Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,
2025, sayı 64, ss. 1959-1977

Araştırma Makalesi

The Journal of Buca Faculty of Education,
2025, issue 64, pp. 1959-1977

Research Article

Erreurs commises par les étudiants nés et élevés en France et en Belgique à l'expression écrite en français

Fransa'da ve Belçika'da Doğup Büyüyen Öğrencilerin Fransızca Yazılı Anlatımda Yaptığı Yanlışlar

Emine Çavdar [1]

[1]*Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, e.cavdar@deu.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0002-7969-9330)*

Geliş Tarihi: *18.12.2024* ***Kabul Tarihi:*** *21.05.2025*

RÉSUMÉ

L'apprentissage de l'écriture du français est aussi difficile pour un apprenant natif que pour un apprenant non natif. Les étudiants natifs commettent également fréquemment des erreurs, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Bien qu'il existe de nombreuses études sur les erreurs des étudiants étrangers, il n'y a pas encore de travail adéquat en Turquie sur l'analyse des erreurs des étudiants natifs. Partant de l'idée que les erreurs peuvent constituer un outil créatif dans l'enseignement du français, nous étudions leur nature à travers l'analyse des devoirs et des copies d'examen collectés auprès des étudiants natifs de l'Université Dokuz Eylül en Turquie au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2022-2023. Le sujet principal de notre travail est d'analyser les erreurs des étudiants natifs dans ce processus, de les classer, d'en identifier l'origine, de déterminer leur rôle dans l'apprentissage et de formuler des recommandations. Les étudiants natifs commettent plus fréquemment des erreurs liées à l'écriture des homonymes par rapport aux étudiants turcs. Nous nous sommes appuyés sur la classification de Nina Catach pour élaborer notre propre typologie des erreurs observées chez les étudiants natifs.

Mots-clés: erreur, français, écrire, étudiant.

ÖZ

Fransızca yazmayı öğrenmek, ana dili Fransızca olan öğrenci için de ana dili Fransızca olmayan bir öğrenci için de zordur. Ana dili Fransızca olan öğrenciler de hem sözlü hem de yazılı dilde sıklıkla yanlış yapmaktadır. Yabancı öğrencilerin yanlışları üzerine birçok çalışma olmasına rağmen, ana dili Fransızca olan öğrencilerin yanlışlarının analizi üzerine Türkiye'de henüz yeterli bir çalışma yoktur. Yanlışların Fransızca öğretiminde yaratıcı bir araç olabileceği fikrinden yola çıkarak, 2022-2023 akademik yılının ikinci döneminde Türkiye'de Dokuz Eylül Üniversitesi'nde ana dili Fransızca olan öğrencilerden toplanan ödevlerin ve sınav kâğıtlarının analizi yoluyla yanlışların nedenleri araştırılmıştır. Çalışmanın ana konusu, ana dili Fransızca olan öğrencilerin bu süreçteki yanlışlarını analiz etmek, yanlışları sınıflandırmak, yanlışların nedenlerini saptamak, öğrenmedeki rollerini belirlemek ve bu yanlışların azaltılması konusunda önerilerde bulunmaktır. Fransızca ana dili konuşucuları, türk öğrencilere kıyasla eş sesli kelimelerin yazımıyla ilgili yanlışları daha sık yapmaktadır. Ana dili Fransızca olan öğrencilerde gözlemlenen yanlışlıklarla ilgili kendi sınıflandırmamızı geliştirmek için Nana Catach'ın sınıflandırmasından yararlanılmıştır.

Anahtar kelimeler: yanlış, Fransızca, yazmak, öğrenci.

INTRODUCTION

L'absence d'un environnement naturel où la langue étrangère est pratiquée rend inévitables les erreurs chez l'apprenant d'une langue donnée. Le rôle de l'erreur a évolué dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères. Dans le passé, l'erreur était perçue de façon négative, souvent assimilée à un incident indésirable.

Dans la méthode traditionnelle (1936), l'erreur était souvent perçue comme un signe de faiblesse. Les erreurs ne sont pas prises en charge; elles sont considérées comme déviantes et, par conséquent, éliminées. Dans la méthode directe (1953), l'erreur n'est pas exploitée de manière constructive, car les exercices sont conçus pour minimiser les risques de fautes ou d'erreurs. "Pour éviter le plus possible des risques d'erreurs de la part de l'élève, on élabore une gradation grammaticale strictement programmée par difficultés minimales (Puren, 1988, p. 307)". C'est finalement Claude Germain qui publie, en 1993, "*Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire"*, un ouvrage dans lequel il offre une analyse approfondie du rôle de l'erreur au sein des différentes approches méthodologiques. Selon la vision constructiviste, "l'erreur n'est plus un fait répréhensible, mais se révèle être "porteuse de sens" pour l'enseignant (Luste-Chaâ, 2010, p.205)". L'erreur constitue un indicateur du niveau de compétence de l'apprenant et rend possible le suivi du développement des compétences en français.

Dans la méthode audiovisuelle (1960), l'apprenant est contraint de répéter des structures sans contexte. La faute et l'erreur sont strictement évitées, car l'élève est tenu de reproduire fidèlement ce qu'il a entendu dans l'enregistrement. Lorsqu'un élève commet une erreur, celui-ci est encouragé à répéter l'écoute et la pratique jusqu'à ce qu'il maîtrise parfaitement la structure et en mémorise le contenu.

Dans l'approche communicative (1980), l'objectif est de développer la compétence communicative de l'apprenant. Selon cette approche, les erreurs sont perçues comme des occasions d'apprentissage visant à encourager la réflexion. L'enseignant encourage les apprenants à développer des stratégies d'autocorrection. "L'effort des apprenants pour se corriger permet de formuler des diagnostiques des deux côtés, du côté des enseignants et du côté des apprenants; c'est une occasion, pour les élèves, de prendre la parole et ne plus demeurer passif au cours du processus d'apprentissage (Rahmatian & Abdoltadjedini, 2007, p. 120)". Ainsi, les apprenants pourront devenir plus indépendants et prendre une part plus active dans leur apprentissage.

Quant à l'approche actionnelle, dérivée de la méthodologie communicative, constitue la méthode la plus récente, recommandée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe en 2001. Selon cette approche, les apprenants d'une langue sont perçus comme "acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)". Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux engagés dans leur processus d'apprentissage, afin de développer leur capacité à communiquer efficacement dans des situations concrètes. Ils sont donc formés à réaliser des tâches collaboratives impliquant l'usage de la langue dans des situations concrètes. Les erreurs sont perçues comme des occasions de réflexion et d'apprentissage.

Après avoir précisé l'erreur dans les méthodes d'enseignement, il conviendrait également de l'analyser dans les théories de l'apprentissage. Dans le modèle transmissif, ni le maître ni l'élève ne doivent commettre d'erreurs. En effet, l'erreur pourrait engendrer de mauvais réflexes ou s'ancrer dans l'esprit de l'élève. Il convient alors de mettre en place des moyens pour éviter les erreurs. Si toutefois un élève commet une erreur, la seule solution serait de réexpliquer ou de lui faire réapprendre en l'incitant à être plus attentif.

Selon la théorie béhavioriste, l'enseignement repose sur un découpage des connaissances. L'apprentissage de l'apprenant se fait étape par étape, consolidé par des succès progressifs. L'erreur doit donc être évitée. Si elle se produit, c'est probablement parce que l'élève n'a pas maîtrisé les prérequis fondamentaux. Ou encore, la connaissance n'aurait pas été suffisamment simplifiée pour permettre une réponse adaptée à un stimulus.

Dans le modèle constructiviste de l'apprentissage, l'erreur est perçue comme le résultat de processus cognitifs cohérents et porteurs de sens. Plutôt que de l'éviter, on la reconnaît et l'accepte comme une composante normale et constructive du processus d'apprentissage. L'erreur représente un moment clé dans la restructuration et l'enrichissement des connaissances.

