



**International Journal of Languages' Education and Teaching**  
Volume 10, Issue 4, December 2022, p. 1-22

Received	Reviewed	Published	Doi Number
09.11.2022	21.12.2022	30.12.2022	10.29228/ijlet.64538

**Impact of syntactic transfers in the learning of French as a foreign language among Turkish students\***

*Betül ERTEK<sup>1</sup> & İris KARAKAŞ<sup>2</sup>*

**ABSTRACT**

The learning of French as a Foreign Language (FFL) has evolved considerably over the last century. Learning a foreign language indeed has positive and/or negative effects on learning a new language. The vast majority of the work carried out, par excellence, on the intermediary role of English in the learning of French as a foreign language focuses on the linguistic and grammatical level. The syntax that defines the relationships that exist between linguistic units, allows the linguistic field to emphasize the idea that language cannot be reduced to a simple list of vocabulary. From there, it was a question in this research to understand to what extent the syntactic interferences that exist between Turkish and French complicate and slow down the learning of French among Turkish students. Thus, this study highlights the syntactic difficulties encountered by Turkish students due to linguistic dissimilarities between Turkish, their mother tongue, English, their first foreign language and French, their second foreign language. In order to better understand the question, we carried out a qualitative analysis and opted for a sample made up of freshman students in French as a Foreign Language Department at Marmara University (Istanbul).

**Key Words:** Syntactic interference, transfer, error, mistake, Turkish, English, French as a Foreign Language (FFL)

**Impact des transferts syntaxiques dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère chez les étudiants turcs**

**RÉSUMÉ**

L'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) a considérablement évolué au cours du dernier siècle et il est vrai que l'apprentissage d'une langue étrangère manifeste des effets positifs et/ou négatifs sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. La grande majorité des travaux élaborés portant par excellence sur le rôle intermédiaire de l'anglais dans l'apprentissage du FLE se focalise sur le plan linguistique et grammatical. La syntaxe qui définit les relations qui existent entre les unités linguistiques, permet au champ linguistique de souligner l'idée que la langue ne peut être réduite à une simple liste de vocabulaire. En partant de là, il a été question dans cette recherche de comprendre dans quelle mesure les interférences syntaxiques qui existent entre le turc et le français complexifient et ralentissent l'apprentissage du français chez les étudiants turcs. Ainsi, cette étude met en exergue les difficultés syntaxiques rencontrées par les étudiants turcs en raison des dissimilarités linguistiques entre le turc, leur langue maternelle, l'anglais, leur première langue étrangère et le français, leur deuxième langue étrangère. Afin de mieux appréhender la question, nous avons réalisé une analyse qualitative et avons opté pour un échantillon constitué d'étudiants en première année de Licence à l'Université de Marmara (Istanbul) au Département de Didactique du FLE.

**Mots-clés :** Interférence syntaxique, transfert, erreur, faute, turc, anglais, Français Langue Étrangère (FLE)

\* Cet article est issu du mémoire de recherche intitulé « *Impact des transferts syntaxiques dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère chez les étudiants turcs* », dirigé par Betül ERTEK (MCF associée) et écrit par İris KARAKAŞ dans le cadre du Master 2 à l'Université de Marmara durant l'année académique 2020-2021.

<sup>1</sup> Maître de conférences associée, Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, Département de Didactique du FLE, ORCID : 0000-0003-0693-9783, E-mail : betul.ertek@marmara.edu.tr

<sup>2</sup> Université de Marmara, Faculté de Pédagogie Atatürk, Département de Didactique du FLE, E-mail : iriskrks@gmail.com

---

## Introduction

Depuis le XX<sup>ème</sup> siècle surtout, une évolution considérable concernant les recherches sur l'apprentissage du Français Langue Étrangère (désormais FLE) est constatée. En effet, les études se sont principalement focalisées sur l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères, ce qui a permis de comprendre que la deuxième langue étrangère porte une influence sur la troisième. Selon Hammarberg (2001), dans certains cas, l'influence de la deuxième langue peut même être plus marquée sur l'acquisition de la troisième langue. Il met en avant que l'influence de la L2 est marquée si cette L2 est typologiquement plus proche de la L3 et surtout si la L1 est plus éloignée.

Par ailleurs, l'acquisition d'une ou de plusieurs langue(s) possède des effets qui peuvent être considérés comme positifs et/ou négatifs sur l'apprentissage d'une langue étrangère (Cenoz, 1997 ; Cummins, 1991 ; Grosjean, 2015 ; Petitto & Koverman, 2004 ; entre autres). À ce sujet, Castellotti (2001) souligne l'idée que :

« Lorsqu'un apprenant aborde l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire, il a généralement [...] déjà construit ou amorcé la construction d'une réflexion métalinguistique organisée en langue première ; les compétences acquises dans ce domaine peuvent alors être utilement mobilisées pour asseoir les nouveaux apprentissages » (p. 80).

Selon De Angelis (2007), il existe deux contraintes en interaction qui concourent à bloquer l'influence de la langue maternelle en faveur de l'influence de la langue non maternelle. C'est ainsi qu'elle se justifie :

« Ces deux contraintes sont la perception du correct et l'association de l'étrangeté. En bref, la perception de l'exactitude prédit que les multilingues résistent à l'incorporation des informations de la L1 dans la langue cible car les informations de la L1 sont perçues comme incorrectes dès le départ, ce qui entraîne un niveau d'acceptation accru des mots non natifs dans la langue cible. L'association d'étrangeté fait référence à l'association cognitive que les apprenants établissent entre des langues non maternelles, qui se voient attribuer le statut commun de « langues étrangères » (p. 29).<sup>3</sup>

L'association cognitive de plusieurs langues liées les unes aux autres favorise l'utilisation des mots de langue non maternelle par rapport à l'utilisation des mots natifs, car les langues étrangères sont généralement perçues comme plus proches les unes des autres que la langue maternelle. L'association de l'étrangeté entraîne ainsi un niveau d'acceptation accru des informations non natives dans la langue cible. Cette perception a été confirmée par les participants. C'est la raison pour laquelle l'idée que les apprenants turcs ont tendance à employer l'anglais comme langue intermédiaire lors de leur apprentissage du FLE est mise en avant.

Sur le plan didactique, les transferts linguistiques peuvent souvent être expliqués à partir des familles de langue. En d'autres termes, les transferts linguistiques positifs favoriseront l'apprentissage d'une langue étrangère appartenant à la même famille que la langue maternelle. En revanche, deux langues

---

<sup>3</sup> "These two constraints are perception of correctness and association of foreignness. In brief, perception of correctness predicts that multilinguals resist incorporating L1 information into the target language as L1 information is perceived to be incorrect from the start, and this results in an increased acceptance level for non-native words into the target language. Association of foreignness refers to the cognitive association that learners establish between non-native languages, which are assigned the common status of "foreign languages".

qui appartiennent à la même famille de langues n'extraient pas l'apparition d'interférences telles que les faux amis qui se ressemblent par la forme mais dont le sens diffère.

À l'image des pays européens, en Turquie, les élèves apprennent majoritairement l'anglais comme première langue étrangère à l'école maternelle, à l'école primaire, au collège et/ou au lycée. Cet engouement général pour l'anglais comme première langue étrangère génère des difficultés notamment pour les futurs étudiants des départements de langues au sein desquels il est proposé d'autres langues que l'anglais. À titre d'exemple, les étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études supérieures dans un département de langue française rencontrent divers problèmes linguistiques lors de l'apprentissage du français.

En partant de ces idées, nous nous sommes focalisés sur l'apprentissage du FLE chez les étudiants turcs qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère pendant un an en classe préparatoire, au tout début de leurs études universitaires. L'objectif de cette recherche est de comprendre l'impact des transferts syntaxiques dans l'apprentissage du FLE chez les étudiants turcs qui ont suivi une année de cours de français en classe préparatoire à l'université. Pour ce faire, les questions suivantes ont été soulevées dans cette recherche :

- Quelles sont les similarités et les dissemblances syntaxiques qui existent entre le français, deuxième langue étrangère et le turc, langue maternelle ?
- Est-ce que l'anglais, première langue étrangère, joue un rôle intermédiaire dans l'apprentissage du français chez les étudiants turcs ?

