

Analyse des erreurs issues de la conjugaison des verbes chez les apprenants en classe préparatoire de français*

**Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenen hazırlık
sınıfı öğrencilerinin fiil çekimlerinden kaynaklanan
yanlışlarının incelenmesi**

Gönderim Tarihi / Received : 27.10.2020

Kabul Tarihi / Accepted : 23.03.2021

Doi: <https://doi.org/10.31795/baunsobed.794675>

Nahide ARSLAN1**

Mehmet BAŞTÜRK²

RÉSUMÉ: La conjugaison des verbes en français exprimant un processus pose un grand problème, du moins pour les apprenants dont la première langue acquise diffère fortement de celle qu'ils apprennent. Le français -langue cible pour les apprenants turcs- est une langue dont la structure et la famille sont entièrement différentes de celles de la langue source, le turc, ce qui crée pour les apprenants une difficulté presque insurmontable concernant l'apprentissage de la conjugaison des verbes. En effet, les verbes en français se manifestent sous des formes différentes selon le groupe auquel ils appartiennent et le sujet dont ils font partie. Dans le premier groupe, il existe des verbes réguliers qui finissent en -er (sauf le verbe aller) et ce groupe représente presque 90% des verbes en français. Le deuxième groupe, dont la conjugaison est encore régulière, implique des verbes qui se terminent par -ir et le troisième groupe se compose de verbes irréguliers qui se terminent par -re, -oir, -ir, et -er. Etant donné que la grande majorité des verbes irréguliers se trouvent dans le troisième groupe, on constate une différenciation dans la conjugaison de ces verbes comparativement à des verbes dans les deux premiers groupes. Dans ce contexte, nous pouvons dire que la difficulté de l'apprentissage de la conjugaison chez les apprenants découle du fait que la conjugaison des verbes en français se compose de trois groupes différents et que le verbe auxiliaire et le participe passé jouent un rôle considérable dans cette conjugaison. Notre étude porte donc sur les conséquences d'une recherche consacrée aux problèmes constatés de la conjugaison du prédicat verbal dans les récits des apprenants en

*Bu makale Bursa Uludağ Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılan "La détermination du niveau d'emploi des marqueurs linguistiques du référentiel narratif des apprenants du FLE en classe préparatoire" başlıklı doktora tezinde bulunan verilerden hareketle gerçekleştirilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author.

¹Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, nahianslan@yandex.com, <https://orcid.org/0000-0003-0437-0722>

²Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi/ Necatibey Eğitim Fakültesi/ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, basturk@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1878-7051>

classe préparatoire de français à l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Uludağ de Bursa. Pour ce faire, comme le suggère P. Corder (1967), nous allons identifier d'abord les types d'erreurs et ensuite déterminer si les erreurs effectuées sont des erreurs d'origine interlinguale ou intralinguale. À partir des données obtenues, on dirait que les erreurs commises ont en général pour origine l'impact des erreurs intralinguales, ce qui nous amène à réaliser cette étude sur les erreurs intralinguales au niveau de la conjugaison française. Pour finir, nous allons faire quelques propositions concernant l'apprentissage, au moins, de la conjugaison des verbes en français.

Les Mots-Clés: Apprentissage du français, Récit écrit, Conjugaison des verbes, Erreur/faute, Analyse des erreurs.

ÖZ: Fransızcada bir süreç ifade eden fiil çekimleri, ana dili Türkçe olan ve öğrendiği Fransızca hedef dilden tamamen farklı bir dil öğrenenler için büyük bir sorun teşkil etmektedir. Fransızca –Türk öğrenciler için hedef dil- yapısı ve ailesi Türkçeden tamamen farklı olan bir dildir, bu da fiil çekimlerini öğrenmede öğrencilere neredeyse aşılmaz bir zorluk yaratmaktadır. Gerçekten de Fransızcada fiiller ait oldukları gruba ve çekimlendiği özneye göre farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Birinci grupta sonu -er ile biten (gitmek fiili dışında) fiiller yer almaktadır ki bu grupta yer alan fiiller Fransızca fiillerin neredeyse %90'ını oluşturmaktadır. İkinci grup, sonu -ir ile biten fiiller düzenli fiillerden oluşurken, üçüncü grupta ise sonu -re, -oir ve düzensiz -ir ve -er ile biten diğer fiiller bulunmaktadır. Düzensiz fiiller genel olarak üçüncü grupta yer aldığı için birinci ve ikinci grup fiillere göre, çekimlerinde farklı çekimlerin oluşması söz konusudur. Bu bağlamda, fiillerin üç gruptan oluşmasıyla ve özellikle birleşik zamanlı fiilleri oluşturan yardımcı fiil ve geçmiş zaman ortacının da yer almasıyla fiil çekimi öğreniminin zorlaştığını görmekteyiz. Bu gözlemden hareketle çalışmamız, Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Bölümünde okuyan hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazılı hikâye anlatımlarında yaptıkları fiil çekimi yanlışlarını konu almaktadır. Söz konusu yanlışları incelemek için P. Corder (1967)'ın da önerdiği üzere öncelikle yapılan yanlışların türlerini belirleyip daha sonra bu yanlışların diliçi mi yoksa dillerarası aktarımlarından mı kaynaklandığını tespit edeceğiz. Yapılan yanlışların temelinde diliçi aktarımların etkisi olduğunu düşündüğümüz için çalışmamızı diliçi aktarımların sebep olduğu fiil çekimi yanlışları özelinde gerçekleştireceğiz. Bulunan yanlışlardan hareketle, fiil çekimi öğretimini geliştirmeye yönelik önerilere yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Fransızca, Yazılı hikâye anlatımı, fiil çekimi, Yanlış/hata, Yanlış analizi.