Finalement, selon le modèle socio-constructiviste, l'acquisition des connaissances émerge de l'interaction entre l'apprenant, le contexte d'apprentissage et les différents acteurs impliqués. L'erreur ne doit pas être évitée, car elle joue un rôle fondamental dans la construction des connaissances. En conclusion, nous pouvons souligner la place de l'erreur tout au long du processus d'enseignement.

REVUE DE LITTÉRATURE

Cette partie se base sur les résultats des études antérieures. "Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues (Demirtaş & Gümüş, 2009, p. 128)". Les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage; il serait incohérent de les considérer comme des obstacles indissociables de ce processus. Tagliante, assure pour sa part que "les erreurs ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont inséparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine qu'un inconvénient (1994, p. 151)". Les erreurs témoignent en effet du fait que l'apprenant active son interlangue.

Le CECRL (2001, p. 119) classe les erreurs en plusieurs catégories: "phonétiques, orthographiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, sociolinguistiques, socioculturelles et pragmatiques". Selon Tagliante, il existe cinq catégories d'erreurs dans la didactique des langues étrangères: "les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique (2001, p. 152-153)". Rabadi et Odeh (2010) distinguent deux types d'erreurs: les erreurs de performance et les erreurs de compétence. Les erreurs de performance sont des erreurs commises par manque d'attention. L'apprenant connaît la règle, mais en raison d'une distraction ou d'un manque d'attention, il commet l'erreur. Dans ce cas, il peut facilement se corriger. Le deuxième type d'erreurs correspond à celles commises par l'apprenant en raison de l'ignorance d'une règle linguistique, ou autre. Dans cette situation, l'apprenant ne peut pas se corriger par lui-même, en raison d'un manque de connaissances ou d'expérience. Il doit donc recourir à l'aide d'un professeur ou à une explication du manuel qui appertera des données manquantes pour saisir et corriger son erreur.

Dans leur étude portant sur les erreurs issues de la conjugaison des verbes chez les apprenants, Arslan et Baştürk identifient les raisons de ces erreurs comme "le manque de connaissance des règles, d'acquisition erronée d'une règle ou par le manque de pratique; les erreurs de performance qui agissent directement sur la performance des apprenants et peuvent se manifester en raison des facteurs psychologiques des apprenants, du manque de concentration, du contrôle continu du professeur, des conditions dans lesquelles ils se trouvent (2021, p. 19)". Selon les chercheurs, le français, la langue cible des apprenants turcs, appartient à une famille linguistique et possède une structure entièrement différente de celle du turc, langue source, ce qui rend l'apprentissage de la conjugaison des verbes particulièrement difficile pour eux.

Omer (2014) analyse les écrits universitaires d'étudiants natifs et non natifs dans sa recherche menée à l'Université du Maine. A la fin de sa recherche, elle en conclut que "les natifs ne feraient pas d'erreurs formelles ou très peu, les non natifs en feraient beaucoup. Les non natifs auraient tendance à rédiger des textes à l'argumentation simple voire trop simple, les natifs des textes à l'argumentation complexe, beaucoup plus riche (2014, p. 5)". On observe ainsi que, de manière générale, tant les étudiants natifs que non natifs ont une tendance marquée à justifier systématiquement leurs erreurs.

Järvenpää (2019) réalise une étude comparative sur les fautes d'orthographe dans les dictées d'informateurs francophones et finnophones. Il n'est pas surprenant que "… les informateurs finnophones ont commis plus d'erreurs que les francophones (p. 51)". Les erreurs des élèves francophones se divisent en erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale, les premières étant les plus courantes. Les erreurs d'orthographe grammaticale apparaissent beaucoup plus souvent dans les copies des informateurs finnophones que dans celles des informateurs francophones.

Katoozian (2014) étudie la répartition des erreurs entre les francophones et les non-francophones. A la fin de son analyse, il conclut que "les erreurs orthographiques à dominante phonétique sont parmi les erreurs les plus fréquentes chez les non francophones (p. 38)". Les erreurs orthographiques d'origine phonétique se manifestent principalement par l'omission ou l'ajout de lettres ou de syllabes, la confusion entre les consonnes et les voyelles, ainsi que l'insertion d'un accent (aigu ou grave). En d'autres termes, les erreurs orthographiques d'origine phonétique entraînent une différence entre la prononciation du mot écrit et celle du mot prononcé.

Marsyelina et Mutiarsih ont donné un test de grammaire aux étudiants dans la matière du passé composé et l'imparfait pour analyser des erreurs grammaticales aux temps passés. Ils en concluent que "… les erreurs les plus fréquentes sont les erreurs de conjugaison, les erreurs dans l'utilisation d'auxiliaire et les erreurs de l'application du passé composé et l'imparfait dans des phrases complexes et des textes. (2019, p. 8)". Ils concluent également que la langue maternelle (l'indonésien) influence l'apprentissage du français chez les étudiants. Cela se manifeste clairement par le fait que certains étudiants continuent à faire des erreurs dans l'utilisation des auxiliaires, car l'indonésien ne possède pas de termes équivalents à ces derniers.

Bitel et Bouras ont mené une étude sur le respect des règles orthographiques sur Facebook, en comparant les utilisateurs francophones natifs et les étudiants algériens en français. "… les Français natifs et les Algériens (étudiants Algériens du français) ont le même degrés de respect des règles orthographiques. Ces deux publics utilisent les mêmes procédés d'écritures, et commentent les mêmes erreurs lors de leurs pratiques langagières sur facebook (2016, p. 63)". Les deux groupes (Français et étudiants algériens) adoptent une orthographe particulière propre au réseau Facebook.

Rini a réalisé une analyse des erreurs grammaticales dans le cadre de la production écrite. Les erreurs liées à l'adjectif, au nom, à la conjugaison, à la préposition et à la conjonction apparaissent dans les productions écrites des étudiants. "Le type d'erreur grammaticale qui est trouvée beaucoup est l'erreur de l'adjectif (Rini, 2012, p.1)". Les étudiants rencontrent des difficultés à utiliser correctement l'adjectif dans leurs phrases. Plusieurs facteurs expliquent les erreurs qu'ils commettent, tels que l'accord de l'adjectif en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel). Cette complexité entraîne donc des difficultés.

Selon la recherche de Rahnamayekooyan, Parivash (2017, p. 38), l'analyse des phrases par les apprenants turcophones du français langue étrangère (FLE) à l'Université de Tabriz montre que "la plupart d'entre eux ont été confrontés à beaucoup de problèmes pour la construction des phrases négatives et impératives." On peut en conclure que les turcophones ont parfois du mal à construire des phrases impératives et négatives. De plus, ils éprouvent également des difficultés à identifier la position correcte de l'adjectif, du pronom personnel et du complément d'objet direct ou indirect dans la phrase.

En se basant sur les copies d'examen des étudiants du département de didactique du FLE de l'Université Dokuz Eylül, Gür a identifié les erreurs les plus récurrentes en français. D'après son étude (2022, p. 28), les erreurs les plus fréquentes en français chez les apprenants turcophones sont les suivantes: erreurs orthographiques, morphologiques, syntaxiques, lexicales, ainsi que sociolinguistiques, culturelles et pragmatiques.

Les apprenants natifs maîtrisent déjà leur langue lorsqu'ils entrent à l'école, possédant ainsi une compétence qui leur est utile. En revanche, les non-natifs commencent souvent à apprendre la langue étrangère plus tard et se retrouvent alors confrontés à deux systèmes inconnus: l'oral et l'écrit. L'apprentissage de l'écriture en français est aussi difficile pour un apprenant natif que pour un apprenant non natif. Les étudiants natifs commettent également fréquemment des erreurs, tant à l'oral qu'à l'écrit. Bien qu'il existe de nombreuses études sur les erreurs des étudiants étrangers, il n'existe pas encore de travail adéquat en Turquie concernant l'analyse des erreurs des étudiants natifs. Cette analyse nous a permis de découvrir une bibliographie riche qui soutient l'étude des erreurs.

