

3. Présentation du corpus et des étudiants

3.1 Corpus

Il convient de fournir quelques détails sur la manière dont nous avons constitué le corpus. Pour recueillir les données, nous avons eu recours aux copies d'épreuves écrites de 45 étudiants de licence qui étudient dans le département de langue et littérature françaises de notre université. Nous leur avons demandé de construire des phrases avec les unités de différentes classes syntaxiques dont notamment des pronoms, des adverbes, des déterminants du nom, et des conjonctions de coordination (les monèmes fonctionnels ou les connecteurs) en français. Nous avons également demandé aux étudiants de rédiger une situation de communication en présentant une personne à une autre, en utilisant les mots ou les

expressions étudiés en classe, la passation a duré 40 minutes et le recours au dictionnaire était interdit.

3.2 Etudiants

Les étudiants sont tous turcs. Ils proviennent de différents milieux sociaux. La plupart d'entre eux ont commencé à apprendre l'anglais dès la première année de leur scolarité. Rappelons que le recrutement des élèves, en Turquie, dans un lycée se fait après les huit années de scolarité obligatoires. Les élèves ayant terminé leur cursus au lycée peuvent accéder à l'université après un concours d'entrée organisé par le Conseil Suprême de l'Enseignement Supérieur : Les élèves qui intègrent ; après concours, arrivent en général à l'université à l'âge de 18 ou 19 ans sans connaître un mot français. Ils commencent donc à apprendre de façon intensive le français pendant un an. Cet enseignement se réalise dans le département des langues étrangères au sein de la même université et il est primordial pour eux puisqu'il leur faut avoir de bonnes notes avant d'entamer leurs études de philologie française.

4. Démarche d'analyse

Nous proposons une méthode d'analyse qui étudie les données dans une perspective strictement linguistique. Il nous a paru nécessaire, en effet, de porter un regard aussi objectif que possible sur ces productions écrites afin de mieux mettre en évidence les difficultés rencontrées par les étudiants. Nous avons établi notre typologie des erreurs en référence à la théorie fonctionnelle élaborée par A. Martinet. Ce choix se justifie par les arguments développés par C. Feuillard: « Fondée sur le principe de pertinence qui veut que toute unité linguistique, pour répondre à la fonction de communication, doive faire l'objet d'un choix, c'est-à-dire impliquer une opposition où forme et sens sont simultanément concernés, elle pose une distinction entre les erreurs de forme, pour lesquelles seul le signifiant est altéré, le signifié n'étant pas touché, et les erreurs de choix qui affectent le signifié, et par là même l'unité dans sa totalité. » (Feuillard 2004: 32).

Pour étudier les erreurs, nous avons *isolé* et *relevé* tout d'abord les erreurs à l'intérieur d'une progression linguistique dans un cadre déterminé. Puis pour *identifier* les erreurs, nous nous appuyons sur le point de vue de C. Feuillard qui distingue deux types d'erreurs à savoir les erreurs de forme et les erreurs de choix. Les premières portent sur le lexique, *le réveille* (le réveil, confusion entre la forme verbale et la forme nominale), la grammaire, *j'ai apprend* (*j'ai appris*, la forme verbale du passé composé), la position, etc. En revanche, les secondes touchent le signifié, et par là même l'unité dans sa totalité. Elles excluent, cependant, la position lorsqu'elle est pertinente, puisqu'elle relève alors de la syntaxe.

5. Causes et hypothèses sur l'origine des erreurs

D'après J.-V. Dommergues (1973:7), « toute erreur [...] possède deux composantes: une composante d'*interférence* et une composante d'*analogie*, dans des propositions variables. »

5.1. Composante interférence

Traditionnellement, l'apprentissage d'une langue étrangère passait par la traduction ou l'assimilation des séries d'équivalences sémantiques, lexicales, grammaticales dans les deux langues, acceptant ainsi l'existence de parallélismes, à tous les niveaux, entre la langue maternelle et la langue cible. Les étudiants ont régulièrement tendance à projeter sur la langue cible la « grammaire » de leur langue et ils ont tendance également à établir des analogies et des différences. Comme le soulignent H. Boyer et M. Rivera (1974: 87), « Tant que la compétence en langue étrangère n'est pas suffisante, elle ne peut que susciter les interférences. »

Les interférences peuvent affecter les différents niveaux d'organisation du langage, selon R. Galisson et D. Coste (1976:291) et A. Martinet (1980:169-171) [...] Elles peuvent

également affecter les marques grammaticales, la morphologie, la structure de l'énoncé ou l'ordre des mots : on parle alors d'*interférences grammaticales*. Elles peuvent enfin entraîner le choix de mots impropres, par suite de mauvaises analogies sémantiques, et sont alors désignées par le terme « faux-amis » ou si l'on préfère, *interférences lexicales*. Ainsi, comme le précise J. Shön, non-respect des distinctions: *horreur* au lieu d'*erreur*, *méprise* au lieu de *maîtrise*..., des structures syntaxiques comme les positions respectives des termes par rapport au verbe pour l'expression des fonctions sujet et complément: dire que *le fer rouille l'humidité* n'est pas l'équivalent de *l'humidité rouille le fer.* » (Shön 2008:37).