EXTENDED ABSTRACT

The conjugation of verbs in French expressing a process poses a great problem, at least for learners whose first acquired language differs greatly from the one they are learning. French -the target language for Turkish learners- is a language whose structure and family are entirely different from those of the source language, Turkish. Indeed, verbs in French appear in different forms depending on the group to which they belong and the subject to which they belong. In the first group, there are regular verbs that end in -er (except the verb *go*) and this group represents almost 90% of verbs in French. The second group, whose conjugation is regular, involves verbs that end in -ir and the third group consists of irregular verbs that end in -re, -oir, -ir, and -er. Since the vast majority of irregular verbs are found in the third group, there is a differentiation in the conjugation of these verbs compared to verbs in the first two groups. In this context, we can say that the difficulty of learning conjugation in learners arises from the fact that the conjugation of verbs in French consists of three different groups and that the auxiliary verb and the past participle play a considerable role in this conjugation.

Literature review

The language construction of Turkish does not include any common relationship with that of French. When Turkish learners start to study a new language like French, they feel often compelled to resort to first acquired language, namely Turkish, or to compare this new one with a foreign language already learned. In the field of teaching/learning French, we have run into a number of researches (Topçu Tecelli and Özçelik, 2007; Rabadi and Odeh, 2010; Delen Karaağaç, 2012; Türkoğlu and Çavdar, 2015; Rahnamayekooyan and Parivash, 2017) which consist of analyzing errors of different types among students whose mother tongue is significantly different from French and some articles which want to highlight interference between English and French (Şavlı, 2009; Özçelik, 2012; Gürcan, 2015; Yücelsin Taş, Candemir and Kara, 2016). In addition to these, we also found some researches which insist on the intralingual errors made in the conjugation of verbs and acquisition of different types of French words, the interlingual errors arising from the use of words in common with English and the errors in the interlanguage of learners not only because of comparisons of the source language with the target language, but also the effects of their individual situation (Sarica, 2014; Namukwaya, 2014) among learners of French as a foreign language. In this study our objective, unlike others, is to address the errors observed relating to the conjugation of verbs in the written products of learners in French preparatory class. To do

this, as P. Corder (1967) suggests, we will first identify the types of errors into two categories: performance errors and skill errors. The former result from physiological reasons such as demoralization, stress, fear, shame as well as everyday problems such as lack of attention or desire, fatigue and insomnia while the latter result in lack of knowledge of the rules or linguistic knowledge concerning the target language. Then we will determine whether the errors made are errors of interlingual or intralingual origin and finally, we are going to make some suggestions about learning, at least, the conjugation of verbs in French.

Methodology

The sample of the study consists of 40 students (28 girls-12 boys) in preparatory class learning French as a foreign language at Uludağ University in Bursa. This group is characterized by their mother tongue, which is structurally different. Among them, there are, for example, Afghans, Albanians, Russians and Turkmens. These learners attend French courses in preparatory class for a year with an “A1” level during this study.

Findings and discussion

From the data obtained, it's seen that the errors originate generally from the impact of intralingual errors. The observations following justify what we think: 1) many verbs from the third group that end in -dre conjugate in the same way, even if some of them do not follow the same rule; 2) almost all verbs ending in -ir conjugate like verbs of the second group, regardless of the exceptions of the third group; 3) since the verbs of the third group are composed of irregular verbs, some learners encounter mostly difficulties in the formation of their past participles and take as model the verbs of the first and the second group; 4) as regards the agreement of the past participle which is conjugated with the auxiliary “to have” (avoir), we meet two cases: the first is that even if some learners place the direct object before the verb, they do not adjust the past participle according to the direct object. In the second, even though there is any direct object in the statement, we see repeatedly that some learners match the past participle in gender and number with the subject; 5) the place of the auxiliary verb “to be” in the conjugation of pronominal verbs was not well understood by some learners, because we observe that they put the auxiliary between the reflexive pronoun and the past participle.

As for the errors observed at the interlingual level, they are related to both the writing system and the lexico-semantic system of French.

Results and recommendations

Based on the data we found in this study, it is possible to offer the following recommendations. First and foremost, teachers should be able to help learners overcome the influence of their first acquired language or other languages already learned in order to facilitate access to the spirit of conjugation in French. Then, given the absence of defined criteria for the conjugation of verbs from the third group, as suggested by Chartrand and Roy-Mercier (2015), it would be useful to divide verbs into three groups. The first is for the most regular verbs, that's the verbs ending in -er, except the verb to go (aller); the second is for the ten most frequent and irregular verbs such as to be (être), to have (avoir), to do (faire), to say (dire), to be able to (pouvoir), to go (aller), to see (voir), to come (venir), to want (vouloir), to have to (devoir); and the third is for other verbs said second and third groups. In addition, the same method should also be applied for the formation of their past participles.

The phonological/graphical characteristics between the target language and the first acquired language or even the second foreign language, as highlighted by Özçelik (2008) and Gürçan (2015), should be carefully given and analyzed in detail through dictation activities so that learners can understand the logic of the French spelling system. On the other hand, the analysis of errors made in spelling leads us to take into account the following points: the importance of speaking in both comprehension and production processes, the teaching of phonetics in preparatory school, the question of speaking 100% in French in preparatory class and specifically grammar teaching with a socio-constructivist perspective that allows learners to find the opportunity to develop and enrich their knowledge through interaction and exploration.

Introduction

Le français langue étrangère (FLE) pour les apprenants turcs, se différencie complètement du turc, langue source des apprenants. Le fait que le français et le turc appartiennent à des différentes familles de langues peut être donné comme justification pour cette constatation. Le turc qui vient de la famille ouralo-altaïque est une langue agglutinante alors que le français qui fait partie de la famille indo-européenne est une langue flexionnelle. C'est là que Özçelik (2019: 314) souligne les différents systèmes linguistiques entre les deux langues, ce qui explique les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants turcs. Il est possible de montrer les caractéristiques du turc et du français sur la morphologie verbale à partir du prédicat « Git-me-y-ebilir-im ». Là, -git- est la racine du mot ; -me- est un marqueur de négation ; -y- n'est qu'une lettre qui sert à fusionner deux voyelles ; -ebilir- sert à exprimer la modalité du possible ; -im- est la désinence de la troisième personne du singulier. D'un autre côté, quand on examine l'équivalence de ce prédicat, c'est-à-dire « Je ne pourrais pas aller », on constate que le français utilise cinq mots là où le turc en a un seul mot.

