Enseigner la grammaire turque

Cybèle BERK
INALCO-PLIDAM

Résumé : L'enseignant de la langue turque parlerait volontiers des facilités d'apprentissage de cette langue ; alphabet phonétique, absence de genre, absence d'article, absence d'accord entre le sujet et le verbe, entre l'adjectif et le nom, régularité remarquable des conjugaisons, proximité phonétique avec le français, ainsi que des milliers de mots empruntés au français au 19^{e} et 20^{e} siècles.

Cela étant dit, tout apprentissage a ses servitudes, celui du turc n'y échappe pas. C'est une langue agglutinante, donc loin des langues flexionnelles, quelque peu déconcertant pour un apprenant francophone, du moins au début de son apprentissage. L'étonnement continue pour ce qui est de l'ordre syntaxique dont l'ordre inversé contrarie les débutants, sans oublier la nécessaire appropriation de l'harmonie vocalique, l'une des particularités du turc.

La sonorité turque demande ainsi une attention soutenue : bien qu'il y ait peu de sons sans équivalence en français, on doit néanmoins enseigner aux apprenants comment produire les quelques sons particuliers qu'ils n'ont jamais prononcés. Nous allons d'abord évoquer l'état de la question des erreurs des apprenants dans la littérature pédagogique. Ensuite, à partir de notre propre expérience, nous tenterons de faire un inventaire des problèmes les plus fréquents rencontrés dans l'apprentissage de la grammaire turque, notamment par les francophones, puis nous en analyserons les causes et les conséquences de ces problèmes et enfin, nous proposerons des solutions pédagogiques pour les surmonter.

Mots-clés : enseignement du Turc langue étrangère (TLE), langue agglutinante, suffixation, phonétique turque, syntaxe inversée, erreurs linguistiques

1 « Erreurs linguistiques » comme champ de recherche

Depuis les années 1960, on voit se développer dans la littérature de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, un champ de recherche dénommé « analyse des erreurs ».

Selon le linguiste britannique Stephen Pit Corder, l'un des précurseurs du concept de l'analyse des erreurs, « …les erreurs des apprenants sont à considérer non pas comme un indice d'inhibition, mais comme la manifestation des stratégies d'apprentissage. »[1]

Dans la même lignée, le linguiste américain, Larry Selinker, y a introduit le concept de « système d'interlangue » selon lequel les apprenants partent de leur système de communication pour atteindre le niveau le plus élevé possible dans la langue cible[2].

L'analyse des erreurs apporte ainsi une contribution utile à la linguistique appliquée dans la mesure où les erreurs sont considérées dans cette perspective non seulement comme des anomalies à corriger, mais aussi comme des occasions à améliorer les méthodes d'apprentissage. Ainsi, pour reprendre l'approche d'Henri Frei, « …dans un grand nombre de cas, la faute qui est passée jusqu´à nos jours pour un phénomène quasi pathologique, sert à prévenir ou à réparer les déficits du langage correct. »[3]

L'une des causes de ces erreurs est identifiée comme l'« interférence », appelée aussi « transfert négatif », qui consiste en l'application de règles de la langue maternelle différentes de celles de la langue cible. De telles erreurs peuvent se reproduire dans tous les aspects de la langue. Les interférences ont été mises en lumière par la linguistique contrastive. Ces interférences interviennent à tous les niveaux : phonétique, grammatical, lexical et socioculturel[4].

Du point de vue de la pédagogie de l'enseignement des langues, l'interférence linguistique est un type particulier d'erreurs commises par l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des structures de sa langue maternelle. On parle alors de « déviation », de « glissements », de « transferts négatifs ».

Pour reprendre la formule souvent citée, « le transfert de la langue première à la langue cible est à l'origine de nombreuses erreurs ».

On sait par ailleurs que les erreurs liées à des interférences de la langue maternelle à la langue cible, sont plus fréquentes chez les débutants. Plutôt stables à l'écrit, les erreurs orales y sont plus variables. Naturellement, les erreurs peuvent relever de divers niveaux : phonétique, morphologique syntaxique et lexical.