Les erreurs commises par les étudiants turcs sont généralement dues à l'influence de leur première langue étrangère, l'anglais, ainsi qu'à celle de leur langue maternelle, le turc. Autrement dit, lorsque les apprenants apprennent une deuxième langue étrangère, ils s'appuient le plus souvent sur deux points de référence: leur première langue étrangère, l'anglais, et leur langue maternelle, le turc. "Ce transfert peut être positif ou négatif: il est positif dans le cas où la connaissance en langue maternelle facilite l'apprentissage de la langue étrangère. En revanche, il devient négatif lorsqu'il provoque des obstacles (Afifi, 2018, p. 284)". Ainsi, ces influences représentent à la fois un atout et un obstacle, en raison des similitudes et des différences constantes entre les systèmes linguistiques.

Cette étude a été menée à l'Université Dokuz Eylül, à Izmir, auprès de six étudiants natifs nés et élevés en France et en Belgique. Ils possèdent la double nationalité, française et turque, et leurs langues maternelles sont le turc et le français. Ces étudiants ont dû rentrer définitivement en Turquie, principalement pour des raisons familiales ou scolaires.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. Objectif du travail

Nous formulons notre travail de recherche autour d'une problématique centrale qui se présente comme suit:

- ✓ Les étudiants francophones natifs respectent-ils les normes du français standard?
- ✓ Quels types d'erreurs les étudiants natifs commettent-ils dans leur apprentissage du français langue étrangère?

Alors qu'un locuteur natif acquiert d'abord la maîtrise de la langue orale avant celle de l'écrit, les apprenants de FLE doivent, dans la majorité des cas, aborder d'abord le code écrit avant l'oral. Nous tenterons d'examiner le respect des règles orthographiques dans les devoirs et les copies d'examen des étudiants natifs. En général, ils ne font pas d'erreurs au niveau sémantique, morphologique et syntaxique, mais des erreurs orthographiques.

3.2. Méthodologie de recherche

Nous allons identifier les erreurs commises par les apprenants natifs et en analyser les causes. Pour ce faire, plusieurs modèles de recherche existent, chacun présentant des avantages et des inconvénients en fonction de l'objet d'étude. Dans une démarche scientifique, il est essentiel d'obtenir des résultats fiables et reproductibles. Ainsi, le choix du modèle d'analyse est crucial pour l'interprétation des résultats, et il est également influencé par la manière dont les données

sont collectées et analysées. Il existe deux principaux modèles: le modèle de recherche quantitative et le modèle de recherche qualitative. Les études quantitatives présentent des limites, car elles ne font que décrire la fréquence, les pratiques ou les attentes, sans être en mesure d'expliquer les raisons sous-jacentes de ces phénomènes. En revanche, les études qualitatives, par le biais de l'analyse sociologique, permettent de comprendre les raisons pour lesquelles les individus adoptent certaines façons de penser. Dans le cadre de notre recherche, nous adopterons le modèle de recherche qualitative afin de comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants natifs commettent des erreurs à l'expression écrite. Pour ce faire, nous avons plusieurs modèles de recherche à notre disposition, parmi lesquels Yin (1994, p. 5) mentionne "l'expérimentation, l'enquête, l'analyse des archives, l'étude historique et l'étude de cas". Nous avons opté pour l'étude de cas, qui consiste en une analyse approfondie d'une situation spécifique.

Notre corpus d'analyse se compose des devoirs et des copies d'examen des étudiants natifs inscrits au Département de Didactique du Français Langue Étrangère de l'Université Dokuz Eylül, pour l'année académique 2022-2023. Chaque semaine, un devoir d'une page est remis aux étudiants, ce qui représente un total de 14 devoirs à la fin du semestre. Par exemple, nous leur avons demandé d'écrire un souvenir marquant sur un sujet inoubliable, une lettre formelle et une lettre informelle pour contester un sujet, un résumé d'article, un résumé de film ainsi qu'une description physique d'une personne… La diversité des sujets proposés permet de mener une recherche plus fiable et plus riche, en identifiant un plus grand nombre d'éventuelles erreurs grâce au recours à différents registres de langue. Dans le cadre de cette étude qualitative, une analyse de contenu est effectuée pour repérer les erreurs fréquemment observées dans le contexte de l'enseignement du français en Turquie.

Certaines typologies ont rencontré un succès particulier, notamment celle des erreurs orthographiques développée par N. Catach. En 1980, il propose une typologie des erreurs orthographiques visant à identifier les lacunes, évaluer les progrès des élèves et permettre à l'enseignant d'adapter son enseignement à leurs besoins. Nous nous sommes inspirés de la grille d'analyse des erreurs orthographiques élaborée par Nina Catach.

Tableau 1

La typologie des erreurs de Nina Catach

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	*mid (nid)
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	un *navion (un avion)
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique) L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné	Omission ou adjonction de phonèmes Confusion de consonnes Confusion de voyelles	*maitenant (maintenant) *crocrodile (crocodile) *suchoter (chuchoter) *moner (mener)
ERREURS GRAPHIQUES (oral – juste – écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	N'altérant pas la valeur phonique Altérant la valeur phonique	*binètte (binette) *pingoin (pingouin) *guorille (gorille) *merite (mérite) *briler (briller) *écureil (écureuil) *recard (regard)
Erreurs à dominante morphogrammique **a.** Morphogrammes grammaticaux **b.** Morphogrammes lexicaux	Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. Omission ou adjonction erronée d'accords étroits Omission ou adjonction erronée d'accords larges Marques du radical Marques préfixes / suffixes	*chevaus (chevaux) *les rue (les rues) *ils chantes (chantent) *tu achète (achètes) *les films que les enfants ont vu (vus) *canart (canard) *anterremant (enterrement) *annui (ennui)
Erreurs à dominante logogrammique **a.** Logogrammes lexicaux **b.** Logogrammes grammaticaux	Confusion entre les homophones lexicaux Confusion entre les homophones grammaticaux	j'ai pris du *vain (vin) Ils *ce (se) sont dit *c'est livres (ces)
Erreurs à dominante idéogrammique	Majuscules Ponctuation Apostrophe Trait d'union	La *france (la France) *les, amis (les amis) *leau (l'eau) *peut être (peut-être)

3.3. Échantillon

Cette étude est menée à l'Université Dokuz Eylül, située à Izmir, auprès de six étudiants natifs, nés et élevés en France et en Allemagne. Les informations relatives aux noms et au sexe des étudiants ont été anonymisées afin de protéger leur identité. Nous procédons à une analyse détaillée des devoirs et des copies d'examen des étudiants natifs pour illustrer les erreurs dans leur contexte. Nous sélectionnons des copies qui reflètent le mieux les erreurs typiques. Nous expliquerons les erreurs que les étudiants natifs commettent à l'écrit. Lorsqu'une erreur est commise à l'oral, elle est immédiatement perçue. En revanche, les erreurs commises par les locuteurs natifs à l'écrit ne sont généralement pas discernables à l'oreille. Le français ne présente pas toujours une correspondance directe entre sa prononciation et son orthographe, et inversement.

ANALYSE DES DONNÉES

La typologie des erreurs orthographiques établie par Nina Catach concerne l'ensemble des structures linguistiques et constitue un outil utile pour les classer. Afin d'atteindre notre objectif, nous avons adapté cette grille typologique en y apportant des modifications spécifiques à notre travail. La version finale de cette grille est présentée comme suit:

Tableau 2

Erreurs dominante grammaticale

Erreurs dominante grammaticale	
1. Logogramme grammatical "homophone"	**Fréquence des erreurs: 136**
le participe passé ou l'infinitif	28
le futur ou le conditionnel	25
ça/sa	24
la/là	21
a/à	20
c'est/ses/ces	18
2. Accord	**Fréquence des erreurs: 104**
l'oubli du "e" muet et du "s"	35
l'accord avec l'adjectif du couleur	26
l'écriture des noms	24
l'accord du sujet avec le verbe	19
3. Omission: Adverbe de négation	**Fréquence des erreurs: 50**
4. Emploi du subjonctif	**Fréquence des erreurs: 16**

Le dictionnaire Larousse définit la notion d'orthographe comme "l'ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée". Le préfixe "ortho-", qui vient du grec et signifie "droit", confère à "orthographe"le sens de "l'art d'écrire correctement". L'orthographe française repose sur trois approches distinctes, selon le plurisystème de Nina Catach.