En effet, la construction du turc ne comporte aucune propriété commune de près ou de loin avec le français. Quand les apprenants turcs commencent à apprendre une nouvelle langue comme le français, ils se sentent le plus souvent obligés d'avoir recours à la première langue acquise à savoir le turc ou bien comparer cette nouvelle langue avec une langue étrangère déjà apprise. Si la langue cible est différente de la langue source des apprenants ou des langues déjà acquises, cette différence peut alors déclencher chez les apprenants des difficultés ou bien «des erreurs linguistiques ainsi que des erreurs de jugement» (Namukwaya, 2014: 210).

Dans cette recherche, contrairement à d'autres qui consistent à analyser des erreurs de différents types (Topçu Tecelli et Özçelik, 2007 ; Rabadi et Odeh, 2010; Delen Karaağaç, 2012; Türkoğlu et Çavdar, 2015; Rahnamayekooyan et Parivash, 2017), qui veulent mettre en évidence des interférences entre anglais et français (Şavlı, 2009; Özçelik, 2012 ; Gürcan, 2015; Yücelsin Taş, Candemir et Kara, 2016) et qui analysent les erreurs intralinguales faites au niveau de la conjugaison des verbes et de l'acquisition de différents types de mots français, les erreurs interlinguales naissant de l'utilisation des mots étant en commun avec l'anglais et les erreurs réalisées dans l'interlangue des apprenants non seulement à cause des comparaisons de la langue source avec la langue cible, mais aussi des effets de leur situation individuelle (Sarica, 2014 ; Namukwaya, 2014) chez les apprenants de français langue étrangère, notre objectif est d'aborder les erreurs constatées relatives à la conjugaison des verbes dans

les récits des apprenants dont la langue maternelle (L1) est le turc et dont la deuxième langue étrangère (L2) est l'anglais.

Tout en suivant les suggestions de Corder (1967, 1981), notre recherche se limite à présenter les types de stratégies que les apprenants suivent pour la conjugaison et les contributions que l'on peut apporter, à la suite de cette observation obtenue à partir de la description des données, au domaine de la conjugaison des verbes. Ceci dit, il nous faut parler ici brièvement de la théorie de Corder qui apporte une perspective différente à l'analyse des erreurs commises par les apprenants. Le linguiste prétend que l'apprenant se consacre à un processus de la découverte de la langue en formant des hypothèses concernant la langue cible et fait en quelque sorte des essais sur elles. De ce point de vue, les erreurs sans lesquelles l'amélioration ne se produit pas dans l'apprentissage ne sont pas seulement inévitables mais aussi très importantes. On peut donc dire que l'analyse des erreurs permet aux chercheurs de comprendre la source des erreurs de l'apprenant et les procédés ou les stratégies qu'il est en train de suivre pour la découverte de la langue. Dans ce contexte, Corder (1981) souligne que même un locuteur natif peut faire des erreurs d'une manière ou d'une autre dans sa première langue pendant une conversation à cause des oublis instantanés ou bien des émotions négatives comme le stress, l'inquiétude et la peur; en l'occurrence, on considère comme étant normal qu'un individu qui est en train d'apprendre une langue étrangère commette des erreurs vu qu'il pourrait subir des situations similaires pendant le processus d'apprentissage. Ce qui est primordial, c'est de découvrir la source d'erreur en faisant une distinction entre les erreurs qui ont pour origine des circonstances fortuites et les erreurs qui révèlent la connaissance de l'apprenant sous-jacente de la langue (Corder, 1981: 10-11). C'est la raison pour laquelle Corder classe les erreurs en deux catégories: les erreurs de performance et les erreurs de compétence. Les premières résultent aussi bien des raisons physiologiques telles que la démoralisation, le stress, la peur, la honte que des problèmes quotidiens comme le manque d'attention ou de désir, la fatigue et l'insomnie tandis que les secondes se traduisent par manque de connaissances des règles ou de connaissances linguistiques concernant la langue cible.

Dans cette perspective, Corder (1981: 10) dit que «il sera donc utile de désigner désormais des «erreurs de performance par des fautes» en réservant le terme «erreur» pour repérer les erreurs systématiques de l'apprenant à partir desquelles on peut construire sa connaissance de la langue cible». Toujours selon Corder (1981), ces erreurs sont sans importance dans le processus d'apprentissage des langues, mais les sources des erreurs de compétence par contre méritent d'être déterminées et analysées puisqu'elles mettent

en évidence comment l'apprenant apprend la langue et quelles stratégies et techniques il utilise au cours de son apprentissage. C'est sur ces stratégies et techniques que porte notre analyse.

Erreurs interlinguales et intralinguales

Dans les études en didactique des langues étrangères, les erreurs de compétence sont réparties en deux types: les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales. Selon Öztokat (1993: 69-70), «les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre» alors que «les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère». Comme le suggèrent Besse et Porquier (1984: 210) «la distinction entre les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales consiste à déterminer si les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée, celle-ci partageant déjà des règles avec la langue cible». Donc, c'est un fait que les premières résultent de l'effet de la première langue acquise ou bien d'une langue étrangère déjà apprise par l'apprenant tandis que les secondes découlent de la méconnaissance ou de la connaissance incomplète des règles de la langue cible. Autrement dit, l'apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage de telle sorte qu'il n'arrive pas à acquérir exactement les règles et il crée alors de nouvelles règles grammaticales, morpho-syntaxiques ou même phonologiques.