5.2. Composante analogique

La raison d'être d'une erreur peut aussi être due aussi aux processus de *généralisation analogique* internes au système de la langue étrangère. Sur le plan morphologique, l'apparition de formes comme *vous disez/vous faisez*, s'explique par le fait que la règle fréquente (*je marche/ vous marchez, je prends/vous prenez = je cours/vous courez*) l'emporte sur la règle rare (*je dis / vous dites = je fais/ vous faites*). Il s'agit de trois types d'erreurs par généralisation selon l'extension du modèle ou des règles d'origine en référence de la typologie proposée ci-dessous :

- *la*
formulation par analogie isolée (« contamination ») affecte des unités lexicales, par exemple *racontrer* (raconter + rencontrer)
- *L'anal*
ogie morphologique, par exemple *j'ai rendu, des festivaux, peinteur* (pour *peindre*)
- *L'anal*
ogie syntaxique, par exemple, *il me manque de quelque chose* (je manque de), *je reste quelque chose* (il me reste quelque chose).

6. Résultats de l'analyse

En ce qui concerne le traitement des fautes, J. Shön pense que « Parmi les utilisations linguistiques fautives, toutes ne sont pas à mettre sur le même plan, selon les fautes graves étant celles qui entravent ou déforment la communication. En partant de cette formulation et à la suite de C. Feuillard (2004:32), nous avons distingué les erreurs que nous avons relevées dans les copies des étudiants en deux grandes catégories essentielles, à savoir les erreurs de forme et les erreurs de choix.

6.1. Erreurs de forme

Les erreurs morphologiques sont celles qui portent sur les signifiants des éléments linguistiques. On distingue ces erreurs en trois catégories fondamentales telles que les erreurs de morphologie lexicale (quand le monème affecté est un lexème) et les erreurs de morphologie grammaticale (quand le monème affecté est un morphème¹ et les erreurs de syntagmatique, c'est-à-dire celles qui touchent l'accord, le genre, et la position des éléments. Ce sont les désinences ou flexions telles que les marques du genre dans les adjectifs et les marques du temps, du mode, de la personne, du nombre dans les verbes. Les erreurs de morphologie syntagmatique en tant que telles ne sont pas pertinentes pour l'organisation syntaxique. En ce qui concerne le concept de pertinence, C. Feuillard souligne que le « principe de pertinence est fondamental, car il permet d'une part de dégager les unités de la langue et de les différencier des variantes, qui ne renvoient qu'à des formes différentes d'une même unité, d'autre part de

¹ Chez André Martinet, les *morphèmes* sont définis comme des monèmes grammaticaux, par opposition aux lexèmes, aux unités lexicales, au monème, au syntagme ou au syntème. Les unités lexicales appartiennent à des inventaires illimités ou ouverts, tandis que les unités grammaticales appartiennent à des inventaires limités ou fermés. La fréquence de ces dernières est, de ce fait, bien plus élevée.

spécifier ces différents éléments en fonction du rôle qu'ils jouent dans l'acte de communication. » (Feuillard 2006:36).

Sur le plan pédagogique, s'il y a des erreurs de forme, elles ne sont pas pertinentes puisqu'elles ne mettent pas directement en cause la communication. Les erreurs les plus frappantes portent sur les participes passés, l'emploi de l'auxiliaire *être* au lieu d'*avoir* lorsqu'il s'agit d'un verbe aux temps composés, la concordance des temps, la position et le genre.

6.1.1. Place de l'adverbe

Dans notre corpus, on trouve des erreurs qui concernent l'utilisation de la position des adverbes de *négation*, de *manière*, de *quantité*, etc.

6.1.1.1. Adverbe de négation

On constatera que, dans l'exemple (1), la position de l'adverbe de négation *ne...rien* qui aurait dû être placé entre l'auxiliaire et le verbe, correspond à une erreur de forme.

(1) Je *n'ai compris rien* quand elle parle. (Je n'ai rien compris quand elle a parlé.)

(2) Je *n'ai compri pas*. (Je n'ai pas compris.)

Dans l'exemple (2), on remarque deux types d'erreurs: le premier porte sur l'utilisation fautive de la négation et le second concerne le participe passé du verbe *comprendre*. Notons aussi que l'emploi du participe passé, dans cet exemple, est phonétiquement correcte mais, à l'écrit, il y a une erreur d'orthographe d'usage qui relève d'autres compétences grammaticales.

(3) Je *ne leur en pas donne*. (Je ne leur en donne pas.)

(4) Il *ne m'en pas donne*. (Il ne m'en donne pas.)

Dans ces exemples, on constate que le mauvais choix de la place de l'adverbe *ne...pas* pose une difficulté fondamentale lorsqu'il s'agit d'une ou plusieurs pronominalisations.

6.1.1.2. Adverbe de manière

(5) Je *suis parlé bien*. (J'ai bien parlé.)

De la même façon, dans l'exemple (5), la position de l'adverbe de manière est incorrecte car elle devrait être située entre l'auxiliaire et le verbe. On note aussi qu'il s'agit ici d'un autre type d'erreur, même si cette erreur ne fait pas partie de l'objet de ce paragraphe, portant sur la confusion de l'auxiliaire. L'étudiant utilise l'auxiliaire *être* au lieu d'*avoir* lorsqu'il emploie le verbe *parler* au passé composé.