Selon Lokman Demirtaş, chercheur en FLE à destination des turcophones, il est possible d'étudier les erreurs de forme en français à l'écrit en trois catégories[5] :

[1] Corder S. P. (1967). « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in *Langages*, p. 15, traduit de l'anglais par C. Perdue et R. Porquier (1980).

[2] Selinker L. (1972). « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), p. 209-231.

[3] Frei H. (1971). *La Grammaire des fautes*, Slatkine reprints, Genève, p. 19.

[4] Tagliante C. (2001). *La classe de langue,* Clé international, Paris, p. 152 et 153.

[5] Demirtas L. (2008). « Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'Université de Marmara », Thèse de Doctorat, Univ. de Marmara, Istanbul, p. 181.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

- le groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- le groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.
- la structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques dans l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit, privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence écrite. En cas de non-respect des consignes, toutes ces erreurs constituent des obstacles à une production écrite claire et compréhensible.

Quant aux productions orales, les principales erreurs faites par les apprenants, peuvent être aussi généralement divisées en deux groupes : les erreurs de contenu et celles de forme.

1.1 Erreurs inter et intralinguistiques

S'agissant du processus d'apprentissage linguistique, on évoque souvent deux points de vue concernant les sources d'erreurs :

- les erreurs interlinguistiques relatives à l'interaction entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible, comme déjà mentionné. L'apprenant a tendance à transférer les règles de sa langue maternelle à la langue cible. On observe donc une forte influence de la langue première de l'apprenant sur celle qu'il est en train d'acquérir.
- les erreurs intralinguistiques : elles proviennent des caractéristiques propres de la langue cible elle-même où l'influence de la langue maternelle est réduite au minimum.

Ces erreurs qu'elles soient inter ou intralinguistiques, font donc partie du processus d'apprentissage d'une langue.

En didactique des langues étrangères, il est bien connu que les difficultés des apprenants sont intimement liées à la proximité ou la dissemblance entre la langue de départ et la langue cible[6]. Ces difficultés sont évidemment de plus en plus importantes lorsqu'il y a moins de ressemblances avec la langue maternelle des apprenants. On peut donc dire que le processus d'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère varie fortement selon le degré de proximité linguistique entre langue source et langue cible.

[6]Lado R. (1957). *Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor : Michigan University Press.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

Précisons ici qu'il existe une certaine proximité sur le plan phonétique entre le turc et le français, mais de fortes dissemblances sur le plan structurel.

Du point de vue structurel, la langue française compte parmi les langues analytiques dont les fonctions sont exprimées grâce à des mots autonomes (prépositions, pronoms relatifs, etc.) dans la phrase. Tandis que la langue turque et les langues turciques appartiennent aux langues synthétiques, c'est-à-dire qu'elles réunissent plusieurs morphèmes en un seul mot et de ce fait s'opposent aux langues analytiques. Il est évident que les différences structurelles considérables entre le français et le turc posent problème lors de l'apprentissage initial des apprenants francophones de Turc langue étrangère.

1.2 Particularités facilitant les stratégies pédagogiques

Revenons sur les facilités qu'offre l'apprentissage du turc au titre de ses caractéristiques intralinguistiques :

- l'alphabet turc est latin et phonétique. Toutes les lettres se prononcent et ne changent jamais de prononciation.
- le turc ne possède pas de genre grammatical.
- l'adjectif turc est invariable, se place avant le nom et ne s'accorde jamais en nombre, non plus en genre, puisque le genre est inexistant.
- la conjugaison, d'une régularité remarquable, est mécanique ; se fait à l'aide des suffixes de temps, puis de personnes qui se collent aux racines verbales.
- l'accord entre le sujet et le verbe n'est pas obligatoire.
- l'utilisation des pronoms personnels et possessifs sujets est facultative.