Comme exemple pour les erreurs intralinguales, on peut donner la conjugaison du verbe «faire» qui est conjugué sur le modèle d'un verbe par exemple du premier groupe «aimer». Dans un tel cas, les apprenants généralisent une règle d'après laquelle tous les verbes en français se conjuguent par l'allomorphe -ez à la deuxième personne du pluriel au présent et ils conjugueront le verbe «faire» comme «vous faites». Un autre exemple que l'on peut citer est la conjugaison du verbe «aller». Ce verbe, bien qu'il soit terminé par -er, possède différents allomorphes d'autres verbes qui sont terminés par -er. Comme on peut le voir dans les deux exemples, ce type de généralisation suscite en fin de compte chez les apprenants des erreurs intralinguales. À la lumière de ces informations, nous nous proposons d'étudier les erreurs intralinguales issues des interférences à l'intérieur de la langue française. Puisque l'erreur est considérée comme une partie primordiale de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous allons en premier lieu déterminer les erreurs faites au niveau de la conjugaison et en deuxième lieu faire des propositions pour permettre aux apprenants d'éviter de faire des erreurs concernant la conjugaison des verbes en français.

Méthodologie

Participants

Notre groupe de travail se compose de 28 étudiantes et de 12 étudiants en classe préparatoire apprenant le français comme langue étrangère à l'Université Uludağ de Bursa. Ce groupe de travail se caractérise par leur langue maternelle, structurellement différente. Parmi eux se trouvent par exemple des afghans, des albanais, des russes et des turkmènes. Ces apprenants assistent pendant une année à des cours de français en classe préparatoire avec un niveau «A1» lors de cette recherche. Le tableau ci-dessous indique les genres, âges, nationalités, premières langues acquises des participants :

Tableau 1: La répartition des données sur les participants

Variabes	Fréquence (N)		Pourcentage (%)	
Genre				
Femme	28		70	
Homme	12		30	
	Pour femmes	Pour hommes	Pour femmes	Pour hommes
Age				
18-20	21	6	52,5	15,0
21-25	7	5	17,5	12,5
Dessus de 25	-	1	-	2,5
Nationalité				
Turc	23	12	87,5	
Afghan	1	-	2,5	
Albanais	1	-	2,5	
Russe	1	-	2,5	
Turkmène	2	-	5	
Langue				
Turc	23	12	87,5	
Afghan	1	-	2,5	
Albanais	1	-	2,5	
Russe	1	-	2,5	
Turkmène	2	-	5	

Comme on peut le voir dans le tableau 1, 30% des participants sont des hommes et 70% se composent de femmes, ce qui montre que la majorité des participants est composée de femmes. De l'autre côté, 52,5% des participantes ont entre 18 et 20 ans et 17,5% d'entre elles entre 21-25 ans alors que 15,0% des participants ont entre 18-20 ans; 12,5% d'entre eux ont entre 21 et 25 ans et seulement 2,5% au-dessus de 25 ans. Par ailleurs, la plupart des participants (87,5%) sont turcs et leur première langue acquise est le turc. Il va sans dire que la majorité des participants (67,5%) ont entre 18-20 ans et la première langue acquise de la majorité des participants est le turc. La minorité des participantes sont d'origine

étrangère et leurs premières langues acquises sont l'afghan, l'albanais, le russe et le turkmène. Bien qu'elles aient différentes langues maternelles, on peut les considérer comme des apprenantes turcophones, car elles ont un niveau avancé en turc puisqu'elles résident en Turquie depuis longtemps.

Outil de recueil des données

Les données de cette étude sont recueillies à partir des reproductions écrites d'un dessin animé que les apprenants en classe préparatoire de français ont produites pendant deux heures de cours. On leur a demandé de regarder d'abord ce film et de le raconter ensuite à l'écrit sans l'utilisation de matériel qui pourrait directement influencer leur production spontanée.

Analyse des données

Après la collecte des données, nous avons adopté une démarche fondée uniquement sur l'analyse de la conjugaison des verbes en mettant de côté d'autres erreurs lexicales, grammaticales, sémantiques, etc. Seuls les verbes dont les formes ne sont pas appropriées en fonction des règles de forme verbale en français seront analysés en les divisant en deux groupes: erreurs de type intralingual et erreurs de type interlingual.

Classification et interprétation des erreurs

Les erreurs intralinguales

Notre classification est basée sur deux types d'erreurs dans les reproductions écrites des apprenants: les erreurs intralinguales dues à l'acquisition insuffisante des règles propres à la langue française et les erreurs interlinguales faites sous l'influence de la première langue acquise ou la deuxième langue étrangère. Dans cette optique, nous allons dégager d'abord les énoncés dont les verbes sont conjugués de façon inadéquate et nous allons donner ensuite entre parenthèse les formes correctes avec leurs interprétations. Les exemples suivants sont chacun représentatifs des erreurs intralinguales et interlinguales que les apprenants ont effectuées dans leurs reproductions écrites. Pour la bonne compréhension des exemples traités en français, nous donnerons d'abord les énoncés suivis du mot à mot en turc puis leurs traductions en turc. Les erreurs intralinguales de base relevées dans les reproductions des apprenants:

(1) Il envoye (envoie): conjugaison inappropriée

Ø/göndermek

Gönderiyor

- (2) Elle a sorti (est sortie): choix du verbe auxiliaire
 Ø/çıkmak
 Çıktı
- (3) Les gardes ont dité (dit): mauvaise forme du participe passé
 Muhafızlar/söylemek
 Muhafızlar söyledi
- (4) Cendrillon est resté seule (est restée): accord du participe passé avec le sujet
 Külkedisi/kalmak/yalnız
 Külkedisi yalnız kaldı
- (5) Son père l'a laissé (l'a laissée): accord du participe passé avec le complément
 -(s)ı/baba/onu/bırakmak
 Babası onu bıraktı
- (6) Il est se marié (s'est marié): place du pronom réfléchi et de l'auxiliaire
 Ø/evlenmek
 Evlendi