6.1.1.3. Adverbe de quantité

On peut aussi relever des erreurs de forme portant sur l'adverbe de quantité lorsque l'étudiant utilise le verbe aux temps composés ou surcomposés.

(6) Elle *a mangé beaucoup*. (Elle a beaucoup mangé.)

(7) J'*ai parlé trop*. (J'ai trop parlé.)

6.1.1.4. Utilisation fautive de l'adverbe de négation

Nous avons aussi constaté une autre difficulté liée à l'emploi fautif de l'adverbe de négation *ne ...pas*. On n'utilise jamais *pas* après les pronoms indéfinis ayant une valeur négative comme *personne*, *rien*, *aucun* et *pas un* pour des raisons d'ordre sémantique parce que ces unités, à l'intérieur d'elles-mêmes, portent la négation. Soit les exemples ci-dessous :

(8) *Rien n'est pas vrai.* (Rien n'est vrai.)

(9) *Rien ne me plaît pas aujourd'hui.* (Rien ne me plaît aujourd'hui.)

(10) *Personne ne veut pas venir.* (Personne ne veut venir.)

Nous remarquons que ces erreurs sont formelles. L'étudiant sait qu'en français la négation est au signifiant discontinu et il calque donc la forme de la négation la plus fréquente *ne...pas*. En revanche, on s'aperçoit que le turc impose l'utilisation du marqueur de négation – *me* et ses variantes morphologiques *-ma, -mi, -mu, -mü, -mu*, en fonction de l'harmonie vocalique, obligatoires bien qu'elles aient une valeur négative comme l'indiquent les exemples ci-dessous :

(11) *Hiçbiri gel-me-di.*

Aucun venir-négation- parfait de constatation-p.3

« Aucun n'est venu. »

(12) *Kimse gel-me-di.*

Personne venir-négation- parfait de constatation-p.3

« Personne n'est venu. »

6.1.2. Classe des verbes

Les erreurs les plus frappantes dans cette partie portent sur la conjugaison des verbes, la concordance des temps, l'utilisation de la forme verbale, l'emploi de l'auxiliaire *être* au lieu de *avoir* lorsqu'il s'agit d'un verbe aux temps composés, la confusion de l'emploi du participe passé, etc.

Avant de citer les erreurs concernant la classe des verbes, il nous semble utile de mettre l'accent sur la construction du syntagme verbal simple du turc pour indiquer les processus d'interférence auxquels il pourrait donner lieu :

Verbe	Déterminant grammatical du verbe	suffixe personnel	syntagme verbal
Ex. :Gel « Venir »	- <i>i-yor</i> (progressif)	- <i>um</i> (1 ^{er} personne du singulier)	<i>gel-i-yor-um.</i> « je viens »

Une base verbale avec suffixe de déterminant grammatical du verbe, mais sans suffixe de personne, est une troisième personne du singulier. Notons que le turc n'a pas de genre grammatical, la troisième personne est à exprimer en français, selon le contexte, par « il » ou « elle ».

Verbe	Déterminant grammatical du verbe	suffixe personnel	syntagme verbal
Ex. :Gel « Venir »	- <i>i-yor</i> (progressif)	<i>zéro</i> (3 ^e personne du singulier)	<i>gel-iyor</i> « il/elle vient »

6.1.2.1. Confusion de l'emploi du participe passé

La plupart des étudiants ont généralement acquis les temps composés mais on rencontre des erreurs sur l'emploi fautif du participe passé par analogie morphologique comme l'indique l'exemple suivant :

(13) *Nous avons compris.* (Nous avons compris.)

On constate que sur la forme en *-u* des participes passé des verbes irréguliers, ainsi sur le modèle de *descendu* (descendre) ils vont produire : *prendu* (prendre), *apprendu* (apprendre), ou encore *comprendu* (comprendre).

6.1.2.2. Confusion de l'auxiliaire *avoir/être*

- On constate les erreurs portant la confusion de l'auxiliaire *avoir/être*. L'apprenant utilise l'auxiliaire *avoir* avec les verbes comme *sortir, mourir*, etc. aux temps composés alors que ces verbes obligent l'emploi de l'auxiliaire *être* aux dépens d'*avoir*. Soit les exemples suivants :

(14) *Mon grand père a mort.* (Mon grand père est mort.)

(15) *Il a sorti immédiatement.* (Il est sorti immédiatement.)

(16) *J'ai sorti quand ma mère est levée.* (Je suis sorti(e) quand ma mère s'est levée.)

L'étudiant sait que la formation des temps composés se fait à l'aide de l'auxiliaire *être* et *avoir* mais il calque la forme de la plus fréquente, c'est-à-dire celle qui se forme avec l'auxiliaire *avoir*.