Sur le plan linguistique, il est important de souligner l'idée que la langue n'est pas une liste de vocabulaire. Les difficultés linguistiques auxquelles sont confrontés les apprenants sont souvent liées à la syntaxe, car comme le précisent Demiral et Kaya (2011) : « [...] la construction turque est inverse de la construction française, en sorte qu'il suffit généralement de renverser l'ordre d'une phrase française pour obtenir une phrase turque » (p. 242). Cependant, cette généralité peut être attribuée uniquement à des phrases simples qui sont construites avec une seule proposition. Le français ne se limite pas à la construction de phrases simples et cet inversement de construction reste problématique dans l'élaboration des phrases complexes. Ertek (2020) met en avant l'idée que : « L'écriture se travaille, se retravaille et se réinvente. Elle relève de la mise au point de la pensée puis de la transmission d'un message à autrui » (p. 149). Elle précise par ailleurs dans une autre recherche que « [...] l'apprentissage et la pratique de l'écrit demandent un travail de type organisationnel avec des techniques et des stratégies rigoureuses et systémiques » (Ertek, 2021 : 185).

## 1. Cadre théorique

La syntaxe examine la combinaison des unités significatives pour former des phrases et les règles qui lient, qui produisent, qui transforment les phrases entre elles. Elle permet d'établir « [...] les règles qui gouvernent les relations de combinaison et de dépendance entre mots et groupes de mots au sein de la phrase » (Riegel, Pellat, & Rioul, 1999 : 105). Les mots et les groupes de mots suivent un ordre construit par les règles syntaxiques. De ce fait, elle caractérise « [...] le champ d'étude des rapports entre les éléments de la phrase et en particulier de l'ordre des mots » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009 : 49). En effet, ils mettent en avant l'idée que : « Dès que plusieurs mots peuvent être combinés au sein d'un même énoncé se pose le problème de leur organisation selon la fonction, c'est-à-dire le problème de la syntaxe » (ibid. p. 63). Ainsi, au niveau syntaxique, les mots sont ordonnés selon la fonction qu'ils possèdent dans la structure phrastique.

### 1.1 Typologie syntaxique du turc, du français et de l'anglais

Les spécialistes en didactique (Astolfi, 1997 ; Corder, 1980 ; Cuq, 1991 ; Marquilló Larruy, 2003 ; Stockwell, Bowen & Martin, 1965 ; Şavlı, 2009 ; entre autres) signalent que toutes les erreurs ne reflètent pas la compétence réelle de l'apprenant, puisque sa performance peut changer par des causes externes au programme d'apprentissage telles que la fatigue, l'inattention, le stress, les troubles psychologiques et/ou physiologiques, etc. Par ailleurs, l'ordre d'apprentissage des langues telles que la langue maternelle, la langue seconde et/ou la langue étrangère joue un rôle dans l'apprentissage lui-même, puisque le groupe linguistique et le classement morphosyntaxique auxquelles ces langues appartiennent ont également des effets positifs et/ou négatifs sur l'apprentissage. Par exemple, le turc fait partie des langues agglutinantes, « [...] pour lesquelles les radicaux de base sont invariables, mais accolés à des suffixes pour créer d'autres formes. De plus, elles fonctionnent exclusivement avec des suffixes » (Demiral & Kaya, 2011 : 242). Quant au français et à l'anglais, il s'agit de langues à flexion, « [...] où les radicaux de base sont fléchis, altérés pour donner naissance à d'autres formes ou d'autres sens. C'est le cas des langues romanes » (ibid. p. 242).

Sur le plan syntaxique, le turc étant une langue Sujet-Objet-Verbe, l'ordre des mots est inverse au français où le verbe est placé entre le sujet et l'objet. Il est important de souligner cette différence de l'ordre des mots entre le turc et le français, et la ressemblance entre le français et l'anglais. En français, Ertek (2017) précise que : « [...] l'ordre des mots se présente sous la forme SVO (Sujet-Verbe-Objet) et joue un rôle fondamental d'un point de vue syntaxique puisque cela indique le fonctionnement grammatical des éléments d'une phrase » (p. 114).

Par ailleurs, « À la différence du français ou de l'anglais, (en turc) la place des mots ne détermine pas les fonctions sujet ou objet mais les marqueurs casuels » (ibid. p. 105). Dans les phrases suivantes : "Teyzem çocuklara bakıyor." [Ma tante regarde les enfants.] et "Teyzeme çocuklar bakıyor." [Les enfants regardent ma tante.], l'ordre des mots ne détermine pas leur fonction. La signification de la phrase est marquée par les suffixes ajoutés à la fin des mots. De même, « [...] en turc, il n'existe pas d'opposition entre les genres. Les noms, à l'inverse du français, ne possèdent pas de genre » (Ertek, 2017 : 106). Dans la phrase : "Biz yarın İstanbul'a gideceğiz." [Demain nous irons à Istanbul.], il est possible d'ôter le sujet et de dire "Yarın İstanbul'a gidiyoruz.", puisque le sujet est exprimé directement dans la terminaison du verbe c'est-à-dire "gide-" [la racine du verbe aller], "-ceğ" [la marque du futur de l'indicatif] et "ız" [la terminaison qui correspond à la première personne du pluriel].

Comme le précise Ertek (2017), « [...] le turc est une langue subject-drop c'est-à-dire que dans les phrases qui contiennent un verbe conjugué, le pronom personnel peut être omis car le verbe contient déjà un indice de sujet ou suffixe de personne » (p. 106). L'exemple ci-dessous illustre la typologie des trois langues à travers une construction phrastique.

#### Exemple 1. Typologie du turc, de l'anglais et du français

Turc :	Genç kız	güzel çiçekler	topladı.
	<i>Sujet</i>	<i>Objet</i>	<i>Verbe</i>
Anglais :	Young girl	picked	beautiful flowers.
	<i>Sujet</i>	<i>Verbe</i>	<i>Objet</i>
Français :	La jeune fille	a cueilli	de jolies fleurs.
	<i>Sujet</i>	<i>Verbe</i>	<i>Objet</i>

La syntaxe est composée de plusieurs syntagmes illustrant les trois éléments majeurs. L'anglais est une langue qui possède un système Sujet-Verbe-Objet (désormais SVO), comme le souligne Broekhuis (2010) : « Une langue comme l'anglais a un ordre SVO. Cela signifie que dans une phrase déclarative non marquée, le sujet (S) est suivi du verbe (V), qui est à son tour suivi de l'objet (O) » (p. 2)<sup>4</sup>.

En somme, il est possible de constater qu'il existe une différence de l'ordre des mots entre le turc et le français, et une ressemblance entre le français et l'anglais qui méritent d'être soulignées.

## 1.2 Transferts linguistiques

Les transferts et les interférences qui existent entre le français et l'anglais peuvent jouer un rôle primordial pour les apprenants anglophones qui apprennent le français. D'après Wende (2014), « l'interférence linguistique est un phénomène linguistique qui rend l'apprentissage et l'enseignement du Français Langue Étrangère très difficile et compliqué mais non pas impossible, en tout cas chez les apprenants anglophones » (p. 31). Wende ajoute aussi que :

« [...] la connaissance linguistique antérieurement acquise dans la langue native ou L1 influence positivement, ou aide l'apprentissage de la langue cible ou L2, c'est-à-dire lorsque la langue cible devient plutôt facile à apprendre grâce à la connaissance déjà acquise » (ibid. p. 31).

Peng (2012) précise que les connaissances linguistiques sont mieux organisées et l'apprentissage est plus rapide si la langue apprise est proche de la culture d'origine de l'apprenant. Dans le cas de l'apprentissage du français,

« [...] les apprenants européens sont susceptibles d'agencer les connaissances linguistiques de façon plus appropriée et ainsi de progresser plus visiblement en compétence de communication que les apprenants asiatiques ayant des cultures dont les origines sont autres que celles qui sont européennes » (Peng, 2012 : 136).