Toutes ces particularités intralinguistiques du turc constituent des avantages évidents qui facilitent l'enseignement-apprentissage, surtout à l'initiation. Elles découlent de son appartenance à la famille ouralo- altaïque[7]. Rappelons que le turc se situe dans la branche altaï de cette famille linguistique comme le mongol, les langues toungouses et le mandchou. Ce qui peut surprendre, c'est le fait que le coréen et le japonais, soient également rattachés à ce groupe. Même si la parenté des langues se trouvant dans cette famille est discutable et discutée par les chercheurs[8], typologiquement, il s'agit des langues agglutinantes, contrairement au français qui est flexionnel comme les langues indo-européennes.

[7] Pour la description des langues turciques, voir JOHANSON Lars (1998). « The History of Turkic », p. 81-125. JOHANSON Lars & CSATÓ Agnes *et al.*, *The Turkic languages*, Routledge, Londres et New York. TEKİN Talat (1990), « A new Classification of the Turkic Languages », *in* Türk Dilleri Araştırmaları, p. 5-18.

[8] Antonov Anton (2006). « Le japonais et le coréen : une famille impossible ? », *La linguistique comparée en France aujourd'hui,* Paris, France. hal-00565311

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

2 Stratégies pédagogiques pour un jeu de construction grammaticale

Quand il s'agit de l'enseignement d'une langue aux antipodes des langues flexionnelles comme le turc, l'enseignant se demande légitimement par où commencer. Une introduction globale serait nécessaire pour donner aux apprenants un cadre général ; or, les caractéristiques de cette famille linguistique, ne facilitent pas la tâche, car elle est bien éloignée de celle indo-européenne. Cependant, ces écarts peuvent être compensés par les facilités que nous avons évoquées plus haut.

Pour enseigner le turc à un public francophone, toute une série de stratégies peuvent se mettre en place.

Il y a toujours des astuces à inventer selon le profil de l'apprenant. A titre d'exemple, si l'étudiant ne se sent pas confiant pour la production orale, on peut l'intégrer sans trop insister dans un exercice de tour de table où toute la classe participe. La stratégie de groupe, l'intégration de l'apprenant dans un mouvement collectif réduit sensiblement le sentiment de solitude : l'apprenant se sent faire partie d'un groupe. Cette dynamique de groupe peut aider utilement l'apprentissage.

En outre, la grammaire peut être proposée en opposition avec une autre grammaire, souvent avec le français, dans nos classes, mais pas seulement, car nous avons la chance d'avoir des classes multilingues et nos apprenants ne sont pas toujours de langue maternelle française, mais anglaise, italienne, espagnole, arabe, persane, grecque, bulgare, serbo-croate et aussi chinoise. Le caractère polyglotte de notre public, nous oblige à diversifier nos approches et on constate que cette ambiance multiculturelle fournit en même temps un environnement propice à l'apprentissage.

Sur le plan syntaxique, la langue turque suit la typologie SOV (Sujet Objet Verbe). Le déterminant se place avant le mot qu'il détermine. Il n'y a ni article, ni genre, ni accord en nombre. L'inexistence de la notion de genre en turc est une facilité pour l'apprenant francophone. Inversement, l'absence du genre s'impose comme une grande difficulté pour un turcophone apprenant le français.

Au plan structurel, le turc possède deux grandes particularités qui posent problème aux apprenants francophones : la suffixation et l'harmonie vocalique. Au début de l'apprentissage du turc, la plupart des erreurs des apprenants tournent autour de ces deux particularités typologiques de la langue.

Le turc dispose de quelques 150 suffixes grammaticaux et dérivationnels qui structurent les mots et les phrases. Cependant, les suffixes les plus fréquemment utilisés sont de l'ordre d'une trentaine. L'enseignant pourra les introduire au fur et à mesure de leur fréquence.

La règle de l'harmonie vocalique est aussi importante que fréquente, puisqu'elle intervient à chaque mot, entraînant une modification des suffixes selon deux groupes de voyelles (voyelles antérieures e i ö ü et voyelles postérieures a ı o u). Si la dernière voyelle du nom est une voyelle antérieure, les voyelles des syllabes subséquentes sont également antérieures. Si elle est postérieure, les autres sont également postérieures. L'apprentissage de cette modification à chaque mot suffixé prendra du temps pour

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

que l'apprenant parvienne à un automatisme. Cette difficulté peut être comparée à l'apprentissage du genre en français, par le fait qu'il soit arbitraire.