La raison des erreurs relevées n'ont rien à avoir avec l'influence du turc, à notre sens, mais elle provient plutôt de la méconnaissance de la structure des temps composés en français. En turc, tous les verbes se conjuguent de la même manière, celui qui apprend la conjugaison d'un verbe apprendra par cœur celle de tous les verbes. Le système verbal du turc est extrêmement différent de celui du français. On ne peut jamais traduire automatiquement telle forme du verbe turc par tel temps ou mode du français : tout dépendra du contexte. En turc, il y a deux types de parfaits: parfait de constatation *-di* et parfait de non-constatation : *-miş*. Les Turcs appliquent généralement avec rigueur la distinction entre les deux parfaits, de constatation et de non - constatation : de la façon dont un Turc rend compte d'un événement (avec des formes en *-di*, ou au contraire en *-miş*) on peut en principe déduire s'il en a été ou non le témoin. L. Bazin explique ces deux types parfaits dans son ouvrage (1987: 76-78) et nous nous appuyons sur son point de vue pour les définir :

Le *parfait de constatation* exprime le résultat acquis d'une action ou d'un processus constatés par celui qui parle ou écrit. A ce titre, il s'impose, notamment, pour l'expression de faits passés et terminés qu'on a pu constater; dans ce cas, très fréquent, il est à traduire en français par des passés composés :

(17) *Ali Paris'-e gel-di.*

Ali Paris-dir. venir-parf.cons.-p.3

« Ali est venu à Paris. »

Le *parfait de non - constatation* indique le résultat acquis d'une action ou d'un processus non-constatés par celui qui parle ou écrit. Il s'impose donc, notamment, pour l'expression de faits passés et terminés dont on n'a pu constater le déroulement: on le traduit généralement par des passés composés (ou simples) en français.

(18) *Ahmet Paris'-e gel-miş.*

Ahmet Paris-dir. venir-parf.n.cons.-p.3

« Ahmet est venu à Paris (mais je ne l'ai pas vu venir). »

- L'exemple suivant nous montre que les étudiants peuvent avoir tendance à projeter sur la grammaire de leur langue maternelle ou celle de la langue anglaise qui est dominante. Comme nous l'avons présenté dans l'introduction de ce travail, la plupart des étudiants ont commencé à apprendre l'anglais dès la première année de leur scolarité.

(19) *Je suis dix-huit ans.*(J'ai dix-huit ans.)

L'équivalent de la phrase ci-dessus en turc est:

(20) *On sekiz yaş-ın-da-y-ım.*

Dix huit âge-dans-suffixe prédicatif.p.1

« Je **suis** dix-huit ans.»

6.1.2.3. Confusion de la forme verbale

Les formes d'erreurs les plus frappantes concernent la conjugaison des verbes. Comme les étudiants ne connaissent pas suffisamment le système de la conjugaison des trois groupes de verbes en français, ils ont régulièrement tendance à projeter sur la langue cible. En turc, tous les verbes se conjuguent de la même façon, celui qui apprend la conjugaison d'un verbe quelconque apprendra par cœur la conjugaison de tous les verbes. L'exemple numéroté (21) nous montre la confusion entre P3 et P6 tandis que l'exemple numéroté (22) indique la confusion entre P1 et P6.

(21) Elle *parte*. (Elle part.)

(22) Je *mette* le riz. (Je mets du riz.)

6.1.2.4. Utilisation de l'infinitif

On trouve beaucoup d'erreurs dans les copies portant sur l'utilisation de l'infinitif après les verbes modaux: *pouvoir, devoir, vouloir*, etc.:

(23) Je *n'ai pas pu réussit*. (Je n'ai pas pu réussir.)

(24) Je *dois allé* au cinéma. (Je dois aller au cinéma.)

(25) *Puisqu'on ne peut pas allé* au cinéma, ... (Puisqu'on ne peut pas aller au cinéma, ...)

On remarque qu'il n'y a pas d'emploi de l'infinitif mais du participe ou du verbe conjugué au lieu de l'infinitif. Précisons que ces productions sont phonétiquement correctes et mais orthographiquement incorrectes.

6.1.2.5. Concordance du temps

Remarquons aussi que certains étudiants utilisent le verbe au singulier lorsqu'il s'agit des unités de la classe pronoms quantitatifs comme *plusieurs, certains, quelques-uns*. Notons qu'en turc l'utilisation du monème pluriel *-lar/ler* n'est pas obligatoire lorsqu'il s'agit des unités comme *birkaçı* « quelques-uns » et *birçoğu* « plusieurs » pour des raisons d'ordre sémantique puisque la pluralité est nettement contenue dans *kaç* « combien » de *birkaçı* et *çok* « beaucoup » de *birçoğu*.

(26) *Plusieurs ne peut pas aller au cinéma*. (Plusieurs ne peuvent pas aller au cinéma.)

(27) *Plusieurs viendra* demain. (Plusieurs viendront demain.)

(28) *Quelques-uns est allé* à la maison. (Quelques-uns sont allés à la maison.)

(29) *Il me semble que tous me regarde*. (Il me semble que tous me regardent.)

(30) *Tous aime* la vie. (Tous aiment la vie.)

Il est à signaler que nos étudiants emploient aussi le verbe au singulier lorsque ces indéfinis fonctionnent comme déterminants:

(31) *Plusieurs livres était perdu*. (Plusieurs livres étaient perdus.)

(32) *Quelques questions était* très difficile. (Quelques questions étaient très difficiles.)

(33) *Quelques mots est ajouté*. (Quelques mots sont ajoutés.)