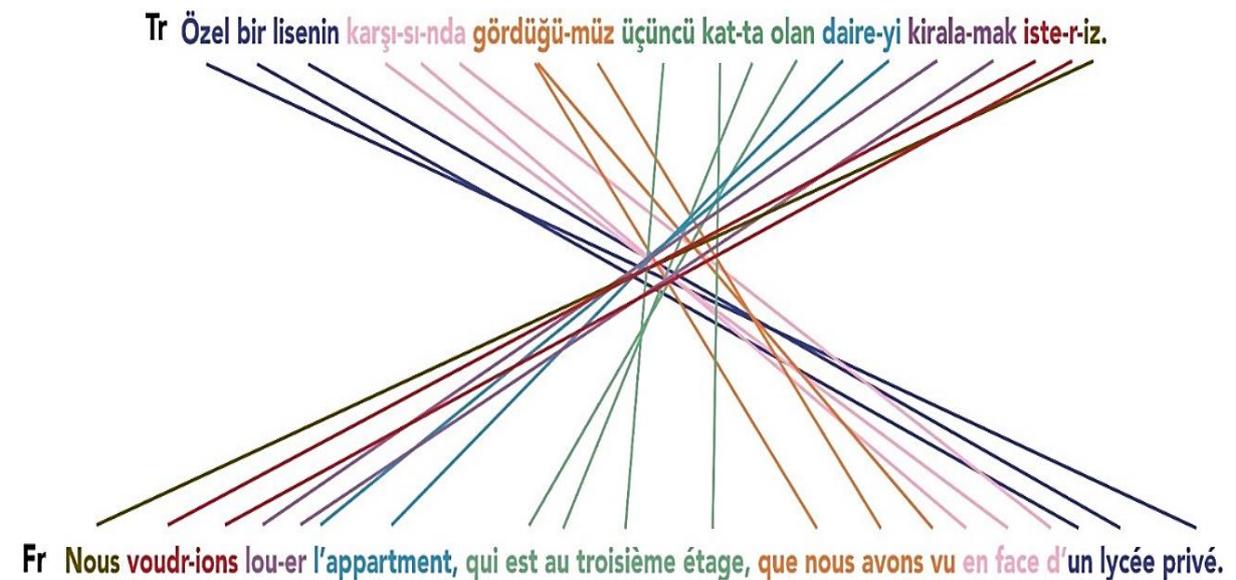
Quand la langue maternelle partage des traits culturels avec la langue étrangère, cette situation influence positivement et accélère la progression de l'apprentissage. D'ailleurs, la distance linguistique entre les langues européennes, comme le français et les langues asiatiques, comme le turc, engendre des difficultés pour les apprenants de français. Afin de surmonter ces difficultés, le recours à l'anglais est assez courant et permet aux apprenants de mettre au point des stratégies d'apprentissage.

Depuis longtemps, les recherches (Ausubel et al., 1978 ; Johansen, 2010 ; Klein, 2008 ; Raynal & Rieunier, 1997 ; Yücelsin Taş et al., 2016, entre autres) mettent en avant le rôle de l'anglais jouant un rôle d'intermédiaire entre les langues. En effet, il existe même plusieurs appellations qui ont été relevées et qui sont les suivantes : langue passerelle ; langue d'appui ou encore langue pont.

Il a été jugé utile et pertinent d'illustrer les constructions syntaxiques des trois langues dont il est question dans cette recherche à travers une phrase en guise d'exemple. Afin de faciliter la lecture des figures, un code couleur a été appliqué et est préservé dans l'intégralité de l'article. Ces constructions syntaxiques permettent de visualiser les grandes distinctions qui régissent les trois langues à travers les grandes lignes qui les relient et qui les distinguent.

<sup>4</sup> A language like English has a [...] SVO order. This means that in an unmarked declarative sentence the subject (S) is followed by the verb (V), which is in turn followed by the object (O).

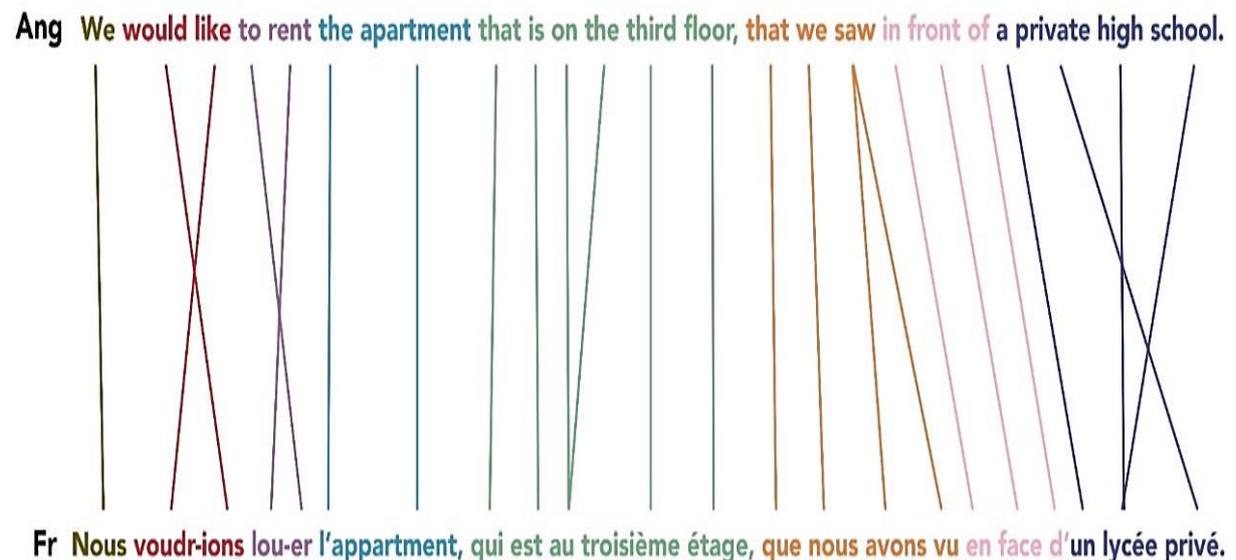
Figure 1. Construction syntaxique du turc et du français



L'exemple syntaxique illustré dans la Figure 1 permet de visualiser la différence entre les formes syntaxiques en turc et en français.<sup>5</sup> Les grandes lignes partant de la phrase en turc vers la phrase en français montrent l'inversement de l'ordre des mots et des structures grammaticales. Cet inversement permet de mettre en avant un entrelacement des couleurs.

En revanche, l'anglais et le français ont une typologie syntaxique quasi similaire de type SVO illustrée dans la Figure 2 ci-dessous.

Figure 2. Construction syntaxique de l'anglais et du français



- Complément d'objet de lieu
- Préposition
- Proposition subordonnée conjonctive
- Proposition subordonnée relative
- Groupe nominal
- Verbe secondaire
- Verbe principal (conjugué)
- Sujet

Tr Turc  
 Ang Anglais  
 Fr Français

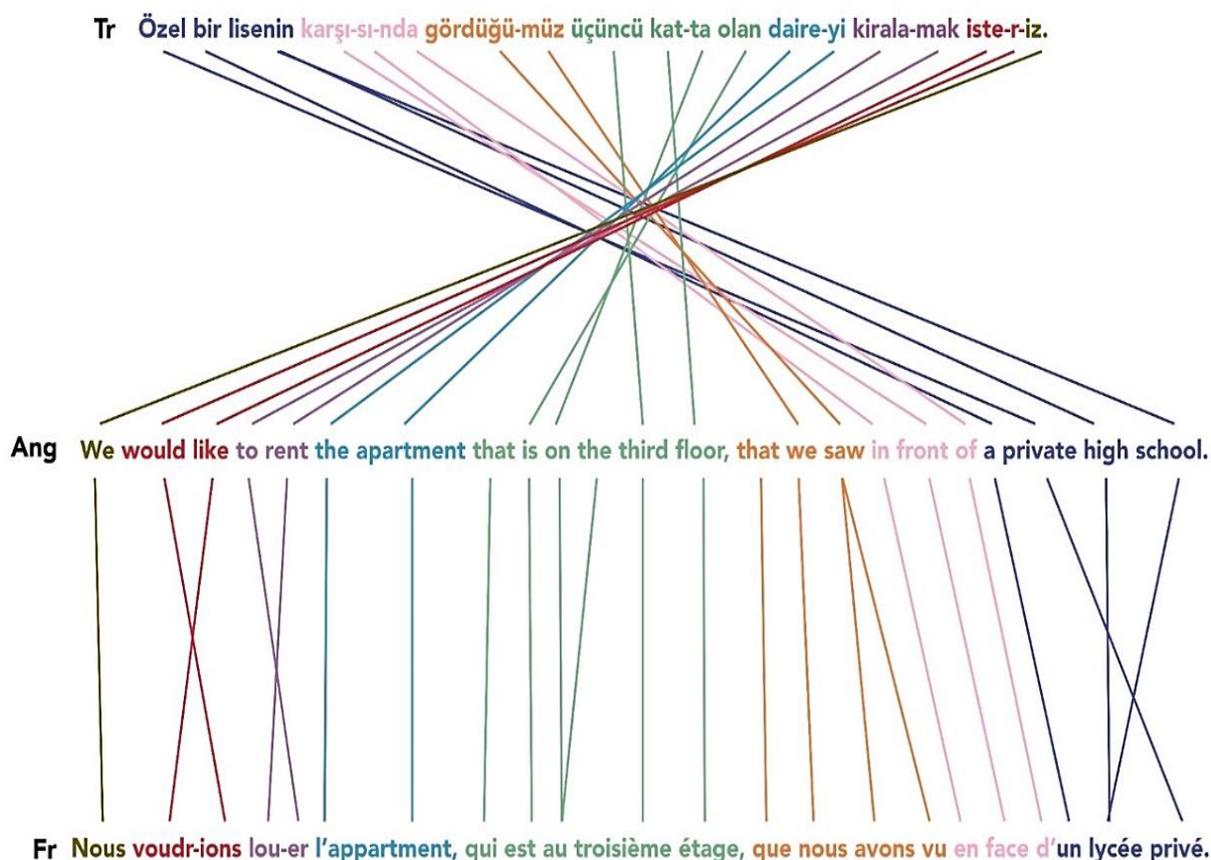
5

La Figure 2 ci-dessus présente l'ordre des éléments syntaxiques d'une phrase complexe en anglais et en français. Elle permet de mettre en avant une similarité entre l'anglais et le français au niveau de la typologie, surtout dans l'ordre des constructions grammaticales. Ainsi, en partant de ces deux exemples, il est possible de penser que les étudiants turcs peuvent utiliser l'anglais comme une langue intermédiaire, comme une langue d'appui, lors de leur apprentissage du français pour mieux visualiser et comprendre la forme SVO qui est complètement différente de la forme Sujet-Objet-Verbe (désormais SOV) de leur langue maternelle. Cette idée est défendue par Bailly et al., comme précisée ci-dessous :