Les phonogrammes: Les phonogrammes ont pour rôle de transcrire les sons. Ils correspondent aux graphèmes, qui symbolisent les phonèmes. Leur fonction est donc principalement phonétique. Un même phonème peut correspondre à plusieurs phonogrammes différents. Ex. : le phonème [k] est écrit par "k" dans "kilomètre", par "c" dans "camion" et par "qu" dans "qualité".

Un même phonogramme peut représenter plusieurs phonèmes différents. Par exemple, "ce" se prononce [k] dans "camembert" et [s] dans "célibataire".

Exemple : "sol": les graphèmes s, o, l codent précisément 3 phonèmes /s/, /o/, /l/.

bébé: les quatre graphèmes b, é, b, é correspondent précisément aux quatre phonèmes /b/, /e/, /b/, /e/. Ces graphèmes sont des phonogrammes. Au pluriel, un graphème est ajouté à la fin du mot. Le mot " bébés" contient cinq graphèmes: b, é, b, é, s. Comme le dernier graphème n'est pas prononcé, il ne constitue pas un phonème.

Les morphogrammes sont des graphèmes dont la fonction est principalement morphologique. Deux types sont distingués: "les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux".

a. Les morphogrammes grammaticaux portent une signification morphosyntaxique, c'est-à-dire qu'ils correspondent aux graphèmes ajoutés aux mots pour indiquer le genre, le nombre, ou pour marquer les différentes flexions verbales.

Exemple : (Tu) sens: 3 graphèmes s, en, s. Les deux premiers sont des phonogrammes, car ils se prononcent, tandis que le “s” final, un morphogramme, marque la 2e personne du singulier. Il se distingue de celui qui marque la 3e personne du singulier, le “t” dans “il sent”.

b. Les morphogrammes lexicaux véhiculent une signification qui établit une relation visuelle entre les radicaux et leurs dérivés. Un exemple donné par Bitel et Bouras est le mot “rang”: “3 graphèmes r/an/g; les deux premiers se prononcent: ce sont des phonogrammes. Le “g” ne se prononce pas, il renseigne sur la famille: ranger/rangement (2016, p.20)”. Il représente un morphogramme lexical.

Les logogrammes: Les logogrammes, également appelés “figures des mots”, sont des graphies globales qui permettent de distinguer certains homophones. Il existe deux catégories parmi eux: les homophones hétérographes (par exemple: vert/ver/vers/verre, etc.) et les homophones homographes (comme pêche/pêche, entre le verbe “ pêcher “ et le nom désignant un fruit, etc.). Les homophones hétérographes se prononcent de manière identique, mais se différencient à la fois par leur orthographe et par leur signification, tandis que les homophones homographes s'écrivent de la même façon, mais ont des sens différents.

L'orthographe française est difficile en raison de la diversité de son système graphique. En français, un même son peut s'écrire de plusieurs manières. De même, une même écriture peut se prononcer de manière différente. Le son “o” en français peut s'écrire non seulement avec la lettre “o”, mais aussi avec “a-u”, “e-a-u”, et “h-a-u”, ce qui donne quatre orthographes différentes. Dans l’adjectif “beau”, il y a quatre lettres, mais les trois dernières forment une seule prononciation. En français, les consonnes finales sont généralement silencieuses à l'oral, ce qui les rend inutiles dans la prononciation. Cela concerne le “s” du pluriel ainsi que le “e” muet des adjectifs féminins. Cela donne lieu à de nombreux homonymes en français: des mots qui ont des significations distinctes mais qui sont prononcés de la même manière, malgré leurs orthographes différentes, comme “fois”, “foix”, “foie” et “foi”. C'est pourquoi les locuteurs natifs commettent fréquemment des erreurs d'orthographe. L'orthographe constitue souvent une difficulté en français. Bien qu'elle soit enseignée tout au long de notre scolarité et pratiquée à travers des dictées, la plupart des apprenants finissent par y renoncer en raison de sa complexité.

4.1. logogramme grammatical “homophone”

Ce qui nous frappe le plus, c’est l’écriture du logogramme grammatical “homophone”. On se retrouve avec Makassikis & Pellat autour de la même idée que “l’écriture des homophones constitue un autre problème majeur des scripteurs natifs… (2011, p.24)”. Comparativement, il apparaît a priori que les étudiants français rencontrent plus de difficultés avec les homophones. La plupart des étudiants ont tendance à les confondre, comme le montrent les exemples dans les sous-catégories:

Tableau 3

Logogramme grammatical “homophone”

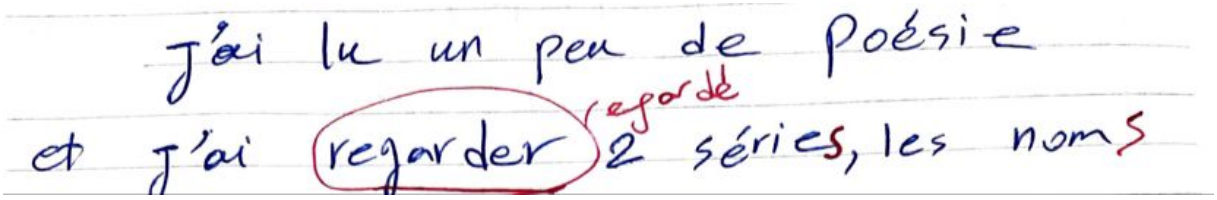
logogramme grammatical “homophone”
le participe passé ou l’infinitif
le futur ou le conditionnel
ça/sa
la/là
a/à
c’est/ses/ces

4.1.1. le participe passé ou l'infinitif des verbes du premier groupe

Un exemple d'erreur grammaticale est l'utilisation du participe passé à la place de l'infinitif, et inversement. Cordary (2003, p.103) souligne que "s'il est un secteur de la morphologie verbale qui est souvent cité par les apprenants comme source de problèmes et par les enseignants comme objet d'apprentissage récurrent et difficile, c'est bien le participe passé". Autrement dit, puisque les verbes se terminant par -er à l'infinitif ont leur participe passé en -é, il est fréquent de confondre les deux formes, principalement en raison de leur prononciation identique. Lassaad (2011, p.162), qui analyse les productions écrites des élèves tunisiens, soutient notre idée, comme le montre cette citation: "-orthographe erronée des participes passés: c'est l'une des difficultés majeures que les scripteurs gèrent en situation de production". Il est fréquent que des étudiants natifs écrivent, par exemple, "il a aimer"avec "e-r", alors que la forme correcte est "a-i-m-é", car il s'agit du participe passé du verbe "aimer". Dans sa recherche sur les erreurs concernant le participe passé en production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE à l'Université de Makerere en Ouganda, Namukwaya conclut que "selon les données recueillies, on a identifié deux types d'erreurs: le choix de l'auxiliaire et la mauvaise conjugaison des verbes (2014, p.218)". Dans notre contexte, les étudiants ont choisi le bon auxiliaire, mais n'ont pas réussi à former correctement le participe passé du verbe concerné.

Image 1

Le participe passé ou l'infinitif



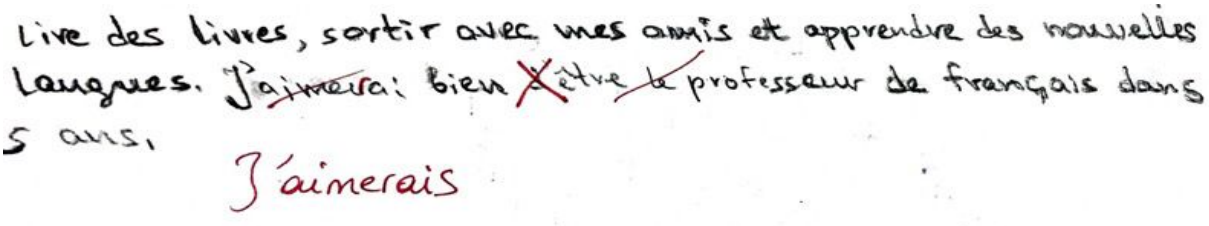
4.1.2. le futur ou le conditionnel

En français, la conjugaison de la première personne du singulier "je" au futur et au conditionnel se prononce de la même façon. Ainsi, "je" au futur et "je" au conditionnel se prononcent de la même façon. Cependant, la forme du conditionnel contient une lettre supplémentaire, généralement un "s", tandis que la conjugaison au futur ne l'inclut pas.