L'enseignant pourra atténuer les difficultés de départ, en incitant les apprenants à mémoriser les phrases basiques, les expressions figées, les formules de politesse pour les encourager à parler, même avec peu de connaissances.

Le fonctionnement de la langue turque ressemble ainsi à un jeu de construction : différents suffixes ayant différentes fonctions, s'ajoutent aux bases nominales ou verbales pour indiquer le pluriel et les déclinaisons des noms, la conjugaison des verbes, la négation, tout ceci dans le respect de l'harmonie vocalique et dans un certain ordre suffixal.

Dans la partie suivante, nous allons donner des exemples d'erreurs faites par des débutants francophones et nos propositions pour les remédier.

3 Erreurs interlinguistiques

3.1 La pluralité

Le turc ne répète pas le pluriel plus d'une fois dans un énoncé. Ceci est quasi systématique, même quand il s'agit d'utiliser d'adverbes quantitatifs comme « çok » (beaucoup, très) qui comporte l'idée de pluralité.

Or, l'apprenant francophone a tendance à mettre le nom au pluriel après « çok » comme en français :

J'ai beaucoup d'amis.
* Çok arkadaşlarım var[9]. Au lieu de : Çok arkadaşım var.

çok arkadaş	beaucoup d'amis
çok + substantif sing.	beaucoup de + substantif pluriel

On doit aussi préciser que l'emploi du pluriel (-ler ou -lar) n'est pas très rigoureux en turc : on l'emploie quand c'est nécessaire pour la compréhension. Le mot laissé au singulier prend un sens générique.

J'ai acheté des fruits.
* Meyveler aldım. Au lieu de : Meyve aldım.

Le pluriel utilisé notamment dans les formules de politesse, renforce le sens, ce qui ne pose pas trop de difficulté : İyi günler (Bonne journée), İyi yıllar (Bonne année).

Toutefois, les primo-apprenants ont tendance à utiliser le pluriel quand il est facultatif et à l'omettre quand il est nécessaire :

Les amis viennent.
* Arkadaşlar geliyorlar. Au lieu de Arkadaşlar geliyor.
=> le suffixe de la troisième personne du pluriel -lar à la fin du verbe est inutile et

[9] Les énoncés erronés sont indiqués d'un astérisque.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

redondant, puisque le sujet est déjà pluriel et l'accord entre le sujet et le verbe n'est pas obligatoire en turc.

Cependant, le suffixe de la deuxième personne du pluriel -(y)iz est obligatoire pour assurer la concordance entre la personne et le verbe :

Les apprenants ont tendance à dire :
* Biz geliyor. Au lieu de : Biz geliyoruz. (Nous, nous arrivons.)

3.2 L'emploi du pronom personnel

L'emploi du pronom personnel est superflu lorsque le prédicat contient le suffixe de personne, sauf dans le cas où une précision ou un renforcement du sujet est nécessaire.

L'apprenant débutant a tendance à commencer la phrase avec un pronom personnel ; ceci n'est pas une erreur, mais marque l'insistance :

Je vais à l'école.
* Ben okula gidiyorum. (= Moi, je vais à l'école. / C'est moi qui vais à l'école.)
Au lieu de : Okula gidiyorum.

3.3 L'ordre des mots

Dans la syntaxe turque, le verbe se trouve à la fin. La structure de la phrase courante est :

Sujet (autre que le pronom personnel) + Objet + Verbe (SOV)

Voici la distribution syntaxique habituelle dans les deux langues :

Français (SVO)	**Turc (SOV)**
L'enfant mange une pomme.	Çocuk (bir) elma yiyor.
Il mange une pomme.	(bir) Elma yiyor.
Il mange la pomme.	Elmayı yiyor.