« Pour des apprenants coréens, japonais, chinois ou arabophones dont la langue maternelle (LM) est sur le plan formel bien distante des langues européennes, on peut supposer que le français puisse apparaître comme une langue voisine de l'anglais par sa syntaxe, sa morphologie ou son lexique entre autres. Dès lors, l'apprentissage du français pourrait prendre appui sur des savoirs à propos de langue anglaise et de son fonctionnement interne et externe acquis lors d'un apprentissage préalable ou parallèle à l'apprentissage du français langue étrangère » (Bailly et al., 2009 : 35).

Comme le montre la Figure 2, les deux langues présentent des traits très proches à la différence de la langue turque qui est une langue distante des langues européennes au niveau syntaxique mais aussi au niveau morphologique, lexical, phonologique, etc. Ainsi, il est possible de dire que les étudiants turcs rencontrent des difficultés lors de leur apprentissage du français et qu'il leur est possible d'employer leurs connaissances en anglais pour surmonter les obstacles, les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage du français.

Figure 3. Construction syntaxique du turc, de l'anglais et du français



La Figure 3 illustre la construction syntaxique des trois langues réunies et montre le rôle de facilitateur, de langue pont que peut jouer l'anglais entre le turc et le français autrement dit, le rôle de langue intermédiaire comme langue d'appui ou encore de langue passerelle pour les apprenants turcs lors de leur apprentissage du français. Les grandes lignes qui présentent un entrelacement plus serré et plus confus entre le turc et l'anglais deviennent plus espacées et ordonnées entre l'anglais et le français qui exposent une construction syntaxique presque identique. Pot (2005) précise d'ailleurs qu'un « [...] éloignement de la langue apprise par rapport à la langue maternelle semblerait donc être un véritable frein à un apprentissage uniquement en langue cible, beaucoup plus important que le degré de compétence de l'apprenant » (pp. 22-23). Afin d'éviter tout blocage face à la différence des formes syntaxiques entre le turc et le français, les étudiants qui connaissent l'anglais comme L1 peuvent de cette manière faire appel à leur connaissance syntaxique de leur première langue étrangère. À ce sujet, Cook (2016) défend l'idée suivante :

« Une personne ayant appris deux langues (maternelle et étrangère) possède un répertoire de compétences spécifiques qui constituent une base pour l'apprentissage des langues suivantes. Il n'est pas possible, dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, d'éteindre les langues qu'on connaît, mais on utilise certaines stratégies pour rendre l'apprentissage plus efficace » (p. 21).

Dans une étude sur la question des interférences lexicales de l'anglais sur le français dans le contexte universitaire, il ressort que la plupart des étudiants qui sont anglophones « utilisent l'anglais comme langue d'appui » (Yücelsin Taş et al., 2016 : 92). Ainsi, il est possible de dire que pour des apprenants turcophones, la langue anglaise sert de langue pont favorisant l'apprentissage du français car les étudiants, lors de leur apprentissage de l'anglais, ont déjà introduit pour la première fois certaines notions, certaines structures et aussi certaines règles grammaticales qui sont absentes dans la langue turque. Posséder ces structures, ces notions et ces règles dans leur bagage langagier va ainsi faciliter leur apprentissage du français et stimuler leur motivation.

## 2. Méthodologie

Cette recherche a été conduite durant l'année académique 2020-2021 dans le Département de Didactique du Français Langue Étrangère à l'Université de Marmara auprès de treize étudiants volontaires en première année de Licence. Il s'agit d'une étude qualitative qui se compose d'entretiens semi-directifs, d'un questionnaire et d'une analyse des copies de production écrite des enquêtés<sup>6</sup>.

### 2.1 Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de comprendre dans quelle mesure l'anglais joue un rôle intermédiaire dans l'apprentissage du français chez les étudiants turcs et de soulever les problèmes rencontrés par ces derniers. Pour ce faire, il a semblé opportun de chercher à comprendre les similarités et les dissemblances syntaxiques entre le turc et le français ainsi que le rôle de l'anglais lors de l'apprentissage du français en tant que deuxième langue étrangère.

### 2.2 Échantillon

Cette analyse a été effectuée auprès de treize participants. L'échantillon est mixte avec la participation de 6 femmes (46 %) et de 7 hommes (54 %) avec une moyenne d'âge de 20,66 pour les femmes et de

---

<sup>6</sup> L'approbation du comité d'éthique pour cette recherche a été obtenue avec la décision du Comité d'éthique de la recherche de l'Institut des Sciences de l'éducation de l'Université de Marmara en date du 03.05.2021, numérotée 83017.

25,85 pour les hommes. Tous les enquêtés sont en première année de Licence et suivent les cours assidûment au Département de Didactique du FLE à l'Université de Marmara. L'échantillonnage est formé uniquement d'étudiants qui ont le turc comme langue maternelle (L1), l'anglais en première langue étrangère (L2) et le français (L3) qu'ils ont appris dans le cadre universitaire. Le Tableau 1 présente les informations démographiques et les connaissances langagières des enquêtés. Afin de préserver leur anonymat, les participants ont été codés tels que : XXE, XXF, XXG, etc.

**Tableau 1.** Informations démographiques et connaissances langagières des enquêtés

Code	Sexe	Âge	Turc – L1	Anglais – L2	Français – L3
XXE	H	19	LM	École primaire – Enfance	Université – 1 an
XXF	F	20	LM	École primaire – 10 ans	Université – 3 ans
XXG	F	21	LM	École primaire – 10 ans	Université – 3 ans
XXH	H	19	LM	École primaire – 7 ans	Université – 1,5 an
XXI	F	20	LM	Collège – 7 ans	Université – 2 ans
XXJ	H	19	LM	École primaire – 9 ans	Université – 1 an
XXK	F	19	LM	École maternelle – Enfance	Université – 2 ans
XXL	F	24	LM	Lycée et Autre <sup>7</sup> – 12 ans	Université et Autre <sup>8</sup> – 1,5 an
XXM	H	19	LM	École maternelle – Enfance	Université – 1 an
XXN	F	20	LM	École primaire – 7 ans	Université – 2 ans
XXO	H	31	LM	École primaire – 15 ans	Université – 2 ans
XXP	H	53	LM	Université – 30 ans	Université – 1,5 an
XXQ	H	21	LM	École primaire – 10 ans	Université – 3 ans

Le Tableau 1 montre que la plupart des participants ont commencé leur apprentissage de l'anglais à l'école primaire et à l'école maternelle. Certains participants ont commencé leur apprentissage de l'anglais dès leur enfance. D'autres ont signalé qu'ils apprenaient l'anglais depuis dix ans et d'autres depuis sept ans. La totalité des participants ont commencé leur apprentissage du français à l'université en classe préparatoire avec une durée plus ou moins variable (1 an-3 ans) pour certains d'entre eux.

### 2.3 Méthode d'analyse

Dans le cadre de la recherche, plusieurs outils de collecte de données sont utilisés tels que : un questionnaire, des entretiens semi-directifs réalisés en ligne et une analyse des erreurs des copies d'expression écrite des participants.

Dans un premier temps, un questionnaire en français a été préparé sur Google Forms et a été envoyé aux participants pour collecter leurs informations démographiques et leurs niveaux de langue.

Pour la réalisation des entretiens, 6 questions ont été préparées et posées aux participants lors des interviews. Les entretiens ont été réalisés dans la langue maternelle des participants pour leur permettre de s'exprimer aisément et plus librement, l'objectif n'étant pas d'évaluer la performance orale des enquêtés. Les questions posées sont les suivantes :

1. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées lors de ton apprentissage du français langue étrangère ?