Exemple : "J'aimerai", qui se termine par "ais" au conditionnel, et "J'aimerai", qui se termine par "ai" au futur. La prononciation est identique pour les deux formes. Ainsi, les locuteurs natifs confondent les deux formes, oubliant souvent de mettre le "s" au conditionnel, comme le montre l'exemple suivant.

Image 2

Le futur ou le conditionnel



4.1.3. “ça” ou l’adjectif possessif “sa”

Le pronom démonstratif “ça”, synonyme de “ce”, “cela” ou “ceci”, s'écrit avec les lettres “ç” et “a”. L’adjectif possessif “sa”, qui sert à désigner l'appartenance et s'accorde avec un nom, a la même prononciation que le mot “ça”. C'est pourquoi on rencontre fréquemment la phrase erronée “Salut, sa va”, où “sa” est mal orthographié par “s-a”.

4.1.4. l’article “la” ou l’adverbe de lieu “là”

L'accent grave sur le “a” est utilisé exclusivement pour distinguer certains mots à l'écrit. Par exemple, il différencie “la”, l’article, comme dans “la voiture”, de “là”, l'adverbe de lieu, comme dans “Regardez là! ”.

Un étudiant natif écrit “Je viens la dans deux minutes”, il oublie l’accent grave.

4.1.5. la conjugaison du verbe avoir “a” ou la préposition “à”

Ils rencontrent la même difficulté avec “a”, la conjugaison du verbe “avoir” à la troisième personne du singulier, comme dans “Elle a froid”, et avec la préposition “à”, comme dans “Je vais à la faculté”. Cela explique pourquoi on remarque souvent des erreurs, comme dans la phrase “Je vais à Istanbul”, où les étudiants écrivent fréquemment le “à” sans l'accent grave. En règle générale, à l'exception de la conjugaison du verbe “avoir”, l'accent grave doit être utilisé.

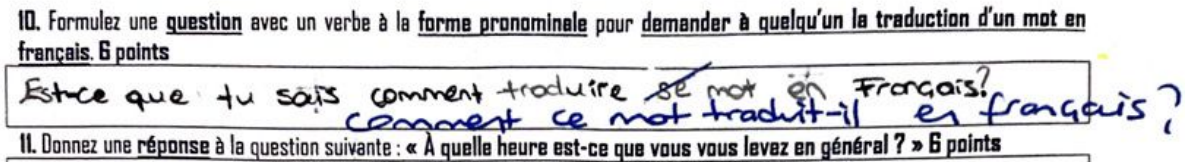
4.1.6. “c’est”, “ses” ou “ces”

Si l'on dit “c'est parfait”, on écrit “c’est” car il s'agit de la contraction de “ce” et de “est” (du verbe “être”). En revanche, si l'on dit “il adore ses enfants”, le mot “ses” s'écrit “s-e-s”, car il s'agit de l'adjectif possessif pluriel.

Dans la phrase “Comment ce mot se traduit-il en français?”, “ce” s'écrit “c-e” car il s'agit de l'adjectif démonstratif. Il est très courant de confondre ces trois mots à l’écrit, ce qui peut entraîner des difficultés de compréhension, comme dans l'exemple suivant:

Image 3

“ce” ou “se”



Les étudiants turcs sont plus compétents dans l'écriture des homonymes. Les erreurs relevées sur les homonymes sont d'autant plus surprenantes que les étudiants natifs, ayant appris à maîtriser les sons de leur langue dès leur plus jeune âge, ne devraient pas éprouver de difficultés particulières à les transcrire. Les étudiants turcs commettent moins d'erreurs dans l'écriture des homonymes.

4.2. L’accord

Nous avons remarqué qu'ils oublient souvent de faire l'accord entre le substantif et l'adjectif, ainsi qu’entre le déterminant et le nom. Les principales erreurs se concentrent sur les points suivants.

Tableau 4

L'accord

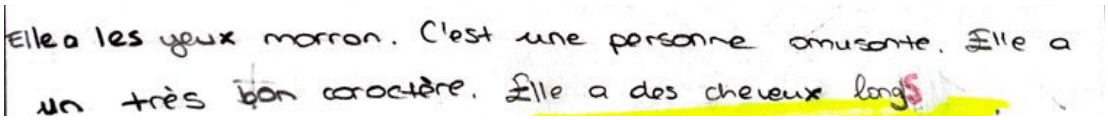
Accord
l'oubli du "e" muet et du "s"
l'accord avec l'adjectif du couleur
l'écriture des noms
l'accord du sujet avec le verbe

4.2.1. l'oubli du "e" muet et du "s"

Le nom et son déterminant doivent être accordés en genre et en nombre. Certains étudiants natifs omettent le "e"muet pour marquer le féminin et le "s" pour indiquer le pluriel. Dans cet exemple erroné d'un étudiant, l'adjectif ne s'accorde pas avec le substantif et reste au singulier : "Elle a des cheveux long".

Image 4

L'adjectif et le substantif

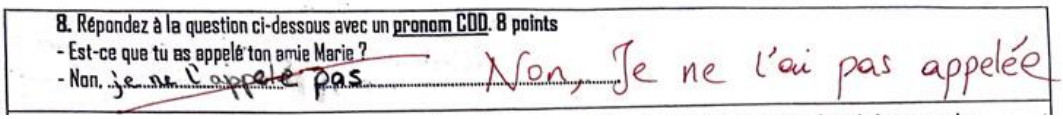


Un autre emploi erroné: "On est allé la voir". En français, le pronom personnel "on" gagne en popularité, souvent au détriment du pronom "nous". Cependant, l'accord du verbe avec le pronom "on" pose souvent des difficultés, ce qui est compréhensible, car ce pronom, bien qu'il désigne généralement un groupe, se conjugue à la troisième personne du singulier. Il est essentiel de faire attention, car lorsque "on" représente plusieurs personnes, le participe passé doit s'accorder au pluriel. Ainsi, on doit écrire : "On est allés la voir". Ici, on ajoute un -s à "allés", car le pronom personnel "on" représente "mes amis et moi".

Il faut également expliquer les erreurs concernant l'accord avec le COD qui précède. Avec l'auxiliaire "avoir", le participe passé s'accorde normalement avec le complément d'objet direct uniquement si celui-ci est placé avant le verbe. Dans la phrase erronée d'un étudiant, "Je lis les lettres qu'il m'a écrit", le participe passé doit s'accorder avec "les lettres" (féminin pluriel). La phrase corrigée devient donc: "Je lis les lettres qu'il m'a écrites".

Image 5

L'accord avec le COD



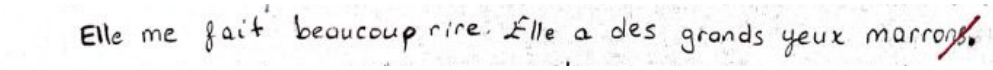
Il y a encore une petite erreur dans la réponse de l'étudiant natif. En français, le participe passé doit s'accorder avec le complément d'objet direct (COD) "l" (qui représente Marie) lorsque celui-ci est placé avant le verbe. La version corrigée est donc : "Non, je ne l'ai pas appelée". En effet, lorsque le COD précède le verbe, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec ce COD. Ici, "Marie" étant féminin, on ajoute un "e" à "appelé".