L'erreur dans l'exemple (1) se manifeste au niveau de la conjugaison du verbe «envoyer» conjugué au présent de l'indicatif qui est l'un des temps simples. «Les temps simples sont les temps dans lesquels le verbe ne présente, à chaque personne, qu'un seul mot» (Grevisse, 1990: 143). Comme le présent, d'autres temps verbaux tels que le futur simple, l'imparfait, le passé simple et le conditionnel présent sont nommés les temps simples et sont construits à partir des désinences particulières qui varient selon la personne et le nombre en s'agglutinant au radical du verbe. Les désinences des verbes du premier groupe sont généralement identiques, mais il est possible que le *-y* du radical de certains verbes dans le premier groupe se transforme en *-i* devant un *-e* muet comme dans le cas du premier exemple «envoyer» ou que le radical le *-y* peut rester le même. C'est le cas du verbe «payer» qui admet deux conjugaisons, c'est-à-dire que ce type de verbes peut prendre à la fois le *-y* et le *-i* devant le *-e* muet à toutes les personnes sauf les premières et deuxièmes personnes du pluriel. Ainsi, il paraît que certains apprenants utilisent la même conjugaison en pensant que cette règle est valable pour le verbe «envoyer». En fait, pour ce dernier, il s'agit seulement d'une conjugaison qui consiste à mettre le *-i* devant

le *-e* muet. En d'autres termes, le verbe «payer» se conjugue de deux manières différentes, mais il n'en va pas de même pour le verbe «envoyer» même si les deux verbes se trouvent dans le même groupe.

Comme l'indique Grevisse (1990: 147) «les verbes en *-er* constituent la vraie conjugaison régulière par rapport à des verbes dont les désinences de l'infinitif sont *-ir*, *-oir*, *-re*. Cela signifie que la plupart des verbes du premier groupe se conjuguent majoritairement selon le même modèle alors que les verbes appartenant à d'autres groupes peuvent subir différentes modifications, ce qui peut amener les apprenants à faire beaucoup plus d'erreurs comme on le voit dans l'exemple «*Ils comprennent*». Ce type d'erreur nous montre que les apprenants confondent la plupart du temps la conjugaison du verbe en *-dre* avec d'autres verbes comme «rendre», «attendre», «descendre», etc., dans le même groupe qui conserve la consonne finale de leur radical dans tous les temps. D'un autre côté, il existe quelques verbes en *-ir* dans le troisième groupe mais l'apprenant les conjugue comme les verbes du deuxième groupe comme on peut le démontrer dans l'exemple «*Elle court*». On constate ici que le verbe «courir» qui appartient au troisième groupe est conjugué comme le verbe «finir» du deuxième groupe. Tous les verbes en *-ir* ne se conjuguent pas de la même façon, mais il semble que les apprenants choisissent la même conjugaison en établissant une analogie parmi les verbes en *-ir*, sans considérer les verbes du troisième groupe.

Dans l'exemple (2), il s'agit d'une erreur liée à des formes composées du système verbal du français. «Les formes composées sont constituées d'un auxiliaire «être» ou «avoir» et d'un participe passé» (Riegel et al., 2005: 251-252). Poisson Quinton et al., (2002: 116) précisent que «la plupart des verbes se conjuguent avec l'auxiliaire «avoir». Cependant, d'autres verbes, peu nombreux mais très courants, se conjuguent avec l'auxiliaire «être». Dans l'exemple (2), nous rencontrons un emploi dans lequel le verbe auxiliaire «avoir» est employé avec le verbe «sortir» qui est l'un des verbes intransitif alors qu'il fallait employer «être». Dans ce cas, il est possible de dire que les apprenants commettent des erreurs intralinguales résultant du manque de connaissance des verbes conjugués avec l'auxiliaire adéquat.

La forme du participe passé du verbe «dire» dans l'exemple (3) nous donne l'impression qu'elle se construit comme les verbes du premier groupe dont la terminaison se termine en *-é* et que les apprenants prennent comme exemple le verbe «aller» en raison de la terminaison *-er*. Grevisse et Goosse (2011: 808) constatent que «tous les verbes du premier groupe ont pour désinence *-é* (aimer, manger, trouver, etc.) tandis que les verbes du deuxième groupe ont une terminaison *-i* (finir, choisir)». Pour ce qui est de la construction des

participes passés des verbes du troisième groupe, il n'est pas question de règle, ni de modèles définis comme les deux premiers groupes, d'autant que tous les verbes nommés irréguliers y figurent. En dépit de cette ambiguïté, il est possible de dire que certains verbes du troisième groupe en -ir se terminent par -i, -u, -is, -rt. Dans ce cas, on peut émettre l'hypothèse que les apprenants sont plus susceptibles de faire des erreurs relatives à l'usage des participes passés des verbes du troisième groupe par rapport à d'autres groupes.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'accord du participe passé se différencie selon l'auxiliaire avec lequel il se conjugue. Poisson-Quinton et al., (2007: 119) disent que «avec l'auxiliaire être, on accorde en général le participe passé avec le sujet du verbe». D'un autre côté, les verbes conjugués avec l'auxiliaire «avoir» ne s'accordent pas avec le sujet du verbe. Comme le souligne Grevisse (1990: 199) «le participe passé conjugué avec «avoir» s'accorde en genre et en nombre avec son complément d'objet direct s'il en est précédé; il reste invariable s'il en est suivi ou s'il n'a pas de complément». Dans l'exemple (4), étant donné que le verbe «rester» se conjugue avec l'auxiliaire «être», l'accord devrait se réaliser avec le sujet en genre et en nombre, mais on voit qu'il ne l'est pas; de la même façon, bien que le complément d'objet direct soit placé avant le verbe dans l'exemple (5), il n'y a aucun accord avec le complément du verbe. L'accord fait avec le sujet dans les verbes conjugués avec l'auxiliaire «avoir» comme dans l'exemple «Elle a oubliée» ou bien l'accord non-réalisé bien que le complément d'objet direct soit placé avant le participe passé montrent que les apprenants n'arrivent pas à distinguer les règles d'accord entre les auxiliaires «être» et «avoir».