<sup>7</sup> Dilko English est une institution de langue spécialisée en anglais.

<sup>8</sup> Institut Français de Turquie - Istanbul

2. En tant que locuteur turcophone, comment décrirais-tu ton apprentissage du français par rapport à ta langue maternelle ?
3. Est-ce que le fait d'être anglophone t'a donné des avantages lors de ton apprentissage du français ? Si oui, lesquels ?
4. D'après toi, quelles sont les ressemblances et les dissemblances qui existent entre l'anglais et le français sur le plan syntaxique ?
5. Selon toi, comment les transferts se réalisent de l'anglais vers le français ?
6. As-tu des commentaires, des remarques et/ou des suggestions à ajouter ?

En partant de ces questions, six grands critères ont été établis :

- C1 : les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur apprentissage du français ;
- C2 : l'apprentissage du français en fonction du turc ;
- C3 : le point de vue des apprenants sur le rôle de l'anglais ;
- C4 : les ressemblances et les dissemblances syntaxiques entre le français et l'anglais ;
- C5 : l'avis des apprenants sur les transferts de l'anglais vers le français ;
- C6 : la place des erreurs syntaxiques à l'écrit.

Pour l'examen final, l'enseignant a demandé de rédiger un essai de 800 mots (15% plus ou moins soit entre 680 et 920 mots) comportant une introduction, un développement et une conclusion. Le sujet de l'examen est le suivant : « Est-ce que le port d'uniforme permet l'égalité des apprenants dans la salle de classe ? ». L'objectif de ce devoir est d'évaluer à quel point l'apprenant est capable de rédiger à l'écrit ses pensées, d'argumenter et de défendre son point de vue. L'enseignant a expliqué le sujet et les critères attendus lors du cours et il les a aussi envoyés par mail. Les étudiants avaient deux semaines pour préparer ce devoir noté comme examen final. Les étudiants faisant partie de notre échantillonnage ont rendu leur travail à temps. Pourtant, certains étudiants n'ont pas respecté le nombre de mots de rédaction. Les données concernant le nombre de mots des copies d'expression écrite sont présentées dans le Tableau 2 ci-dessous.

**Tableau 2.** Nombre de mots dans les copies d'expression écrite

N°	Nombre de participants (f)	Nombre de mots
1	9	Entre 680 et 920 mots
2	2	Entre 500 et 679 mots
3	2	Entre 0 et 499 mots

Grâce à une grille d'analyse, les copies de production écrite des participants ont été examinées. Cette grille a été empruntée à la grille d'évaluation de performance écrite réalisée par Botero-Restrepo, J. García-Botero et G. García-Botero (2018). Seule la partie sur les performances syntaxiques de la grille a été utilisée pour analyser les erreurs repérées et catégorisées selon 15 performances.

#### 2.4 Collecte des données

Afin de collecter les données, un premier contact a été établi avec les étudiants de première année via Google Forms expliquant en détail le projet de recherche et son intérêt. Les étudiants qui ont accepté de participer au projet de recherche et qui nous ont donné l'autorisation d'enregistrement vocal lors de l'entretien ont été repérés. Ainsi, les étudiants volontaires qui ont accepté les conditions ont été ensuite contactés individuellement pour un rendez-vous pour la réalisation de l'entretien.

En raison de la pandémie de Covid-19 qui s'est propagé partout dans le monde, plusieurs universités ont décidé de continuer les cours en ligne durant le second semestre de l'année académique 2019-2020. Cette décision a été prolongée pour l'année suivante. Pour des raisons sanitaires, nous avons réalisé les entretiens en ligne avec chaque participant par le biais de Zoom Video Communications. Les raisons pour lesquelles nous avons choisi ce service de téléconférence sont nombreuses. En effet, la première raison provient des conditions sanitaires en vigueur qui ne permettaient pas de procéder autrement. Ensuite, le programme Zoom permet un accès facile et rapide grâce à son design et son accès simple. Enfin, l'avantage de Zoom est que les étudiants y sont déjà familiarisés notamment pendant la pandémie avec les enseignements qui ont eu lieu à distance.

Ensuite, l'enseignant responsable du cours d'expression écrite II au Département de Didactique du FLE à l'Université de Marmara a été contacté. Il a été demandé à l'enseignant avec lequel le travail a été réalisé de nous faire parvenir par mail les copies de l'examen final du second semestre de l'année académique 2020-2021 de tous les étudiants en première année de Licence dans l'intention de préserver l'anonymat des étudiants qui ont participé à la recherche. Les copies d'examen des 13 étudiants qui forment l'échantillonnage ont par la suite été sélectionnées.

## 2.5 Outils d'analyse

Les données obtenues à partir de la recherche ont été étudiées à travers une analyse descriptive et de contenu en quatre étapes : coder les données, déterminer les thèmes des données codées, organiser les codes et les thèmes, définir et interpréter les résultats. Les transcriptions des entretiens réalisés avec les participants ont été codées telles que XXE001, XXE002, XXE003 indiquant à chaque fois le tour de parole de l'enquêteur (ARŞ [pour "araştırmacı" soit « enquêteur » en turc] + Tour de parole) et de l'enquêté (XX + Lettre + Tour de parole).

Les réponses obtenues lors des entretiens ont été analysées en prenant en compte les facteurs qui affectent positivement et/ou négativement l'apprentissage des participants. Nous avons recensé les ressemblances et les dissemblances sur le plan syntaxique des trois langues que les participants ont énumérées. Les constats obtenus ont été définis en incluant les déclarations des participants sur les éléments qui ont affecté et/ou qui affectent leur apprentissage du français notamment.

## 3. Résultats et interprétations

Dans cette partie, nous avons présenté les résultats obtenus à partir des analyses réalisées. Nous avons interprété ces résultats en fonction des réponses obtenues lors des entretiens ainsi qu'à travers l'analyse des productions écrites des participants. Il est question d'analyser les réponses obtenues selon les six grands critères mentionnés plus haut, à savoir : les difficultés rencontrées par les apprenants lors de leur apprentissage du français ; l'apprentissage du français en fonction du turc ; le point de vue des apprenants sur le rôle de l'anglais ; les ressemblances et les dissemblances syntaxiques entre le français et l'anglais ; l'avis des apprenants sur les transferts de l'anglais vers le français ; la place des erreurs syntaxiques à l'écrit.

### 3.1 Difficultés perçues par les apprenants

Les participants ont évoqué avoir rencontré plusieurs difficultés durant leur apprentissage du français. Dans le tableau ci-dessous, les difficultés mentionnées par les participants ont été regroupées en fonction des réponses obtenues à la première question de l'entretien en six points.

**Tableau 3.** Difficultés majeures rencontrées lors de l'apprentissage du français

N°	Domaine de la difficulté	Nombre de participants (f)
1	La prononciation	9
2	La grammaire	5
3	Le vocabulaire	3
4	L'enseignement en ligne	2
5	La syntaxe	1
6	L'accès aux ressources	1

La majorité des participants ont mentionné avoir eu des difficultés en prononciation en français en relation avec l'accent français, « surtout avec la lettre [r] » (XXG001) et la particularité du français qui n'a pas une orthographe phonétique. En effet, la langue française ne se prononce pas comme elle s'écrit. Selon Kail (2015), « L'âge d'acquisition est déterminant pour le degré d'accent dans la langue non native. Pour certains, la cause de ce phénomène réside dans la perte de la plasticité lorsque l'âge d'acquisition est extérieur à l'offset de la période critique » (p. 72). C'est la raison pour laquelle la prononciation est une source importante de difficultés pour la majorité des participants. Nous avons cité deux exemples parmi ceux énoncés par les étudiants :

XXE001 : « En apprenant le français, comme tout le monde j'avais des problèmes au niveau de la prononciation des mots. »

XXG001 : « [...] J'ai eu beaucoup de problèmes surtout avec la lettre [r]. Ensuite, au début j'ai eu des problèmes avec le fait que ça ne se lit pas comme ça s'écrit. J'ai pris beaucoup de temps pour m'adapter à la concordance des sons. »

Par ailleurs, plus d'un tiers d'entre eux ont mentionné la grammaire comme principale difficulté dans leur apprentissage en pointant les différences existantes entre les verbes et leur conjugaison mais aussi la complexité des articles et leur emploi.

XXI001 : « Honnêtement j'ai eu beaucoup de difficultés au niveau de la grammaire. Tout d'abord... En anglais, il n'y a pas du tout d'<((anglais)) article> à part <((anglais)) the>. Mais en français il y en a excessivement. Surtout, <((français)) le>, <((français)) la>, <((français)) les>. »

Certains ont évoqué que le vocabulaire en français faisait partie des difficultés pour eux et d'autres ont signalé que l'enseignement en ligne n'était pas similaire à un enseignement en classe et que ceci compliquait le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

### 3.2 Apprentissage du français en fonction du turc

La description des apprenants concernant leur propre apprentissage du français en fonction du turc est riche et variée. Les réponses ont été regroupées selon leur fréquence d'apparition dans les transcriptions écrites des réponses données par les enquêtes.