Notons qu'en turc l'utilisation du monème de pluriel *-lar/ler*, qui s'ajoute immédiatement à la base nominale, est loin de correspondre, dans son emploi, au pluriel français. Il fait défaut dans beaucoup de cas où le français emploie le pluriel. Il n'apparaît généralement qu'en cas de nécessité pour le sens, afin de préciser la pluralité. Il s'agit le plus

souvent d'une pluralité *définie*. Par exemple, ajouter le monème de pluriel à un nom comme *ev* « maison », suppose de préciser *ev-ler* qui signifie en français « les maisons (en question) ».

6.1.2.6. Omission de l'auxiliaire « être »

Parmi les erreurs relevées, figurent des erreurs concernant la suppression de l'auxiliaire *être* comme *Ma mère en Turquie* au lieu de *Ma mère est en Turquie*. Nous pouvons justifier ces types d'erreurs parce qu'en turc l'utilisation de l'auxiliaire *être*, dans certains contextes, est totalement occultée par la pratique des énoncés nominaux comme le montre l'exemple suivant :

(34) *Ben, öğrenci.*

Je/moi étudiant

« Moi, étudiant »

« Je suis étudiant(e). »

Précisons qu'il n'y a pas d'expression du verbe « être » en turc mais l'expression de la présentation de l'attribution se fait à l'aide des suffixes prédicatifs remplaçant le présent du verbe *imek* « être ». Ainsi le nom prédicat peut être affecté d'un suffixe de personne spécialisé qui indique à lui seul la personne du sujet sans exprimer nécessairement le sujet par un nom. En témoigne l'exemple ci-dessous :

(35) *Öğrenci – y-im.*

Etudiant –suffixe prédicatif.p.1

« Je suis étudiant (e). »

Voici quels sont les suffixes prédicatifs (remplaçant le présent du verbe « être » (Bazin 1987:59):

	Singulier	Pluriel
1 ^{re} personne	- <i>im</i>	- <i>iz</i>
2 ^e personne	- <i>sin</i>	- <i>siniz</i>
3 ^e personne	-(<i>dir</i>)	-(<i>dir</i>) (<i>ler</i>)

Notons que les suffixes prédicatifs ci-dessus peuvent aussi s'appliquer aux différentes classes grammaticales telles que les pronoms, les noms, les adjectifs) :

1° Ils peuvent s'appliquer à la classe des pronoms personnels :

(36) *Kitab-ı yırt-an ben-im.*

Livre-accusatif déchirant/qui déchire moi-suffixe prédicatif.p.1

« C'est moi qui déchire (ou : qui a déchiré) le livre. »

2° Ils peuvent coexister avec la classe des noms :

(37) *Küçük bir köy-dür.*

Petit un village-suffixe prédicatif p.3

« C'est un petit village. »

3° Ils peuvent s'appliquer à la classe des adjectifs :

(38) *Çok zeki -sin.*

Très intelligent-suffixe prédicatif.p.2

« Tu es très intelligent (e). »

6.1.3. Distinction défini/indéfini

Sans toutefois présenter de prime abord de grandes difficultés, la notion de défini/indéfini en turc est très différente de celle du français. Il faut mettre en évidence cette différence. Cette question est intimement liée à l'unique article existant, *bir* « un » et à la détermination ou l'indétermination des mots. Ainsi, l'absence de *bir* devant un nom singulier peut se traduire soit par l'article défini « le » soit par l'article indéfini « un » :

(39) *Dolab-ı sat-tı-m.*

Armoire-accusatif vendre-parfait de constatation-p.1

« J'ai vendu **la/ une** nouvelle armoire de la maison. »

Les exemples suivants nous montrent que la distinction défini/indéfini n'a pas été acquise par certains étudiants :

(40) *J'ai vu fille.* (J'ai vu la fille.)

(41) *J'ai vu film.* (J'ai le film.)

(42) *J'aime cuisine française.* (J'aime la cuisine française.)

6.1.4. Genre

Avant de citer les erreurs portant sur l'emploi du genre, il nous semble indispensable de préciser quelques traits généraux de la morphologie de la langue pour la compréhension des exemples traités.

Il importe de préciser d'emblée un fait linguistique important, relevé par L. Bazin (1987: 22-23): le turc n'a pas de genre pour les inanimés. Quant aux animés, c'est le choix lexical, autrement dit le mot, ou plutôt le contenu sémantique du mot –, ou encore les adjectifs *dişi* « femelle » ou *erkek* « mâle » précédant les mots –, qui déterminent ainsi le genre. Par exemple *köpek* « chien » exprime en général l'espèce sans prendre en compte le sexe. Pour distinguer le sexe, il est nécessaire de préposer au nom les adjectifs *dişi* ou *erkek*, selon la forme linguistique :

(43) *Dişi köpek*

Femelle chien

« La chienne »

(44) *Erkek köpek*

Mâle chien

« Le chien »

La seule difficulté, assez légère et qui existe aussi en français dans certains cas, concerne l'absence de genre pour des noms pouvant désigner un homme ou une femme, comme avocat ou avocate, *arkadaş*, « ami » ou « amie », *kardeş*, « frère » ou « sœur », *kapıcı* « le concierge » ou « la concierge » Si besoin est, nous précisons le sexe de la personne en faisant précéder le nom de *erkek* « homme » ou *kız* « fille » :

(45) *Erkek arkadaş-ı gel-me-di.*

Homme ami-possessif.3 venir-négation-parfait de constatation-p.3

« Son ami n'est pas venu. »

(46) *Kız arkadaş-ı gel-ecek.*

Fille ami-possessif.3 venir-intentif-p.3

« Son amie viendra. »

Il faut préciser que *kız arkadaş-ım* (fille ami-mon) > « mon amie » peut, comme en français, signifier « une amie à moi » ou « ma petite amie ».