Enfin, d'après les exemples donnés ci-dessus, il est évident que le type d'erreur dans l'exemple (6) concernant la place des éléments linguistiques est totalement différent des autres types d'erreurs. L'auxiliaire «être» ou «avoir» se place toujours entre le pronom personnel et le pronom réfléchi aux temps composés. Néanmoins, quand on tient compte de l'exemple (6), on voit que les apprenants mettent d'abord l'auxiliaire et ensuite le participe passé du verbe conjugué. La raison sous-jacente à ce genre d'erreurs peut alors provenir du fait que certains apprenants pensent que la règle de la conjugaison des verbes simples pourrait s'appliquer aussi à des verbes pronominaux.

Les erreurs interlinguales

Nous avons relevé beaucoup d'erreurs orthographiques et lexico-sémantiques qui résultent en général de l'influence de la langue anglaise (L2) ou turque (L1) des apprenants. Il est certain que ce type d'erreur commis par des transferts négatifs d'une langue va créer de nouvelles formes qui ne correspondent pas

à la structure de la langue cible, c'est la raison pour laquelle les erreurs de ce genre se définissent comme «les erreurs interlinguales». Les exemples de (1), à (6) sont présentés pour illustrer les erreurs de ce type :

(1) Elle ublie (oublie): erreur d'orthographe

Ø/unutmak

Unutur

(2) Elle est aller (allée): erreur d'orthographe

Ø/gitmek

Gitti

(3) Le prince a trouvait (a trouvé): erreur d'orthographe

Prens/bulmak

Prens buldu

(4) Elle se dépechait (se dépêchait): problème d'accent

Ø/acele etmek

Acele ediyordu

(5) Elle a creaté (créer/creation): erreur lexico-sémantique

Ø/yaratmak

Yarattı

(6) Elle asseyait devant la cheminée (s'asseoir): erreur lexico-sémantique

Ø/oturmak/önünde/şömine

Şöminenin önünde oturtuyordu

Plisson et Daigle (2015: 90) attirent notre attention sur le fait qu'«un des grands défis auxquels sont confrontés les milieux scolaires est l'enseignement/apprentissage du français écrit». En effet, tel ou tel problème peut se manifester comme une erreur interlinguale à laquelle on fait face dans les reproductions écrites des apprenants. Quand on prend en considération les erreurs orthographiques, il semble donc que la plupart des apprenants ont du mal à acquérir les règles d'orthographe, car le fonctionnement du «code orthographique» du français ne ressemble pas du tout à celui du turc.

L'orthographe française est basée sur le principe phonogrammique dans lequel chaque phonème correspond à un graphème, c'est-à-dire une lettre ou un groupe de lettre, comme on peut le voir sur le phonème -o qui renvoie

à la fois à des graphèmes «eau», ou «au». En revanche, comme il n'existe pas un tel système de codification en turc et les mots s'écrivent en entier comme ils se prononcent, il est normal que certains apprenants commettent une erreur comme dans les exemples (1) (2), (3) et (4). Les erreurs de ce type révèlent explicitement que les apprenants turcs ont de sérieux problèmes avec l'orthographe de la langue française, car comme l'indique aussi Özçelik (2008: 206) « Les lettres de la langue écrite ne correspondent pas directement à des sons mais à des phonèmes ». D'ailleurs, on constate de ces exemples qu'il n'y a aucune erreur dans l'emploi des verbes lors de la prononciation à voix haute, mais qu'il existe différents types d'orthographe. En français, quand les deux lettres vocaliques *-o* et *-u* se combinent, elles donnent le son [u]. Comme on le voit dans l'exemple (1), il est possible que certains apprenants soient sous l'influence de leur première langue acquise à savoir le turc, et par conséquent qu'ils éprouvent des difficultés pour apprendre de nouvelles règles orthographiques qui se diffèrent tout à fait de leur première langue acquise.

Le fait que les apprenants orthographient le participe passé du verbe «aller» sous la forme d'infinitif dans l'exemple (2) et qu'ils conjuguent le verbe «trouver» avec l'imparfait dans l'exemple (3) peut se traduire par la prononciation identique des deux formes (verbe à l'infinitif: aller [ale] et le participe passé: allé [ale]; trouvé [tRuve] et l'imparfait du verbe à la troisième personne: trouvait [tRuvɛ]). En plus des exemples donnés ci-dessus, dans l'orthographe de la conjugaison des verbes dans l'exemple (4), on observe des erreurs liées à des accents en français. Les accents dans la catégorie «les signes orthographiques» se divisent en trois catégories: l'accent aigu (´), l'accent grave (`) et l'accent circonflexe (^) (Grevisse, 1990: 12). Ainsi ils sont souvent utilisés pour faire une différence écrite entre plusieurs mots homonymes, ils peuvent permettre aussi la bonne prononciation des mots. Dans l'exemple (4), bien que l'apprenant mette un accent aigu au-dessus du premier *-e*, l'accent circonflexe manque au-dessus du deuxième sans lequel le verbe sera prononcé comme [depəʃe], ce qui donne naissance à la prononciation erronée et par conséquent à une erreur orthographique.

Une autre erreur frappante dans les reproductions est le fait que l'on rencontre dans notre corpus certains verbes français qui portent des traces des mots empruntés à l'anglais, autrement dit il s'agit d'une interférence des mots français et anglais. L'exemple (5) témoigne de l'influence de la langue anglaise, on y voit que les apprenants ont tendance à créer les verbes français à partir d'un lexème en anglais en y ajoutant le morphème *-é* qui est la forme du participe passé des verbes du premier groupe. Dans les reproductions des apprenants, nous relevons à plusieurs reprises l'emploi des éléments linguistiques de

deux langues comme dans l'exemple «*Les gens étais (étaient) surprendre*». En l'occurrence, intervient la langue «pidgin» qui est essentiellement basée sur le contact d'une langue avec une autre langue. Etant un phénomène linguistique, le pidgin se définit par Yule (1996: 234) comme «une variété de langue qui s'est développée dans un but pratique», mais il met au point aussi que «lorsque le pidgin se développe au-delà de son rôle de langue intermédiaire et devient la première langue d'une communauté sociale, il est défini comme un créole»¹. On peut en conclure que le pidgin est créé par l'utilisation conjointe de deux langues en contact à des fins de communication, mais de l'autre côté, s'il est appris aux enfants comme première langue plutôt qu'une langue intermédiaire, le pidgin deviendra un créole. Par conséquent, la forme verbale qui se compose des éléments linguistiques empruntés à la fois au français et à l'anglais dans l'exemple ci-dessus reste au niveau de la pidginisation, car le fait que l'apprenant a eu recours à un tel verbe découle du fait qu'il ne peut pas trouver le verbe en question en français.