4.2.2. l'accord avec l'adjectif de couleur

Lorsqu'un adjectif de couleur est dérivé d'un nom de fruit, il reste invariable. Peu d'étudiants natifs remarquent cette règle: ils écrivent "les yeux marrons" au lieu de "les yeux marron". À ce sujet, l'ajout d'un "s" figure parmi les erreurs les plus courantes. En réalité, peu de personnes remarquent qu'il y a une erreur, car très peu de gens connaissent cette règle.

Image 6

L'accord avec l'adjectif de couleur



4.2.3. l'écriture des nombres

Le nombre vingt: pour écrire "quatre-vingts", il faut un trait d'union entre "quatre" et "vingts", et on ajoute un "s" au mot "vingts" car il est multiplié par quatre. Un étudiant natif écrit "quatre-vingts-six", il ne faut pas de "s" à "vingt" car un autre nombre suit. La même règle s'applique au nombre "cent". Le nombre "mille", en revanche, reste inchangé et n'a jamais de "s", même lorsqu'il est multiplié.

Avant la réforme orthographique de 2006, il était interdit d'utiliser un trait d'union entre "mille" et "cent". Après cette réforme, il faut mettre des traits d'union partout. Les étudiants doivent mettre un trait d'union entre deux mots, par exemple entre les dizaines "soixante" et les unités "cinq", comme dans 65, mais ils oublient souvent de le faire.

4.2.4. l'accord du sujet avec le verbe

La phrase erronée de l'étudiant natif : "C'est moi qui a fait cela". L'accord doit être réalisé avec le vrai sujet de la phrase, qui est "moi", la première personne du singulier. Moi représente la première personne du singulier. Donc, il faut dire "C'est moi qui ai fait cela". Selon la même règle, il faut dire "C'est moi qui veux apprendre le français".

4.3. l'omission de la négation

L'omission du "ne" dans la négation est un phénomène naturel à l'oral en français. C'est tout à fait naturel que nous la retrouvions chez eux. Les étudiants qui écrivent la phrase négative avec les deux "ne" et "pas" sont rares.

Exemple: J'ai pas bien compris. Il devrait écrire: Je n'ai pas bien compris.

4.4. l'emploi du subjonctif

L'apprentissage du mode et la distinction entre le mode et les temps verbaux posent un grand problème même aux étudiants natifs. Les exemples erronés illustrent le défi : "Bien que je viens à l'heure, il n'aime pas m'attendre". En français, après "bien que", il faut utiliser le subjonctif, donc il faut dire **"je vienne"**. "Je ne pense pas que la vie est belle". Après "penser que" (dans une phrase négative), le subjonctif est requis, donc il faut dire **"soit"** au lieu de "est". Les étudiants natifs, comme les étudiants turcs, n'ont pas pleinement maîtrisé la distinction entre l'emploi du subjonctif et celui du présent de l'indicatif.

CONCLUSION

Nous avons analysé les erreurs des étudiants natifs afin d'en identifier les causes. Lorsque les causes sont identifiées, il devient plus facile de les réduire. "Les erreurs commises par les étudiants ne doivent pas être perçues comme quelque chose d'inquiétant et d'effrayant (Karan &

Broutin, 2014, p. 485)". Les erreurs font systématiquement partie du processus d'apprentissage et peuvent survenir à tout moment au cours de celui-ci. "L'enseignant et l'apprenant doivent la concevoir comme un outil d'aide pour enseigner ainsi qu'un moyen d'apprendre et de progresser en langue étrangère (Val Traín, 2016, p. 53)". Ainsi, en intégrant l'erreur comme une étape naturelle et constructive, l'enseignant peut mieux guider l'apprenant. "Pour remédier à l'erreur, il appartient à l'enseignant de persuader ses étudiants que l'erreur, étant un phénomène naturel du processus d'apprentissage, est inévitable mais corrigible (Rabadi & Odeh, 2010, p. 172)".

L'analyse s'appuie sur la typologie des erreurs d'orthographe proposée par Catach, qui est reconnue pour sa clarté et sa simplicité, tout en fournissant des réponses pertinentes à nos questions de recherche. Notre étude montre que les confusions entre homonymes occupent la première place parmi les erreurs relevées chez les étudiants natifs. Les étudiants natifs rencontrent d'importantes difficultés à les transcrire correctement lorsqu'il s'agit des homonymes. Pour surmonter les difficultés provenant de l'écart entre l'oral et l'écrit selon (Özçelik & Topçu Tecelli, 2008, p. 116), "il faudrait, dès le début, faire prendre conscience aux étudiants que l'écrit fait appel à un autre mode de construction des énoncés que l'oral et que l'apprentissage d'une langue étrangère passe par la maîtrise de deux systèmes: oral et écrit". On peut également ajouter que les étudiants natifs ne respectent pas toujours les règles grammaticales.

En ce qui concerne nos recommandations, l'enseignant corrige les erreurs des apprenants immédiatement en classe. Selon les objectifs de l'exercice, les erreurs devraient non seulement être corrigées, mais également analysées et expliquées. Selon Baquero Chaguendo, Dupont, après avoir chercé les erreurs des apprenants ainsi que leurs causes sous-jacentes, les professeurs "pourraient proposer une rétroaction corrective et effectuer des tâches afin de remédier les erreurs à temps, pour éviter leur fossilisation (2022, p.82)". Ils conseillent à l'apprenant de toujours relire ses propres textes en premier. "Cette autocorrection peut prendre une autre forme évolutive et, devenir, ainsi, une co-correction qui suscite l'intervention de tous les apprenants de la classe, dans le cadre d'un échange fructueux, pour en discuter et découvrir la ou les règle(s) adéquate(s) pour y remédier (Bourray, 2016, p. 173)".

Face aux difficultés d'apprentissage de l'orthographe, le professeur pourra recourir à des jeux pour mieux ancrer les règles. Il est également nécessaire de fournir davantage d'exercices aux étudiants afin qu'ils s'habituent à écrire correctement. L'apprenant sera ainsi davantage impliqué dans la gestion de ses erreurs et encouragé à y réfléchir pour les réduire autant que possible. Nous disons "autant que possible", car il serait irréaliste de s'attendre à ce qu'un apprentissage se fasse sans aucune erreur de la part de l'apprenant.

En dépit de l'abondance des travaux consacrés aux erreurs des étudiants, l'analyse des erreurs des étudiants natifs demeure encore peu explorée en Turquie. Pour de futures recherches, il serait possible de comparer les erreurs commises par les étudiants natifs et celles des étudiants turcs. Nous avons pu avoir accès à six étudiants natifs. Un échantillon plus large permettra de renforcer la validité des résultats.

Approbation du comité d'éthique

L'approbation du comité d'éthique a été obtenue, datée du 20 mars 2024 et numérotée E-87347630-659-943198 par "le comité d'éthique de la recherche et de la publication en Sciences Sociales et Humaines de l'Université Dokuz Eylül" pour pouvoir analyser les erreurs des apprenants natifs.

Déclaration de conflit d'intérêt

Il n'y a pas de conflit d'intérêt potentiel dans ce travail.

BIBLIOGRAPHIE

Afifi, D. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE. Anales de Filología Francesa, 26, 279-293. https://doi.org/10.6018/analesff.26.1.352441

Arslan, N. Baştürk, M. (2021). Analyse des erreurs issues de la conjugaison des verbes chez les apprenants en classe préparatoire de français. BAUNSOBED, *24*(45), 1-21. https://doi.org/10.31795/baunsobed.794675

Baquero Chaguen, F. J.& Dupont, P. (2022). L'erreur et son traitement. Une étude de cas d'étudiants colombiens de français langue étrangère. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching [e-FLT]*, *19*(1), 69–85. https://doi.org/10.56040/efbd1915

Bitel, Z. Bouras, N. (2016). *Analyse des erreurs orthographiques sur facebook : comparaison entre Français natifs et étudiants Algériens*. [Mémoire]. Université Mohamed Seddik Ben Yahia, Jijel Faculté des lettres et des langues étrangères Département de français.