De la même façon, un monème comme *birkaçı* peut se traduire aussi bien par « quelques-uns » que par « quelques-unes ». Donc, toutes les difficultés d'accord que l'on rencontre en français, ainsi que dans la plupart des langues indo-européennes, sont évitées. Soit les exemples suivants :

(47) *Bu kız-lar -ın hiçbirisi güzel değil.*

Dém. fille-pluriel.-génitif. aucun beau ne.pas être

« Aucune de ces filles n'est belle. »

(48) *Bu öğrenci zeki-dir.*

Dém. étudiant, élève intelligent-suffixe prédicatif

« Cet étudiant ou élève intelligent »

« Cet(te) étudiant(e) ou élève est intelligent(e). »

Dans les copies d'étudiants, nous avons relevé beaucoup d'erreurs concernant l'emploi du genre. En voici quelques-unes :

(49) *Son voiture est rouge, la mienne est noir.* (Sa voiture est rouge, la mienne est noire.)

(50) *Tes amis sont plus grands que les miennes.* (Tes amis sont plus grands que les miens.)

(51) *Quelle est le nom de ta soeur?* (Quel est le nom de ta soeur?)

On remarque que ces écarts morphologiques (par exemple une erreur de distinction entre le masculin et le féminin) sont parfois phonétiquement corrects. Ces erreurs de forme ne gênent pas beaucoup la communication. A ce propos, comme le précise M. Sourdot et nous le citons: « En français, dans la majorité des cas, la variation formelle liée au genre n'est pas l'expression d'un choix de signifié particulier d'un monème, mais une simple coloration formelle imposée par le choix de tel ou tel lexème. » (Sourdot 1977: 41).

Nous venons d'étudier quelques erreurs de forme commises par les étudiants, nous allons maintenant nous intéresser à celles de choix. Ce qui fait l'objet de notre prochain développement.

6.2. Erreurs de choix

On observe aussi nombre d'erreurs dans le domaine syntaxique. On pourrait émettre l'hypothèse que ces difficultés résultent de la différence de construction de la phrase (Sujet-Objet-Verbe) en turc, vs. (Sujet- Verbe-Objet) en français. Comme on le verra dans les lignes suivantes, la plupart des erreurs relevées concernent généralement l'absence de l'auxiliaire *être*, l'absence des fonctions syntaxiques, etc.

6.2.1. Pronoms

Nous avons relevé de nombreuses erreurs qui concernent la classe des pronoms. Ainsi, dans l'exemple ci-dessous, il y a une erreur de forme pronominale portant sur la confusion de la fonction. L'apprenant emploie *lui* au lieu de *le* ou *la* (*comprendre quelque chose* ou *quelqu'un*).

(52) *Personne ne lui comprend pas.* (Personne ne le comprend.)

Il existe d'autres erreurs concernant l'utilisation du mauvais choix des pronoms:

(53) *Voulez-vous envoyer des lettres à vos amis?*

Non, je ne leur en veux pas envoyer.

6.2.2. Analogie syntaxique

On remarque les erreurs par généralisation selon l'extension du modèle d'origine comme l'analogie syntaxique, par exemple:

(52) *Je reste quelque chose.* (Il me reste quelque chose.)

6.2.3. Monèmes fonctionnels

On trouve des erreurs portant sur l'absence ou le mauvais choix des monèmes fonctionnels: la confusion entre *en/dans, à/en, après/dans, avant/il y a*:

(54) *Après quelques minutes, elle va dormir.* (Dans quelques minutes, elle va dormir.)

(55) *Avant deux jours, j'ai vu mon ami.* (Il y a deux jours, j'ai vu mon ami.)

Rappelons que la relation qui s'établit entre le syntagme verbal et le complément est assurée, en français, par les prépositions. En revanche, en turc, la même fonction est remplie par les marqueurs casuels. En témoignent les exemples suivants :

(56) *Dans son village*

1 2 3

Les monèmes turcs correspondant à l'exemple français ci-dessus sont:

(57) *Köy-ün-de*

3 2 1

(locatif)

Dans ces exemples, il importe de relever l'élément numéroté 1: une préposition en français, etc. un cas marquant locatif en turc.

6.2.4. Calques

On trouve des mots et des expressions fautives concernant la traduction des séries d'équivalences sémantiques, lexicales, grammaticales de la langue turque. Pour expliquer les éléments soulignés en gras dans les exemples ci-dessous, nous indiquons la traductions de ces exemples en turc.