Enfin, dans l'exemple (6), il s'agit d'un verbe qui ne porte pas une bonne valeur sémantique en français. Ici, le verbe «asseoir» devrait être transformé en verbe pronominal réfléchi «*Elle s'asseyait devant la cheminée*», car c'est le sujet qui effectue une action sur lui-même ou pour lui-même.

Interprétations et propositions

Nous avons réalisé cette étude afin de déterminer les erreurs au niveau de la conjugaison des verbes dans la production écrite des apprenants en classe préparatoire à l'Université Uludağ de Bursa et de proposer quelques solutions pour ces erreurs. Les erreurs commises par les apprenants se divisent d'abord en deux catégories: les erreurs intralinguales et les erreurs interlinguales. Au début de notre étude, nous avons constaté que la grande partie des erreurs sont de type «intralinguale» puisque les apprenants font passer une règle déjà apprise à des étapes avancées dans le processus de l'apprentissage en faisant ainsi une généralisation. Les observations présentées ci-dessus justifient ce que l'on pense:

- beaucoup de verbes du troisième groupe qui se terminent par -dre se conjuguent de la même façon, même si certains d'entre eux ne suivent pas la même règle;
- presque tous les verbes se terminant par -ir se conjuguent comme des verbes du deuxième groupe, indépendamment des exceptions du troisième groupe;
- les verbes du troisième groupe se composant de verbes irréguliers, certains apprenants rencontrent la plupart du temps des difficultés

¹ Traduit par nous-même.

dans la formation de leurs participes passés et prennent pour modèle les verbes du premier et du deuxième groupe;

- en ce qui concerne l'accord du participe passé qui est conjugué avec l'auxiliaire «avoir», nous rencontrons deux cas: le premier est que même si certains apprenants placent le complément d'objet avant le verbe, ils n'accordent pas le participe passé avec le COD. Dans le deuxième, même s'il n'y a pas de COD dans l'énoncé, nous relevons à plusieurs reprises que certains apprenants accordent le participe passé en genre et en nombre avec le sujet. Pour le premier cas, il est possible de dire que les apprenants ne font pas attention à la règle de l'accord du participe passé, sous l'effet de la règle de conjugaison avec l'auxiliaire «avoir» qui est: «les verbes conjugués avec l'auxiliaire «avoir» ne s'accordent pas en genre et en nombre avec le sujet». Quant au deuxième cas, il s'agit là d'une surgénéralisation concernant l'accord du participe passé qui est conjugué avec l'auxiliaire «être». Les deux cas démontrent que certains apprenants ne peuvent pas encore reconnaître les règles spécifiques à chaque auxiliaire;
- la place du verbe de l'auxiliaire «être» dans la conjugaison des verbes pronominaux n'a pas été bien comprise par certains apprenants, car on observe qu'ils mettent l'auxiliaire entre le pronom réfléchi et le participe passé, tel qu'il est dans la conjugaison des verbes simples de l'auxiliaire «avoir».

Quant aux erreurs que nous avons observées au niveau interlingual, elles sont afférentes tant au système d'écriture qu'à celui lexico-sémantique du français. L'orthographe française dont le nombre de phonèmes est inférieur à celui de graphèmes qui les transcrivent crée plus de difficultés chez les apprenants qui ont une langue dont les mots ont une seule graphie, car comme le dit Akıncı (2006 : 312) «la graphie en usage est purement phonographique, à savoir que toute lettre correspond toujours à un son et l'alphabet est lui-même presque parfaitement phonologique». De ce fait, les apprenants semblent être influencés par leur première langue lors de l'écriture des mots français.

L'observation générale relevant des études qui concernent les erreurs dans l'apprentissage du français langue étrangère est que les enseignants doivent consacrer beaucoup plus de temps à des activités de production écrite afin de déterminer les erreurs, puisqu'il est incontestable qu'une telle approche sera profitable pour montrer la tendance générale de l'apprentissage du français des apprenants, comme le suggère Tagliante (1994: 34) «les erreurs doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient». Bien que l'on soit d'accord avec cette proposition, à partir

des erreurs relevées des productions écrites des apprenants, on présente des suggestions qui pourraient en quelque sorte aider les apprenants à l'amélioration de leurs erreurs issues de la conjugaison des verbes.

Avant tout et principalement, il faudrait que les enseignants puissent aider les apprenants à surmonter l'influence de leur première langue acquise ou d'autres langues déjà apprises, en vue de faciliter l'accès à l'esprit de la conjugaison du français. Ensuite, étant donné l'absence des critères définis pour la conjugaison des verbes du troisième groupe, comme le suggèrent Chartrand et Roy-Mercier (2015), il serait utile de répartir des verbes en trois groupes. Le premier est pour les verbes les plus réguliers, soit les verbes en -er, sauf le verbe aller; le deuxième pour les dix verbes les plus fréquents et les plus irréguliers tels qu'être, avoir, faire, dire, pouvoir, aller, voir, venir, vouloir, devoir; et le troisième pour d'autres desdits deuxième et troisième groupes. De plus, il faudrait aussi appliquer la même méthode pour la formation de leurs participes passés. Les enseignants doivent aussi sensibiliser les apprenants sur le choix de l'auxiliaire. Après avoir expliqué les règles générales, les enseignants doivent justifier le pourquoi de telles utilisations, et par la suite renforcer le sujet au moyen d'exemples et d'exercices complémentaires.