L'ordre des mots est inversé par rapport au français ; l'apprenant met un certain temps pour s'habituer à ce nouvel ordre et il fait des erreurs :

Il mange une pomme.
* O yiyor bir elma. (SVO) Au lieu de : (O) (bir) Elma yiyor. (SOV)

Je vais à l'école.
* Ben gidiyorum okula. (SVO) Au lieu de : Okula gidiyorum. (SOV)

3.4 Le turc synthétise l'information

On ne répète pas ce qui est connu ou sous-entendu : ce sont souvent le complément d'objet et les pronoms personnels compléments.

Etant une langue économe et concise, le turc ne redit pas ce qu'on sait déjà. Une information déjà donnée ou connue ne se répète pas forcément dans la même phrase ou dans la réponse, si elle figure déjà dans la phrase précédente.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

En conséquence de cette particularité, des erreurs ou redondances sont fréquentes chez les apprenants :

Je l'ai vu et je lui ai donné le livre.
=> Je le lui ai donné.
* Ben onu ona verdim. Au lieu de seulement : Ona verdim.

Dans cette phrase, le pronom personnel « je » et le pronom complément d'objet « le » ne sont pas obligatoires en turc.

J'y suis allé.
* Oraya gittim. Au lieu de seulement : Gittim. (Je suis allé.)
Le pronom "y" n'a pas d'équivalent en turc.

— Combien de tomates voulez-vous ?
— J'en veux un kilo.
* Ondan bir kilo istiyorum. Au lieu de : Bir kilo istiyorum. (Je veux un kilo.) Le pronom complément "en" n'est pas obligatoire en turc.

3.5 La particule interrogative « mi ? » (est-ce que ?)

En turc, les questions avec « est-ce que » nécessitent l'utilisation obligatoire de la particule « mi ? » :

On ne peut pas dire « Ali doktor ? » (Ali médecin ?). Il faut impérativement utiliser la particule pour poser une question avec « est-ce que » : On dira : « Ali doktor mu ? » (Est-ce que Ali est médecin ?)

La particule « mi » doit être suivie de suffixe de personne. Les apprenants débutants omettent cette particule ou bien la laisse sans suffixe :

Est-ce que tu viens ? (ou bien Tu viens ? / Viens-tu)
* Geliyorsun ? / Geliyorsun mu ? Au lieu de : Geliyor musun ?

3.6 Les faux-amis

L'interférence lexico-sémantique, notamment dans le lexique emprunté au français ou calqué, crée des faux-amis.

Faux amis de même forme, mais de sens différent engendrant des erreurs d'utilisation :

appartement ≠ apartman (désigne « l'immeuble » en turc)
rouge ≠ ruj (désigne « le rouge à lèvres » en turc)

Je prends le métro.
* Metro alıyorum. ou Metroyu alıyorum. Au lieu de : Metroya biniyorum.

L'apprenant utilise le verbe "prendre" en traduisant le français, alors qu'il faut utiliser le verbe "monter" en turc.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

4 Erreurs intralinguistiques

4.1 L'harmonie vocalique

Les erreurs dans l'application de l'harmonie vocalique sont assez fréquentes :

* Paris'a gittim. Au lieu de : Paris'e gittim.
* çocukler, au lieu de : çocuklar

4.2 Le verbe *être*

On peut parler de l'absence du verbe *être* en turc. Les suffixes spécifiques (dits « suffixes prédicatifs ») qui sont en même temps les marques de personne, s'ajoutent aux noms ou aux adjectifs pour traduire l'état.

Le turc exprime ainsi le verbe *être* à la troisième personne du singulier, en un seul mot :

Fransız. Il / elle est français-e.
Hasta. Il / elle est malade.

Cependant, chez les apprenants, l'omission du suffixe de personne (autre que la troisième personne du singulier), l'élément indispensable dans la phrase nominale, est très fréquente :

Je suis étudiant-e.
* Ben öğrenci. (= Moi étudiant.) Au lieu de : Öğrenciyim.