(58a) *Je ne veux pas aller à sa maison.*

- L'équivalent de la phrase ci-dessus en turc est:

(58a) *Ev-i-n-e gitmek iste-mi-yor-um.*

Maison-possessif.2-datif aller vouloir-négation progressif-p.1

« Je ne veux pas aller chez lui ou chez elle. »

(59a) *Je suis sorti avec mon parents.*

Son équivalent en turc est:

(59a) *Aile-m ile dışarı çık-tı-m.*

Parents-possessif.1 avec dehors sortir-parfait de constatation-p.1

« Je suis sorti(e) avec mes parents. »

(60a) *Certains élèves ne peuvent pas passer la classe.*

Son équivalent en turc est:

(60a) *Bazı öğrenci-ler sınıf-ı geç-e-me-di-ler.*

Certains élève/étudiant-pluriel classe-accusatif passer-pouvoir-négation-parfait de constatation-pluriel.6

« Certains élèves ne peuvent pas réussir. »

7. Evaluations des données

La plupart des erreurs relevées dans les copies des étudiants sont de genres morphologique, orthographique et syntaxique. Les erreurs les plus frappantes concernent la position de la place des adverbes (négation, manière quantité), le genre, la conjugaison des verbes, la concordance des temps, l'utilisation de la forme verbale, l'emploi de l'auxiliaire *être* au lieu de *avoir* lorsqu'il s'agit d'un verbe aux temps composés, la confusion de l'emploi du participe passé, etc. Par ailleurs, l'omission des modalités nominales (*J'aime cinéma*), l'absence (*J'habite Antalya*), le mauvais choix des monèmes fonctionnels (*Après quelques minutes, elle va dormir*), la distinction entre défini/indéfini, l'absence de l'auxiliaire (*Ma mère en Turquie*) et l'absence des fonctions syntaxiques (sujet, complément objet direct, etc.) posent des problèmes.

7.1. Quelques remarques à propos du problème de l'acquisition du FLE

Nous nous contenterons dans ce travail de citer quelques constatations importantes pour l'apprentissage des langues étrangères :

1° Une bonne maîtrise d'une langue étrangère pourrait dépendre des contextes psychologiques dans lesquels se trouvent les apprenants. Comme dans certains d'autres pays, le statut et l'importance de l'enseignement français a pris le recul par rapport aux années passées. Les étudiants qui ont terminé leurs études dans les départements du français ont de la difficulté pour trouver un travail.

2° Les difficultés de l'acquisition du français pourraient être référées au temps consacré à la pratique de la langue (écouter, lire, parler).

3° Quel que soit le nombre des diverses erreurs grammaticales qui prédominent chez les étudiants, il faudrait insister sur l'utilisation des méthodes didactiques pour pouvoir atteindre un haut degré de compétence linguistique ou grammaticale. Comme le soulignent J. Duverger et H. Aslan « Pour que les élèves réussissent, il faut que les enseignants soient compétents et de formation adaptée aux méthodes utilisées de FLE, parfois plus traditionnelles pour la grammaire. En général, ce sont les méthodes communicatives qui sont le plus utilisées. L'enseignant travaille souvent des années avec les mêmes méthodes, qu'il pense maîtriser [...] ». Et de poursuivre : « [...] pour que cet enseignement soit réellement bénéfique et de qualité, il est important que les enseignants soient formés aux méthodes FLE et qu'ils puissent être soutenus par des enseignants de langue maternelle française en classe préparatoire pour assurer les bases les plus solides possibles. Ceci permettra sans doute à un plus grand nombre d'élèves d'apprendre le français sans trop de difficultés ni découragement... » (Duverger et Arslan: 2002).

4° Il nous semble utile de préciser le point de vue de J. Shön le précise concernant l'apprentissage de la langue seconde. Ainsi, elle s'exprime de la façon suivante : « Aujourd'hui, et ces cas particuliers, on n'aborde plus guère une langue étrangère par les écrits mais par son maniement oral; il s'agit de rendre les apprenants capables de comprendre et de s'exprimer dans une situation d'inintelligibilité linguistique. Pour entrer dans le circuit, il faut en déchiffrer des signes, de ces fragments phoniques auxquels un sens est attaché, faute de quoi, l'oreille perçoit un continuum sonore semblable à une musique plus ou moins agréable à entendre. De fait, celui qui apprend une langue étrangère se retrouve, dans un premier temps, aussi démuni que l'enfant mais, tandis que l'acquisition de sa langue par l'enfant prend pied sur un terrain vierge, celui qui aborde une seconde langue possède déjà les structures de

sa langue d'origine. L'enseignant avec un minimum de formation en linguistique tiendra compte de ce bagage et saura l'utiliser dans son enseignement.

Au niveau phonétique, comme il est capital que l'apprenant prononce correctement l'opposition de base de la langue cible, il conviendra d'établir des batteries d'exercices adaptés. De même, au niveau syntaxique, les efforts porteront sur les zones propices aux interférences entre les deux systèmes grammaticaux... »(Shön 2008:41).

7.2. Quelques remarques à propos de la résolution des erreurs de forme ou de choix?

Comment faire pour que les étudiants ne fassent pas d'erreurs ?