Les caractéristiques phonologiques/graphiques entre la langue cible et la première langue acquise ou même la deuxième langue étrangère, comme le mettent en relief Özçelik (2008) et Gürçan (2015), devraient être soigneusement données et analysées en détail à travers des activités de dictée pour que les apprenants puissent comprendre la logique du système orthographique du français. Namukwaya indique (2014) en faisant référence à Hammers (2007) que les activités destinées à l'acquisition et au développement des quatre compétences langagières qui recouvrent la lecture, l'écriture, l'écoute et l'expression orale contribuent à l'amélioration générale de la langue cible. Ainsi, il ne serait pas exagéré de dire que les enseignants doivent avoir recours à des documents authentiques écrits, visuels et sonores afin que les apprenants puissent voir des verbes de différents types et leurs conjugaisons. Le plus important, c'est de leur suggérer un cahier juste pour la conjugaison qui va les aider dans la mémorisation de ces conjugaisons et créer ainsi des automatismes et leur donner aussi une certaine autonomie dans leurs processus d'apprentissage.

D'autre part, l'analyse des erreurs faites au niveau de l'orthographe nous conduit à tenir compte des points suivants: l'importance de l'oral aussi bien la compréhension que la production, l'enseignement de la phonétique en école préparatoire, la question de parler 100% en français en classe préparatoire et surtout l'enseignement de grammaire avec une perspective socioconstructiviste

qui permet aux apprenants de trouver l'occasion de développer et d'enrichir leurs connaissances par la voie de l'interaction et de l'exploration.

Conclusion

Dans cette étude nous avons essayé d'illustrer les erreurs effectuées par des apprenants turcs/turcophones dans la conjugaison des verbes sous la forme d'erreurs intralinguales et interlinguales. Il faut indiquer que les apprenants peuvent faire les erreurs par le manque de connaissance des règles, d'acquisition erronée d'une règle ou par le manque de pratique; les erreurs de performance qui agissent directement sur la performance des apprenants et peuvent se manifester en raison des facteurs psychologiques des apprenants, du manque de concentration, du contrôle continu du professeur, des conditions dans lesquelles ils se trouvent. Dans ce cas, nous recommandons d'effectuer des recherches révélant les problèmes à l'origine de ces erreurs et qui pourraient analyser les raisons qui empêchent cet apprentissage.

Bibliographie

- Akıncı, M. A. (2006). La réforme de l'écriture en Turquie. Honvault-Ducrocq, R. (Éd.), in *L'orthographe en questions* (299-319). Dyalang, Rouen: Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Besse, H. et Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif, Collection LAL.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press: Press Walton Street.
- Chartrand, S. G. et Roy-Mercier, S. (2015). Explorer de nouvelles voies pour enseigner la conjugaison. Consulté le 27.04.2020
enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__46920b35703b__Diaporama_Enseignement_Conjugaison_avril_2015_.pdf
- Delen Karaağaç, N. (2012). Des erreurs linguistiques et des effets de contexte: Analyse de différents types d'erreurs commises par les étudiants turcs. *The Journal of International Social Research*, 5(23), 175-184.
- Grevisse, M. (1990). *Précis de grammaire française*. Paris: Duculot.
- Goosse, A. et Grevisse, M. (2011). *Le bon usage*. (15. Éd.). Bruxelles: Editions De Boeck.

- Gürcan, M. (2015). Erreurs interférentielles anglais-français des étudiants turcs: Exemple de l'université de Marmara. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(Frankofoni Özel Sayı), 219-229.
- Namukwaya, K. H. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 3, 209-223.
- Özçelik, N. (2008). Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 204-217.
- Özçelik, N. (2012). Analyse comparative des erreurs dues aux divergences syntaxiques entre l'anglais et le français. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2), 113-121.
- Özçelik, N. (2019). Comparison study: French and Turkish. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 312-329.
- Öztokat, N. (1993). *Analyse des erreurs/analyse contrastive in grammaire et didactique des langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 590, 66-76.
- Topçu Tecelli, N. et Özçelik, N. (2007). Fransızca dilbilgisi öğreniminde üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler: Fransızca ve Türkçede sözdizimsel ve biçimbilimsel farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 282- 294.
- Plisson, A. et Daigle, D. (2015). L'enseignement de l'orthographe lexicale au secondaire: Pourquoi et comment ? *Québec Français*, 174, 90-91.
- Poisson-Quinton, S., Mimran, R. et Mahéo-Le Coadic, M. (2007). *Grammaire expliquée du français*. Paris: CLE Internationale.
- Rabadi, N. et Odeh, A. (2010). L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, 2(2), 163-177.
- Rahnamayekooyan, B. et Parivash, S. (2017). Étude des erreurs intralinguales chez les apprenants turcophones de français langue étrangère. *Synergies Turquie*, 10, 29-39.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2005). *Grammaire méthodique du français*. (3. Éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Sarıca, N. (2014). Idiosyncrasy in native language acquisition and linguistic transfers in second language acquisition. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 554-563.

- Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: Anglais et français. *Synergies Turquie*, 2, 179-184.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Türkoğlu, S. et Çavdar, E. (2015). Les erreurs faites par les étudiants du département du FLE à l'expression écrite. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(Frankofoni Özel Sayı), 285-297.
- Yule, G. (1996). *The study of language*. (2.Éd.). New York: Cambridge University Press.
- Yücelsin Taş, Y. T., Candemir Özkan, C. et Kara, Ö. (2016). Interférences lexicales: Cas de l'université de Marmara. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2, 89-100.

Approbation du comité d'éthique

L'approbation du comité d'éthique a été obtenue, datée du 18.09.2020 et numérotée 56643073-300/2050 par le comité d'éthique de la recherche et de la publication en Sciences Sociales et Humaines de l'Université Uludağ de Bursa.

Déclaration de taux de contribution des auteurs

Les auteurs ont contribué à parts égales à l'étude.

Déclaration de conflit d'intérêt

Il n'y a pas de conflit d'intérêt potentiel dans cette étude.