**Tableau 4.** Avis des participants sur l'apprentissage du français en fonction du turc (LM)

N°	Avis des participants	Nombre de participants (f)
1	Il n'y pas de similarités.	1
2	Il y a des emprunts du français vers le turc.	6
3	La syntaxe des deux langues est différente.	2

4	Apprendre uniquement le français en ayant déjà appris le turc est difficile.	6
5	Les deux langues sont opposées.	2
6	Les deux langues se ressemblent dans l'ensemble.	1
7	L'apprentissage est difficile si l'anglais ou une autre langue étrangère n'est pas connue.	6
8	Le turc est une langue plus difficile à apprendre que le français.	3
9	Le français est différent du turc au niveau de la forme.	1

Parmi les réponses données, trois ont été citées à plusieurs reprises. La première est la quantité d'emprunts linguistiques du français vers le turc. Ces transferts de langue auraient ainsi créé un sentiment de familiarité vis-à-vis de la langue française. La deuxième est l'acquisition du turc comme langue maternelle qui aurait tendance à complexifier l'apprentissage du français. Les différences entre le français et le turc créent selon les participants des obstacles qui affectent l'apprentissage du français. Ainsi, l'apprentissage d'une première langue étrangère telle que l'anglais permettrait aux étudiants de surmonter les obstacles rencontrés lors de leur apprentissage d'une deuxième langue étrangère voire d'une troisième autre langue. Enfin, la troisième réponse la plus énoncée est la difficulté d'apprendre le français si une langue étrangère comme l'anglais ou une autre n'est pas connue.

XXE002 : « [...] Certes un grand nombre de mots sont emprunts du français, c'est pourquoi on peut comprendre plusieurs mots. Autrement dit, on peut comprendre la signification de ces mots. [...] »

XXH002 : « [...] Si je ne savais pas l'anglais, j'aurais vraiment des difficultés. D'ailleurs, plusieurs de mes amis qui ne connaissent pas l'anglais, ont rencontré des difficultés en classe préparatoire. »

XXM006 : « À mon avis, c'est difficile. C'est vraiment difficile. Parce qu'elle devrait complètement se consacrer à ses études si elle veut apprendre le français uniquement avec le turc. [...] »

### 3.3 Point de vue des apprenants sur le rôle de l'anglais

Comme mentionné plus haut, l'anglais est la première langue étrangère des participants. Plus d'un tiers des participants ont indiqué un avis positif sur la syntaxe malgré les difficultés éprouvées.

**Tableau 5.** Avis des participants par rapport au fait d'être anglophone durant l'apprentissage du français

N°	Point de vue des participants	Nombre de participants (f)
1	Avis positif concernant la syntaxe.	5
2	Apprendre une première langue étrangère permet un avantage par rapport à l'apprentissage des langues étrangères (suivantes).	3
3	Avantage au niveau du vocabulaire.	9
4	Avantage au niveau de la grammaire.	5
5	Possibilité de traduire.	1
6	Similarité linguistique.	2
7	Prendre l'anglais comme base.	1
8	Différence de l'anglais.	1

Les apprenants ont évoqué l'avantage que représentait la similarité des deux langues notamment sur la réalisation des phrases et dans l'ordre des mots :

XXG003 : « [...] Autre chose... Il m'a aussi aidé au niveau de l'ordre des mots. [...] »

XXM022 : « Je pense que les similarités dans l'ordre des mots sont un très grand avantage. Parce que vous savez comment former la phrase dans votre tête, il vous reste qu'à placer les mots à leur place. À mon avis, ceci est un grand avantage, le fait que la <((anglais)) syntax>, l'ordre des mots soit similaire. »

XXP021 : « Oui, ils se ressemblent au niveau de la phrase, je ne dis pas qu'ils sont pareils mais... Dans la forme de phrase : le sujet, puis la place du verbe, la place de l'adverbe, la place de l'objet. Il y a une ressemblance entre l'emploi de <((anglais)) which that > en anglais et <((français)) que> en français. [...] »

Ils ont insisté sur l'avantage d'être anglophone surtout par rapport au vocabulaire en pointant notamment la similarité des mots entre le français et l'anglais. Ceci permettrait aux apprenants d'élargir davantage leur vocabulaire sans trop de difficulté. Ils ont mentionné aussi la quantité importante d'emprunts de l'anglais vers le français ainsi que l'utilisation des mots anglais à la place des mots français non connus.

Au niveau de la grammaire, plus d'un tiers des participants ont parlé d'une similarité et d'un rapprochement au niveau des verbes et des temps utilisés avec une possibilité de faire des calques en se basant sur l'anglais, ce qui leur permettrait de profiter de leurs connaissances antérieures. C'est ainsi qu'ils se sont justifiés :

XXJ006 : « Lors de votre apprentissage du français vous empruntez beaucoup de la grammaire de l'anglais. »

XXL015 : « [...] enfin par exemple au niveau des temps, vu qu'il y avait une connaissance déjà acquise je l'ai calqué sur ceci. Enfin, ça a été pratique pour moi. »

XXQ009 : « Quand on connaît l'anglais apprendre différentes structures grammaticales, différents mots, en français, ont été plus facile. »

En somme, les participants considèrent qu'être anglophone est un avantage sur plusieurs niveaux dans le cadre de leur apprentissage du français et que cela leur permet d'apprendre d'une manière plus « pratique » (XXL015) et « facile » (XXQ009).

### 3.4 Ressemblances et dissemblances entre l'anglais et le français

Les participants ont mentionné les ressemblances entre l'anglais et le français au niveau de la syntaxe.

**Tableau 6.** *Ressemblances syntaxiques entre l'anglais et le français*

N°	Ressemblances	Nombre de participants (f)
1	L'ordre syntaxique, l'ordre des mots	13
2	Les temps	1
3	L'emploi des prépositions	1

Certains des participants ont indiqué la similarité syntaxique comme suit :

XXE005 : « Si je savais uniquement le turc. L'ordre de la phrase peut me paraître différent. Mais comme je connaissais l'anglais, il y avait une familiarité grâce à l'anglais. Quand j'ai

vu cet ordre en français, je n'étais pas surpris ou confus. À mon avis, l'ordre syntaxique, l'ordre de la phrase sont similaires. Je pense qu'ils sont clairement similaires. »

XXH006 : « Entre le turc et le français il y a une grande différence au niveau syntaxique. Mais entre l'anglais et le français il y a des différences minimales qui sont faciles à apercevoir. [...] Enfin, quand on forme une phrase quelconque vous la formez pratiquement de la même manière. »

XXP017 : « Ils sont pareils, enfin syntaxiquement. Le turc est très différent du français et de l'anglais. Mais syntaxiquement, il y a une ressemblance entre le français et l'anglais. »

D'autres participants ont évoqué la similarité de l'ordre des mots ainsi :

XXJ011 : « Comme l'ordre du sujet, de l'objet, du verbe, etc., est similaire, je ne pense pas qu'il y ait une grande différence. »

XXL019 : « Dans les phrases par exemple le sujet et le verbe sont à la même place. Enfin ceci m'a sûrement aidé. »

Par ailleurs, il a été relevé une hétérogénéité dans les réponses données par les participants concernant la question des dissemblances syntaxiques entre le français et l'anglais.