-Il faudrait éviter les calques par rapport à la maternelle

-Il faudrait travailler davantage sur les différences entre les deux systèmes et faire découvrir aux étudiants ces différences à travers le découpage monématique et le principe de pertinence. Ainsi, il n'est pas très grave que les étudiants se fourvoient au niveau de l'accord en genre puisque celui-ci ne nuit pas à la compréhension du message. En revanche, omettre le déterminant du nom pourrait être problématique car en français le nom a besoin d'une modalité nominale pour fonctionner.

-Il faudrait aussi étudier les unités des classes linguistiques dans une conception fonctionnelle de la linguistique. Celle-ci, comme le souligne C. Clairis, sans se rattacher d'une façon unilatérale ni au sens, ni à la forme, ni à la fonction, tentera de mettre en jeu d'une façon logique le sens, la forme, et la fonction. (Clairis 1987: 117-126). Dans cette conception, il serait important d'analyser les unités de chaque classe en se référant à leurs compatibilités syntaxiques, à leurs comportements syntaxiques, à leur(s) variation(s) formelle(s) et à leur(s) caractéristique(s) sémantique(s) pour bien montrer le système grammatical d'une langue donnée.

Conclusion

La nature des erreurs commises dans chacune des copies est fondamentalement différente. C'est la raison pour laquelle, il importe de souligner ici l'absence de cas intermédiaires, à savoir une personne qui fait preuve d'une compétence avérée dans un sous-domaine du système grammatical et une compétence défaillante dans un autre. Ainsi, les étudiants peuvent employer à bon escient les pronoms personnels associés au verbe mais avoir des problèmes avec les déterminants du nom. Par exemple, ils utilisent l'article mais montrent une tendance générale à les omettre, ce qui ne surprend pas étant donné l'absence de cette classe de mots en turc.

Il serait sans objet d'analyser les erreurs, si cela ne répondait pas à l'un de ces deux objectifs suivants : (i) premièrement, élucider ce que l'apprenant apprend et comment il apprend ; (ii) deuxièmement, aider l'apprenant à apprendre de manière plus efficace en utilisant notre connaissance de sa langue à des fins pédagogiques. On constate que le deuxième objectif dépend du premier. Nous sommes dans l'impossibilité d'établir des principes d'application de l'étude des erreurs de l'apprenant à l'amélioration de l'enseignement, à moins de comprendre comment elles sont produites et pourquoi.

Cette étude ne prétend pas présenter des résultats généralisables ni tirer des conclusions sur la capacité des étudiants à ce niveau. Elle a simplement pour but de fournir des indications sur les difficultés rencontrées par les étudiants dans la manipulation de ces outils, pour permettre à l'enseignant de mettre en place des interventions didactiques.

REFERENCES

- BAZIN, L. (1987). *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*, Paris : Librairie d'Amérique et d'Orient.
BOYER, H. et Rivera, M. (1974). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : Clé International.

- CLAIRIS, C. (1987). « Le génitif en Qawasquar », *Dilbilim*, Revue du Département de didactique des langues étrangères de la Faculté de lettres de l'Université d'Istanbul, N°7, Istanbul.
- COMBETTES, B. (1993). « Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques », *Ecriture et langue, Pratiques*, N°77.
- DESCOMPS, D. (1999). *La dynamique de l'erreur*, Paris : Hachette.
- DEBYSER, F., (1970). « La linguistique contrastive et les interférences », *Langue Française*, N° 8.
- DOMMERQUES, J.-V. (1973). *La double origine des erreurs de syntaxe dans l'emploi d'une langue étrangère*, Thèse de doctorat de III^{ème} cycle, Université de Paris VII, Paris.
- DUVERGER, J. et Arslan, H. (2002). « L'enseignement du français en Turquie: Entre traditions et nécessaires évolutions », *Le Français dans le Monde*, N°320.
- GALISSON, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- FEUILLARD, C. (2004). « De quelques caractéristiques de productions écrites d'enfants déficients auditifs profonds », *Langage et cognition*, Revue scientifique du laboratoire sciences du langage et de communication, Université d'Alger, Algérie.
- FEUILLARD, C. (2006). « Le fonctionnalisme d'André Martinet », *Pour une linguistique des langues* (sous la direction de Henriette Walter et Colette Feuillard), Paris: Presses universitaires de France.
- FREL, H. (1971). *La Grammaire des fautes*. Genève : Slatkine Reprints.
- MARTINET, A. (1982). « Bilinguisme et Diglossie, Appel à une vision dynamique des faits », *La Linguistique*, N° 8, Vol.1
- MARTINET, A. (1980). *Eléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin.
- POTTIER, B. (1957). « La typologie linguistique et analyse contrastive », *Mélanges d'Istvan Franck*.
- PERROT, J. (1974). « Problèmes méthodologiques en description contrastive », *Etudes Finno-Ougriennes XI*.
- PORQUIER, P. (1980). « Analogie, généralisation et systèmes intermédiaires dans l'apprentissage d'une langue non-maternelle », *Bulletin de Linguistique Générale et Appliquée*, Université de Besançon III : France.
- SOURDOT, M. (1977). « Morphologie et syntaxe du français », *Langue Française*, N°35.
- SHON, J. (2008). *La linguistique*, Editions Milan, Toulouse.