4.3 La surgénéralisation des règles

La consonne de liaison « y » intervient seulement en cas de voyelle en position finale d'un nom suivi d'un suffixe commençant par une voyelle :

Ankara **y** a ⟶ Ankara'ya

Les apprenants ont tendance à généraliser une règle destinée à un seul cas de figure. Un exemple d'utilisation erronée du directif –(y)e, -(y)a :

Je suis allé à Antalya, à Bodrum et à Istanbul.
* Antalyaya, Bodrumya ve İstanbulya gittim.
Au lieu de : Antalya'ya, Bodrum'a ve İstanbul'a gittim.

4.4 Les erreurs de cas du nom

Les cas du nom liés à l'espace traduisent les prépositions du français. Les erreurs correspondent aux difficultés à différencier les trois suffixes spaciaux : le directif (-(y)e/-(y)a), le locatif (-de/-da) et l'ablatif (-den/-dan) :

J'irai en Turquie.
* Türkiye'de ou Türkiye'den gideceğim. Au lieu de : Türkiye'ye gideceğim.

Le verbe *gitmek* (aller à) étant un verbe de mouvement, il doit être utilisé avec le directif, comme en français avec la préposition « à ». L'apprenant le mélange avec le

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

locatif –de, qui indique la localisation ou avec l'ablatif -den qui indique la provenance, à cause de la ressemblance des deux suffixes.

Les verbes fonctionnant avec les cas liés à l'espace, doivent être mémorisé avec leurs cas :

Je prends le taxi.
* Taksi biniyorum. / Taksi alıyorum. Au lieu de : Taksiye biniyorum. (-(y)e binmek)
Je descends du taxi.
* Takside iniyorum. Au lieu de : Taksiden iniyorum. (-den inmek)

Quant aux verbes transitifs, ils fonctionnent avec le cas grammatical accusatif (-(y)i) qui indique le complément d'objet direct défini. L'omission de ce suffixe est très fréquente chez l'apprenant débutant :

J'aime Paris.
* Paris seviyorum. Au lieu de : Paris'i seviyorum. (-(y)i sevmek)

J'ai vu mon ami.
* Arkadaşım gördüm. Au lieu de : Arkadaşımı gördüm. (-(y)i görmek)

4.5 Les erreurs avec les groupes nominaux

Autrefois, il n'y avait pas de téléphone portable.
* Eskiden cep telefon yoktu. Au lieu de : Eskiden cep telefon**u** yoktu. (omission du suffixe possessif du nom détérminé du complément)

Je vais à la tour Eiffel.
* Eyfel Kulesi'ye gidiyorum. Au lieu de Eyfel Kulesi'ne gidiyorum. C'est l'intervocalique « n » qui lie un complément du nom à un cas du nom.

L'utilisation de « y » comme intervocalique du cas directif, n'est pas correct avec les compléments du nom.

Toutes ces erreurs doivent être corrigées à temps, sinon elles risquent de s'installer.

4.6 4.6- Les fautes de temps

En turc, il existe deux présents comme en anglais : un présent continu (présent progressif exprimant ce qui se passe au moment même où on le dit) et un présent général (présent aoriste exprimant ce qui se passe habituellement) qui n'a pas d'équivalent en français. En turc, contrairement à l'anglais, les deux présents se confondent partiellement quand il s'agit d'exprimer les habitudes :

Je me lève à 7h tous les matins.

Her sabah 7'de kalkıyorum. (présent progressif)
Her sabah 7'de kalkarım. (présent aoriste)

(Les deux phrases sont correctes, sauf qu'il existe une nuance entre les deux : le progressif *kalkıyorum* peut vouloir dire maintenant et comme d'habitude, mais l'aoriste *kalkarım* insiste sur l'habitude.)

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

Dans ce cas de figure, il y a un chevauchement entre les deux présents dont la nuance sémantique est presque inexistante. Ils peuvent donc se substituer.