**Tableau 7.** *Dissemblances syntaxiques entre l'anglais et le français*

N°	Dissemblances	Nombre de participants (f)
1	La place des adjectifs	5
2	Le genre des noms	3
3	L'utilisation de l'objet	1
4	Les modes, les temps et la conjugaison	2
5	La difficulté linguistique de la langue française	2
6	Les COD et les COI	1

Certains participants ont indiqué la différence de la place des adjectifs entre les deux langues à travers les réponses suivantes :

XXH006 : « Mais entre l'anglais et le français il y a des différences minimales qui sont faciles à apercevoir. [...] Il y a seulement la place de l'adjectif qui est différente. »

XXI012 : « La place des adjectifs. [...] L'adjectif pose un peu de difficulté. C'était différent. Surtout certains adjectifs sont à droite ou bien à gauche (du nom). »

XXN015 : « [...] la place des adjectifs peut changer en français. »

D'autres différences ont été mentionnées par les participants liées surtout à l'existence du genre des noms en français, à l'utilisation de l'objet, les modes, les temps et la conjugaison, la difficulté linguistique du français ainsi que la place des pronoms COD et COI. Nous avons illustré chacune des différences mentionnées par les réponses données des participants :

- l'existence du genre des noms en français :

XXO017 : « Enfin le genre des mots, la différence <((français)) féminin> <((français)) masculin>. Et les <((français)) accord>s, les arrangements faites par rapport à ça. Ceci est très différent par rapport à l'anglais. »

- l'utilisation de l'objet

XXF008 : « [...] en anglais on peut former une phrase sans objet. Enfin, dans la vie quotidienne du moins. Mais en français j'ai l'impression qu'on est obligé d'employer l'objet [...]. Il y avait une différence à ce point. »

- les modes, les temps et la conjugaison

XXL016 : « [...] les dissemblances peuvent être au niveau des temps [...]. »

- la difficulté linguistique de la langue française

XXG005 : « [...] à mon avis le français est une langue plus difficile que l'anglais. »

- la place des pronoms COD et COI

XXM025 : « Mais comme différence, par exemple, c'est le <((français)) COD> je crois, quand on apprenait ceci, la forme de la phrase change un peu. Et moi, je mettais <((français)) lui> donc <((anglais)) him> au début de la phrase et je faisais quelque chose de très différente. »

### 3.5 Avis des apprenants sur les transferts de l'anglais vers le français

Les résultats mettent en avant et soutiennent l'idée que les étudiants qui sont en première année ont éprouvé des difficultés de compréhension de la question sur les transferts de l'anglais vers le français. La raison semble être liée au fait qu'ils n'ont pas encore suivi de cours en linguistique. Nous avons essayé d'être le plus clair possible en donnant des exemples lors des entretiens. Cependant, pour certains participants cette question a causé des difficultés. Leurs réponses ont été catégorisées dans le Tableau 8 présenté ci-dessous.

**Tableau 8.** Avis des participants sur les transferts de l'anglais vers le français

N°	Avis des participants	Nombre de participants (f)
1	Pas d'idées	1
2	Les transferts linguistiques	5
3	Les proverbes	1
4	La grammaire	2
5	La culture et l'histoire	3
6	Les erreurs	1

La majorité des participants ont proposé des exemples de transferts linguistiques tels que :

XXG007 : « Même ma grand-mère dit : "Il a envoyé un <((anglais)) like> ". Ceci a pris une si grande dimension. »

XXK029 : « C'est du fait qu'il y ait beaucoup de mots semblables. Ceci... Je pense qu'il y a un transfert de cette manière. »

XXO037 : « Dans le monde, je vais dire l'anglais est la langue maternelle, si bien que ce n'est pas la langue maternelle, c'est la langue en commun la plus parlée par les gens. Je ne sais pas à quel point les français le font mais d'une manière ou d'une autre comme nous le faisons aussi, ils empruntent et emploient les mots anglais. Pourtant dans leur langue, en français, il y a des mots qui se ressemblent beaucoup, ayant des tous petits changements. La distance n'est pas si grande comme en turc. »

XXQ023 : « Le français est une langue plus ancienne, plus primordiale et je suis sûr qu'il a des équivalents mais ils ne les emploient pas, comme l'anglais est devenue plus dominante. »

Certains participants ont donné des exemples grammaticaux :

XXH008 : « Le français est comme l'anglais qui s'écrit de différente manière. [...] À l'écrit, comme je l'ai dit, il y a la grammaire. »

XXI017 : « Par exemple, le <((français)) subjonctif>. La particularité négative. Je crois que ce sujet n'existe pas en anglais. »

D'autres ont exprimé leur avis d'un point de vue culturel et historique :

XXJ013 : « Depuis des siècles l'apparition des langues se réalise par l'échange entre les langues. C'est pourquoi, plusieurs langues, enfin je dirais même toutes les langues se ressemblent énormément. »

XXL026 : « À l'époque durant les guerres, etc., c'est une chose naturelle qui était obligée de se réaliser. »

XXM040 : « La langue change beaucoup. Et les deux cultures sont en interaction. L'Angleterre avait envoyé des soldats pour la France à l'époque durant la Seconde Guerre mondiale je crois [...] la guerre n'est pas uniquement une querelle, il y a aussi un côté politique. Enfin, les gens logent, certains restent et continuent leur vie là-bas. »

En somme, il est possible de constater que les idées des participants sont variées bien qu'ils aient éprouvé des difficultés à donner une réponse précise en raison du manque de formation en linguistique. Pourtant, nous avons remarqué qu'ils ont souvent mentionné les transferts au niveau du lexique entre l'anglais et le français. Il semble que ce point relève d'une évidence pour les participants.

### 3.6 Place des erreurs syntaxiques à l'écrit

Nous avons réalisé une analyse des erreurs syntaxiques grâce à une grille d'analyse qui porte sur 15 performances mentionnées dans le Tableau 9. Les productions écrites des étudiants ont été analysées sur plusieurs plans : lexical, syntaxique, orthographique, etc. mais seules les erreurs syntaxiques sont présentées dans cette recherche.

**Tableau 9.** Erreurs syntaxiques

N°	Performances d'ordre syntaxique	Nombre de participants n'ayant pas réalisé la performance (f)
1	Maîtrise l'orthographe des lexèmes qu'il emploie.	4
2	Respecte les règles de l'accent orthographique.	4
3	Conjugué correctement les verbes.	3
4	Applique la concordance sujet-verbe.	6
5	Emploie correctement les signes de ponctuations.	8
6	Construit correctement des propositions simples.	1
7	Construit correctement des propositions composées.	9
8	Utilise logiquement les temps verbaux qu'il emploie dans sa narration.	1

---

9	Identifie correctement l'usage des lettres majuscules.	6
10	Emploie convenablement le régime prépositionnel.	6
11	Applique la concordance substantif-article.	8
12	Applique la concordance substantif-adjectif.	8
13	Utilise convenablement les synonymes.	6
14	Utilise bien les connecteurs logiques.	2
15	Utilise convenablement les déictiques.	5

---

La principale difficulté des participants concerne la construction des phrases composées. En effet, 69 % des participants n'arrivent pas à former correctement des propositions composées :

XXH : « Je pense que les étudiants débutants qui sont presque des enfants peuvent facilement et cela fait de l'uniforme une meilleure option pour les jeunes étudiants et après quelques années, quand ils grandiront, ce serait mieux pour l'égalité parce que leur structure de pensée sera développé, donc ils ne porteront préjudice à personne par ce qu'ils portent et porteront sans limites est mieux que toute autre option. »

XXL : « Il est approuvé aussi par les familles des élèves afin de prévenir les problèmes possibles et les éviter en raison des différences socio-économiques et culturelles entre les élèves. »

XXN : « Bien que principalement requis par les écoles intermédiaires, de plus en plus d'écoles et de lycées ont également commencé à l'adapter. »

La langue turque permet d'enchaîner les idées dans une seule phrase complexe. En général, à l'écrit, les turcs ont l'habitude de former des phrases de 4 ou 5 lignes en langue turque. Par conséquent, les apprenants ont tendance à construire des phrases longues en français comme ils le font dans leur langue maternelle.

Les apprenants ont éprouvé des difficultés à employer correctement les signes de ponctuation. 62 % d'entre eux avaient des lacunes concernant cette performance. La majorité des erreurs portent sur l'emploi des guillemets du clavier turc : [“...”] au lieu de ceux du clavier français [« ... »].

Par ailleurs, 62 % des apprenants n'appliquent pas correctement la concordance substantif-article. Ils emploient souvent des articles indéfinis à la place des articles définis et inversement :

XXE : « Ces entreprises surchargent parfois **des** gens à cause de cela. »

XXF : « [...] surtout dans **le** pays pauvre ou pays en développement [...]. »

XXI : « [...] l'hétérogénéité entre **des** apprenants. »

XXM : « [...] c'est que ce sont **des** élèves dont nous parlons [...]. »

Ils emploient aussi un article masculin pour un mot féminin et vice versa :

XXG : « L'uniforme est l'**un** des **choses** [...]. »

XXI : « [...] **une** point de vue différente [...]. »

D'ailleurs, les apprenants rencontrent aussi des difficultés à appliquer la concordance substantif-adjectif. Parmi les erreurs relevées, il est possible de citer les suivantes :

XXF : « [...] **éventuels** dérivés vestimentaires. »

XXI : « [...] d'autres **problème** [...]. »

XXK : « [...] de vêtements **différentes** [...]. »

XXO : « [...] de niveaux financiers **différents** [...]. »

Les exemples précédents permettent de montrer que les participants ont des difficultés à suivre l'objet désigné et son référent dans leur énoncé. En effet, presque deux tiers des participants éprouvent des lacunes quant à l'association du sujet-verbe, du substantif-article et du substantif-adjectif. Contrairement au français et à l'anglais, en turc « le syntagme verbal constitue un énoncé complet » (Delen Karaağaç, 2007 : 59). Nous pouvons les voir dans les exemples qui suivent :

**Exemple 2.** *Place du verbe en turc, en français et en anglais*

Turc : Yedim.