Bourray, M. (2016). L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du FLE : repérage, traitement et remédiation. *Francisola*, *1*(2). 163-174.

Catach, N. (1980) : L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés, Paris, Nathan Université.

Conseil de l'Europe (2001) : Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Paris: Didier.

Cordary, N. (2003). Régularités mises en oeuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée. *In : Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, L'orthographe, une construction cognitive et sociale. 99-107. https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.989

Demirtaş, L., & Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production. *Synergies Turquie*, 2, 125-138.

Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris : CLÉ International.

Gür, S.C. (2022). *Analyse des erreurs de français des etudiants turcophones en expression ecrite : prise en compte de la variabilite culturelle*. [Mémoire]. Université Dokuz Eylül Département De Langues Etrangères Section De Didactique Du Français Langue Etrangère.

Järvenpää, S. (2019). *Les erreurs d'orthographe dans les dictées d'informateurs francophones et finnophones – une étude comparative*. [Mémoire]. Université de Helsinki Département des langues / Français.

Karan, D. Broutin, J. (2014). Le concept d'obstacle didactique dans l'analyse des erreurs en production ecrite en FLE: cas de l'adjectif possessif. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 469-486.

Katoozian, K. (2014). Une revue d'articles sur les erreurs orthographiques à dominante phonétique : réflexions pour le FLE. *Linguarum Arena*, 5, Ano2014, 31-45.

Le dictionnaire Larousse. En ligne : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais [Consulté le 30/06/2024]

Lassaad, K. (2011). *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origine du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique.* [Thèse de doctorat]. Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III.

Luste-Chaâ, O. (2010). L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE. *Pratiques [En ligne]*, 145-146, 197-210.

Makassikis, M. & Pellat, J.P. (2011). Les étudiants natifs et allophones face à l'orthographe française : le cas des homonymes. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, *54*, 21-48.

Marsyelina, D. & Mutiarsih, Y. (2019). Analyse des erreurs grammaticales aux temps passés les étudiants du département de français UPI de deuxième semestre année scolaire 2017/2018. *Digital Press Social Sciences and Humanities 3: 00015 Proceeding of Conférence internationale sur le français 2018*, 1-9. https://doi.org/10.29037/digitalpress.43288

Namukwaya, H. K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 3, 209-223.

Omer, D. (2014). Les écrits en français académique des étudiants natifs et non natifs : penser la variation. *Le Français Aujourd'hui, Pratiques de l'écrit en formation*, 184, 1-9.

Özçelik, N., Topçu Tecelli, N., (2008). Causes des difficultés de l'écrit en français chez les étudiants Turcs, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, *28*(3), 99-123.

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies. Paris : CLÉ International.

Rabadi, N. & Odeh, A. (2010). L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature*, *2*(2), 163-177.

Rahnamayekooyan, B. Parivash, S. (2017). Étude des erreurs intralinguales chez les apprenants turcophones de français langue étrangère. *Synergies Turquie, 10*, 29-39.

Rahmatian, R. Abdoltadjedini, K. (2007). L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. *Plume*, première année, 2, Automne-hiver 2005, 105-123.

Rini, S. (2019). Analyse des erreurs grammaticales dans le cours de la production écrite du 4ème semestre. *Digital Press Social Sciences and Humanities 3: 00039 Proceeding of Conférence internationale sur le français 2018*, 1-10. https://doi.org/10.29037/digitalpress.43312

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : CLÉ International.

Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris : CLÉ International. Coll. Techniques de classe.

Val Traín, I. (2016). La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue. [Mémoire]. Universidad Zaragoza.

Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and methods Second. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Türkçe ve Fransızca, farklı dil ailelerinden gelen ve biçimsel sınıflandırma açısından birbirinden ayrılan dillerdir. Türkçe, Ural-Altay dil ailesine ait olup eklemeli (bağlantılı) diller sınıfında yer alırken; Fransızca, Hint-Avrupa dil ailesine ait bükümlü diller kategorisinde

bulunmaktadır. Bu yapısal farklılıklar; sesbilim, yapıbilim, anlambilim ve sözdizim gibi dilbilimsel düzeylerde belirgin bir şekilde gözlemlenir. Türkçe'nin eklemeli yapısı, sözcük köklerine eklerin getirilerek anlam veya işlevin değiştirildiği bir sistemken; Fransızca'da bükümlü yapı, sözcüklerin kökünde değişimler yoluyla anlam ve dilbilgisel işlevlerin gösterildiği bir sisteme dayanır. Bu temel farklılıklar, Türkçe konuşan bireylerin Fransızca öğrenme sürecinde ve Fransızca konuşan bireylerin Türkçe öğreniminde yazılı ve sözlü yanlışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.Yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmalar, yazılı ve sözlü yanlışların analizine vurgu yapmaktadır. Yanlışlar, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Problem Durumu

Fransızcayı ana dili olarak konuşan bireyler, okula başladıklarında kendi dillerini büyük ölçüde yetkin bir şekilde kullanabilmektedir. Bu durum, ana dil ediniminin doğal bir süreçte, genellikle sözlü dilin önce öğrenilmesiyle gerçekleşmesinden kaynaklanır. Buna karşılık, Fransızcayı sonradan öğrenen bireyler genellikle daha geç yaşlarda öğrenim sürecine dâhil olmakta ve bu nedenle, sözlü ve yazılı dil olmak üzere iki bilinmeyen sistemle karşı karşıya kalmaktadır. Fransızcayı sonradan öğrenen bireylerin dil öğrenim süreçleri, çoğunlukla yazılı dili önce öğrenmeye dayalıdır. Bu durum, hedef dilin sözlü ve yazılı kullanımına ilişkin öğrenme sırasını ana dili konuşucularından farklılaştırmakta ve öğrenicilerin dilsel performanslarını etkilemektedir. Ana dili konuşucuları, anlam, yapı ve sözdizimi gibi alanlarda genellikle daha az yanlış yaparken, ancak dilin doğal kullanımında dilbilgisel yazım açısından daha fazla yanlış yaptıkları gözlemlenmektedir.

Fransızca yazma öğrenimi, ana dilini konuşan bir öğrenci için de yabancı bir öğrenci için olduğu kadar zordur. Ana dili konuşucuları sıklıkla sözlü ve yazılı dilde yanlışlar yapmaktadırlar. Yabancı öğrenci yanlışları üzerine birçok çalışma olsa da, ana dili konuşucuların yanlışlarının analizine yönelik Türkiye'de henüz yeterli bir çalışma bulunmamaktadır.

Türk öğrencilerinin yaptığı yanlışlar genellikle ilk yabancı dilleri olan İngilizce'nin ve ana dilinin, Türkçenin etkisinden kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle, öğrenciler ikinci bir yabancı dil öğrenirken çoğunlukla iki referans noktasına dayanırlar: ilk yabancı dilleri olan İngilizce ve ana dilleri olan Türkçe. Bu transfer, ya olumlu ya da olumsuz olabilir. Dil sistemleri arasındaki sürekli benzerlikler bir avantaj ve farklılıklar bir engel teşkil etmektedir.

Amaç

Araştırmamız temelleri aşağıdaki araştırma sorularını içermektedir:

- ✓ Ana dili konuşucuları, Fransızca'nın kurallarına uymakta mıdır?
- ✓ Ana dili konuşucuları, Fransızca'da hangi tür yanlışlar yapmaktadırlar?

Yöntem

Bu araştırmada ana dili konuşucuların yaptığı yanlışlar belirlenecek ve bu yanlışların nedenlerini analiz edilecektir. Her biri inceleme konusu açısından avantajları ve dezavantajları olan çeşitli araştırma yöntemleri bulunmaktadır. Bilimsel bir yaklaşımda, güvenilir ve tekrarlanabilir sonuçlar elde etmek çok önemlidir. Bu nedenle, analiz modeli seçimi, sonuçların yorumlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. İki ana model bulunmaktadır: nicel araştırma modeli ve nitel araştırma modeli. Nicel çalışmalar, sıklığı, uygulamaları veya beklentileri tanımlamakla sınırlıdır. Buna karşın, nitel çalışmalar, sosyolojik analiz yoluyla bireylerin neden belirli düşünme biçimlerini benimsediklerini anlamamıza olanak tanımaktadır. Araştırmamız kapsamında, öğrencilerin yazılı ifade sırasında neden yanlış yaptıklarını anlamak için nitel araştırma modeli seçilmiştir. Yin (1994, s.5) "deney, anket, arşiv analizi, tarihsel çalışma ve vaka çalışması" gibi araştırma modelleri önermektedir. Bu çalışmada belirli bir durumu derinlemesine incelemeyi amaçlayan durum çalışması söz konusudur.