Cependant le présent aoriste a également la valeur de futur proche, mais pas pour les actions très proches et sûres. Il convient d'utiliser dans l'exemple suivant, le présent progressif (*biniyorum*) ou le futur (*bineceğim*) au lieu du présent aoriste :

Je prends l'avion tout à l'heure.
* Biraz sonra uçağa binerim.
Au lieu de : Biraz sonra uçağa biniyorum. / Biraz sonra uçağa bineceğim.

Utilisation du présent pour exprimer une action passée : L'apprenant oublie de mettre le suffixe du passé comme dans cet exemple :

Auparavant, il n'y avait pas d'ordinateur.
* Eskiden bilgisayar yok. Au lieu de : Eskiden bilgisayar yoktu.

4.7 4.7- Les fautes de négation avec le présent progressif

La négation du présent progressif est réduite à une seule lettre : -m- au lieu de –me-, -ma- avec les autres temps, parce que le suffixe du présent -iyor commence avec une voyelle, nous n'avons donc pas besoin d'insérer une autre voyelle.

Une seule lettre donnant le sens inverse, est source de fautes :

Geliyor. (il vient) ≠ Gel**m**iyor. (Il ne vient pas.)
Biliyorum. (je sais) ≠ Bil**m**iyorum. (Je ne sais pas.)

À un niveaux plus avancé, les apprenants doivent faire des phrases complexes et en ce cas, les erreurs se produisent plutôt au niveau des propositions relatives et subordonnées qui sont des formes suffixales en turc.

5 Conclusion

L'enseignant de langue se pose toujours la même question : comment motiver les apprenants face à leurs difficultés ?

En bonne pédagogie, il convient d'avertir les apprenants avec bienveillance, en les rassurant qu'il ne faut pas avoir peur de faire des erreurs et que c'est aussi en faisant des erreurs qu'on apprend.

Toutes les erreurs évoquées peuvent être évitées avec des exercices d'application bien conçus en vue de faire parvenir les apprenants au bon usage de la langue.

Toujours prompt à imaginer, à inventer, l'enseignant est ainsi appelé à mettre à profit les erreurs commises et accompagner les apprenants en inventant des solutions pédagogiques aux problèmes posés.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581

Références bibliographiques

Antonov, Anton (2006). « Le japonais et le coréen : une famille impossible ? », *La linguistique comparée en France aujourd'hui,* Paris. hal-00565311

Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner,* ESF, Paris.

Beacco, Jean-Claude (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement des langues*, Didier, Langues et didactique.

Besse, Henri et Porquier, Rémy (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Didier, coll. LAL, Paris.

Corder, Stephen Pit (1967). « Que signifient les erreurs des apprenants ? », in *Langages*, traduit de l'anglais par C. Perdue et R. Porquier (1980), p. 9-15.

Corder, Stephen Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.

Cuq, Jean-Pierre (2004). *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Didier.

Demirtas L. (2008). « Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'Université de Marmara », Thèse de Doctorat, Univ. de Marmara, Istanbul, p. 181.

Descomps, Daniel (1994). *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*, Hachette éditions.

Ferris, Dana R. (2002). *Treatment of Error in Second Language Writing Classes*. Michigan : University of Michigan Press, Ann Arbor.

Frei, Henri (1971). *La Grammaire des fautes*, Slatkine reprints, Genève.

Johanson, Lars (1998). "The History of Turkic", in *The Turkic languages*, Routledge, Londres et New York, p. 81-125.

Lado, Robert (1957). *Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor : Michigan University Press.

Richards, Jack C. (1988). *Error Analysis : Perspectives on Second Language Acquisition,* London/New York : Harlow Longman.

Selinker, Larry (1972). « Interlanguage », in *International Review of Applied Linguistics*, 10 :3, p. 209-231.

Tagliante, Christine (2001). *La classe de langue*, Clé international, Paris.

Tekin, Talat (1990), « A new Classification of the Turkic Languages », *Türk Dilleri Araştırmaları*, p. 5-18.

Published in : L. HODIEB, O. RACINE (dir.), *Enseignement-apprentissage de la grammaire en langue vivante étrangère. Approches, outils et perspectives*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004581, doi : 10.17184/eac.9782813004581