Français : J'ai mangé.

Anglais : I ate.

De même, le pronom personnel en tant que sujet est peu utilisé. Il est exprimé par le biais d'un suffixe ajouté au verbe conjugué. En revanche, « au lieu de la forme "atone" du pronom personnel, nous pouvons [aussi] trouver la forme emphatique » (ibid. p. 59) :

**Exemple 3.** *Place du pronom personnel sujet en turc, en français et en anglais*

Turc : Ben yedim.

Français : Moi, j'ai mangé.

Anglais : Me, I ate.

L'exemple ci-dessus montre comment le pronom personnel sujet est utilisé différemment dans les trois langues. Dans une phrase simple ou complexe, en français et en anglais le sujet et le verbe sont souvent placés au début de la phrase. Les personnes qui connaissent ces langues ont souvent un automatisme à conjuguer correctement le verbe par rapport au sujet. En revanche, certains apprenants turcs sont induits en erreur en raison de l'influence de leur langue maternelle. Ce qui explique leurs difficultés concernant la concordance sujet-verbe. Afin de surmonter cette difficulté, les apprenants peuvent s'appuyer sur leur connaissance syntaxique en anglais et peuvent créer un parallélisme entre la langue intermédiaire et la langue d'apprentissage.

## Conclusion et propositions

Dans ce travail de recherche, l'objectif était de réfléchir sur l'impact des interférences syntaxiques entre le turc et le français et sur les transferts syntaxiques entre le français et l'anglais. La recherche a tenté de définir les différents rôles de l'anglais pour comprendre comment cette langue peut aider et/ou conditionner l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, à savoir le français.

À la lumière des analyses réalisées grâce aux réponses données par les participants, il est possible de mettre en avant qu'apprendre le français avec comme langue maternelle le turc, est difficile et qu'apprendre le français de manière générale est une tâche rude si l'anglais n'est pas appris en tant que première langue étrangère. Certains participants ont même mentionné que le turc est totalement l'inverse du français et que les deux langues sont différentes syntaxiquement.

Il est possible de dire qu'une grande majorité des participants considèrent le fait d'être anglophone comme un avantage lors de leur apprentissage du français. Au niveau de la syntaxe, les ressemblances qui existent entre l'anglais et le français ont été pointées par la totalité des participants. Les dissemblances syntaxiques ont été mentionnées de différentes manières telles que la différence de la place des adjectifs entre les deux langues ; l'existence du genre des noms dans la langue française ; l'utilisation de l'objet ; les modes, les temps, la conjugaison ainsi que la place des pronoms COD et COI.

Il est vrai que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Les erreurs nous permettent de mieux comprendre et/ou de revoir certaines règles grammaticales. Dans ce travail de recherche, nous nous sommes focalisés sur les erreurs de syntaxe à l'écrit.

Durant les analyses, il a été relevé que la tâche la plus compliquée pour les apprenants, était de construire des propositions complexes attire l'attention. Cette difficulté est due aux interférences syntaxiques du turc vers le français. Les apprenants ont tendance à former des phrases longues en français qui contiennent plusieurs propositions complexes comme ils le font dans leur langue maternelle. De même, d'après Kurtoğlu (2003) :

« Le turc et le français ont des systèmes syntaxiques (en dehors de quelques exceptions) diamétralement opposés. En turc, qui est une langue centripète, les éléments secondaires sont toujours antéposés, tandis qu'en français au contraire, les éléments essentiels (bases) viennent souvent avant les mots qui les complètent [...] » (p. 34).

Afin de surmonter les difficultés des apprenants turcs lors de leur apprentissage du français, les enseignants peuvent illustrer la différence du système syntaxique des deux langues, SVO en français et SOV en turc. Ils peuvent conseiller aux apprenants de former des phrases plus courtes et simples, composées au plus de trois propositions pour qu'ils puissent s'exprimer plus facilement et avec clarté.

Lors des entretiens, certains participants ont mentionné qu'ils ont suivi des cours d'espagnol et que durant leur apprentissage, ils ont beaucoup bénéficié de leur connaissance en français. Étant donné que le français et l'espagnol appartiennent à la même famille de langue indo-européenne et qu'ils font tous partie des langues romanes, cela facilite et accélère l'apprentissage de ces deux langues lorsque l'une est déjà connue. Il en est de même pour l'italien par exemple.

Ainsi, en guise de projet de recherche pour l'avenir, il serait intéressant de réaliser une étude sur le rôle du français sur une autre langue romane. Il peut s'agir de plusieurs langues telles que l'italien, le portugais, le roumain, etc. Pour relever et analyser les transferts et/ou les interférences, il est possible de travailler sur une ou plusieurs compétences langagières.

## Références

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner (e-book)*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bailly, S., Boulton, A., Chateau, A., Duda, R., & Tyne, H. (2009). L'anglais langue étrangère : langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. Dans G. Forlot, *L'anglais et le plurilinguisme : pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*. (pp. 35-57). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Dunod.

- Botero-Restrepo, M. A., García-Botero, J., & García-Botero, G. (2018). L'influence linguistique de l'espagnol et du français lors de l'apprentissage de l'anglais. *Revista Colombiana de Educación* (75), 243-262.
- Broekhuis, H. (2010). A typology of clause structure. *Linguistic Variation Yearbook* (10), 1-31. <http://doi.org/10.1075/livy.10.01bro>
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (10), 1-12. <https://doi.org/10.4000/aile.612>
- Cook, J. (2016). Quand L2 influence l'acquisition de L3. Fautes de transfert dans les productions écrites des étudiants en Études françaises. *Orbis Linguarum* (45), 21-31.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages* (57), 9-15.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children, *Language processing in bilingual children*, 70-89
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde, des origines d'une notion à ses implications didactiques*. Paris : Hachette.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Delen Karaağaç, N. (2007). Étude de quelques procédés de mise en valeur en turc. *La linguistique*, 1 (43), 49-62.
- Demiral, S. & Kaya, M. (2011). Les constructions du turc traduites par une subordonnée relative en français. (250, Éd.) *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1), 241.
- Ertek, B. (2017). Développement du vocabulaire en turc et en français d'élèves bilingues franco-turcs et monolingues turcs et français âgés de 6 ans à 10 ans. *Thèse de doctorat dirigée par Mehmet-Ali Akinçi*. Rouen : Université de Rouen Normandie.
- Ertek, B. (2020). Respect des règles d'écriture et rédaction efficace : passer un cap. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 149-162. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.583929>
- Ertek, B. (2021). Analyse de la production écrite en Français L3 des enseignants EILE de langue turque. *International Journal of Language Academy*, 9 (4), 184-206. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.52452>
- Johansen, A. (2010). *Sometimes I mix up english and français : L'influence de la troisième langue sur la deuxième*. Paris : 38<sup>ème</sup> Congrès de l'UPLAGESS, 26-28 mai 2010.
- Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues, *Langage et société* (153), 166-168.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 21-41). Clevedon, Buffalo, Toronto and Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Kail, M. (2015). *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF.

- 
- Klein, H. (2008). L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 149, 119-128. <https://doi.org/10.3917/ela.149.0119>
- Kurtoğlu, Y. (2003). Les rôles syntaxiques des pronoms relatifs simples. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 33-53.
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Peng, Y. (2012). L'interlangue, aspects linguistiques et culturels (cas du français, langue indo-européenne et du chinois). *Thèse dirigée par M. Jean-Pierre Levet et M. Sishu Hu*. Limoges : Université de Limoges.
- Petitto, L. & Koverman, I. (2004). Le paradoxe du bilinguisme : Double langue maternelle. *Imaginaire & Inconscient* (14), 205-222. <https://doi.org/10.3917/imin.014.0205>
- Pot, E. M. (2005). Usage de l'anglais comme langue médiatrice dans une classe de FLE linguistique hétérogène. *Mémoire de stage dirigé par Jean-Marie Prieur*. Montpellier : Université Paul-Valéry.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1999). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Stockwell, R. P., Bowen, J. D., & Martin, J. W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français. *Synergies Turquie*, 179-184.
- Wende, O. T. (2014). Interférence Linguistique chez les Francissants Anglophones : Le Cas du Présent de l'Indicatif. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2 (1), 31-38.
- Yücelsin Taş, Y. T., Candemir, C. & Kara, Ö. (2016). Interférences Lexicales : Cas de l'Université de Marmara. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2 (3), 89-100.