Çalışma Grubu

Bu çalışmayı, Fransa ve Belçika'da doğan ve büyüyen, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan, altı ana dili konuşucuları oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, genellikle ailevi nedenlerle ve eğitim amacıyla Türkiye'ye kesin dönüş yapmışlardır. Öğrencilerin adları ve cinsiyetleri kimliklerinin korunması amacıyla saklanmıştır. Fransızca ana dili konuşucuların ödevleri ve sınav kağıtları detaylı bir şekilde analiz edilerek yanlışlar saptanmıştır. N. Catach tarafından geliştirilen yazım yanlışları sınıflandırılması çalışmamıza uyarlanmıştır.

Veri Analizi

Fransızca yazımı, grafik sisteminin çeşitliliği nedeniyle zordur. Fransızcada aynı ses, farklı şekillerde yazılabilir. Aynı şekilde, bir yazım da farklı şekilde telaffuz edilebilir. Fransızca'daki "o"sesi yalnızca "o" harfi ile değil, aynı zamanda "a-u", "e-a-u" ve "h-a-u" ile de yazılabilir; bu da dört farklı yazım şekli oluşturur. "Beau" sıfatında dört harf bulunur, ancak son üçü tek bir telaffuz oluşturur. Fransızcada, son ünsüzler genellikle sözlü dilde sessizdir ve bu da telaffuzda onları gereksiz kılar. Bu durum, çoğulda "s" harfi ve féminin (dişil) sıfatlarda "e" harfi için geçerlidir. Bu da Fransızcada birçok eşsesli kelimeye yol açar: Farklı anlamları olan, ancak farklı yazımlara rağmen aynı şekilde telaffuz edilen kelimelerdir, örneğin "fois", "foix", "foie" ve "foi". Bu nedenle, Fransızca ana dili konuşucuları sıkça yazım yanlışları yapmaktadırlar. Örneğin, ça/sa, la/là, a/à, c'est/ses/ces gibi okunuşları benzer, anlamları farklı kelimelerin nerede hangisi kullanılacağı konusunda yanlış yapılmaktadır.

Türkçede değişmeyen bir köke, kişi, zaman, olumsuzluk gibi çeşitli işlevler üstlenen biçimbirimler eklenir. Örneğin, Türkçede "git-ti-ler" dizimi, "git" fiil köküne geçmiş zaman belirten "-di" ekiyle "ler" çoğul eki eklenmesiyle oluşturulmuştur. Fransızcada kök ve ek arasındaki sınır her zaman belirgin olamayabilir ve çekim sırasında kök değişmektedir. Örneğin, Je bois, nous buvons, ils boivent. Bu konuda daha çok Türk öğrenciler yanlış yapmaktadır.

Fransızcada adları niteleyen her türlü sıfat genellikle adın sayısına ve cinsine göre uyum yapar. Fransızcada "deux voitures (iki araba**lar**)" diye ifade edilirken Türkçede "iki araba" olarak söylenir. Bazı öğrencilerin uyum yapması gerektiği yerlerde yapmadıkları gözlemlenmiştir: "Elle a des cheveux long" cümlesinde "long" sıfatı çoğul "long**s**" olmalıdır.

Fransızcada isim kökenli bazı renk sıfatları "les yeux **marron** (kahverengi gözler), les fruits **orange** (turuncu meyveler)" kendisinden önceki isimle uyum yapmaz. Çünkü marron (kestane) ve orange (portakal) sözcüklerine gönderme yapmaktadır. Bu kuralı bilmeyen Fransızca ana dili konuşucuları, yanlış yaparak sıfatı çoğul olarak yazmıştır.

Fransızca da cümleleri olumsuz şekle dönüştürürken "ne … pas" kalıbı kullanılır. Sözlü dilde genellikle "ne" kullanılmaz. Örneğin, "je ne vais pas" yerine "je vais pas" söylenmektedir. Ancak sözlü dilden hareket eden Fransızca ana dili konuşucuları, yazılı anlatımda "ne" kullanmayı unutmaktadır.

Fransızcada "subjonctif (dilek kipi)", bir istek, bir duygu, beklenti, endişe gibi düşüncelere bağlı ifadelerde kullanılır. Fransızca zaman kiplerinin öğrenilmesi, ana dili konuşucuları için bile büyük bir problem teşkil etmektedir. "je pense qu'il est malade" cümlesinde "présent de l'indicatif (geniş zaman/şimdiki zaman)" kullanmak gerekmektedir çünkü sadece düşünce içermektedir. "Je ne pense pas que la vie est belle" (Hayatın güzel olduğunu düşünmüyorum). "Penser que" ifadesinden sonra (olumsuz bir cümlede), şüphe içerdiğinden "subjonctif" gereklidir, bu yüzden "soit" kullanmak gerekir, "est" kullanılması doğru değildir. Ana dili konuşucuları, tıpkı Türk öğrenciler gibi, "subjonctif" ve "présent de l'indicatif" zaman kiplerinin arasındaki farkı tam olarak anlamakta zorlanmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada Fransızca ana dili konuşucularının yaptığı yanlışlar analiz ederek bu yanlışların nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nedenler belirlendikçe, bu yanlışların azaltılması daha kolay hale gelmektedir. Analiz, Catach tarafından önerilen ve açıklığı ve sadeliği ile tanınan, aynı zamanda araştırma sorularımıza anlamlı cevaplar sunan yazım yanlışı sınıflandırılmasına dayanmaktadır. Eşsesli kelimeler arasındaki yazım yanlışlıkları gözlemlenen yanlışlar arasında ilk sırada yer almaktadır.

Türkçenin sözdizimsel özellikleri, Fransızcadan tamamen farklıdır. Bu farklılık, iki dilin farklı dil ailelerine ait olmasından kaynaklanır: Türkçe, Ural-Altay dil ailesinde yer alan eklemeli bir dil iken, Fransızca, Hint-Avrupa dil ailesinde bulunan bükümlü bir dildir. Dil ailelerinden kaynaklanan bu yapısal farklılıklar, söz dizimi açısından belirgin hale gelmekte ve öğrenme süreçlerinde önemli bir zorluk alanı oluşturmaktadır. Dil öğrenicilerinin iki dil arasındaki sözdizimsel farklılıklara ilişkin farkındalık kazanmaları, öğrenme sürecindeki yanlışların azaltılmasına önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

Öğretmenin, öğrencilerinin yanlışlarını sınıfta hemen düzeltmesi daha uygundur. Alıştırmanın hedeflerine göre, yanlışlar yalnızca düzeltilmekle kalmamalı, aynı zamanda analiz edilmeli ve açıklanmalıdır. Öğrencilere, metinlerini önce kendilerinin yeniden okumaları ve yanlışlarını kendi keşfetmesi önerilmektedir. Yazım yanlışlarıyla ilgili öğrenme zorluklarına karşı öğretmen, kuralları daha iyi pekiştirmek için oyunlardan yararlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin doğru yazmayı alışkanlık haline getirmeleri için daha fazla alıştırma yapmaları gereklidir. Bu şekilde, öğrenci yanlışlarının düzeltimine daha fazla dahil olur ve yanlışlarını olabildiğince azaltmak için bunlar üzerinde düşünmeye teşvik edilir. “Olabildiğince” denilmektedir, çünkü bir öğrencinin öğrenme sürecinin tamamen yanlışsız olmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır.