



**RÉPUBLIQUE DE TURQUIE**  
**UNIVERSITÉ ULUDAĞ DE BURSA**  
**INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**  
**DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

**LA DÉTERMINATION DU NIVEAU D'EMPLOI DES MARQUEURS**  
**LINGUISTIQUES DU RÉFÉRENTIEL NARRATIF DES APPRENANTS DU FLE EN**  
**CLASSE PRÉPARATOIRE**

**THÈSE DE DOCTORAT**

**Nahide ARSLAN**

**BURSA 2021**





**RÉPUBLIQUE DE TURQUIE**  
**UNIVERSITÉ ULUDAĞ DE BURSA**  
**INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**  
**DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES**

**LA DÉTERMINATION DU NIVEAU D'EMPLOI DES MARQUEURS**  
**LINGUISTIQUES DU RÉFÉRENTIEL NARRATIF DES APPRENANTS DU FLE EN**  
**CLASSE PRÉPARATOIRE**

**THÈSE DE DOCTORAT**

**Présentée par**

**Nahide ARSLAN**

**Sous la direction de**

**Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK**

**BURSA- 2021**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

**Nahide ARSLAN**

**26/02/2021**



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tez Başlığı / Konusu: La détermination du niveau d'emploi des marqueurs linguistiques du référentiel narratif des apprenants du FLE en classe préparatoire

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 346 sayfalık kısmına ilişkin, 20/01/2021 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

**Adı Soyadı:** Nahide ARSLAN  
**Öğrenci No:** 811611001  
**Anabilim Dalı:** Yabancı Diller Eğitimi  
**Programı:** Fransız Dili Eğitimi  
**Statüsü:** Doktora

**Danışman**

**Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK**

\* Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

## YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Hazırlık Sınıfında Fransızca’yı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Anlatsal Gönderge Belirleyicilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Nahide ARSLAN

Danışman

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK

Yabancı Diller Eğitimi ABD Başkanı

Prof. Dr. Zübeyde Sinem GENÇ

**T.C.**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalında 811611001 numaralı Nahide Arslan'ın hazırladığı “La détermination du niveau d’emploi des marqueurs linguistiques du référentiel narratif des apprenants du FLE en classe préparatoire” konulu Doktora Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 26/02/2021 günü 10.00-11.00 saatlerini arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı ~~başarısız~~ olduğuna oybirliği /oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Mehmet Baştürk

Balıkesir Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Nurten Sarıca

Pamukkale Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Fatma Kazanoğlu

Uludağ Üniversitesi

Üye

Prof. Dr. Şükrü Ada

Uludağ Üniversitesi

Üye

Doç. Dr. Gülhanım Ünsal

Marmara Üniversitesi

## Remerciements

J'aimerais tout d'abord exprimer ma plus profonde gratitude envers mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Mehmet BAŞTÜRK, de l'Université de Balıkesir, qui a fait preuve de gentillesse en m'accompagnant sur ce long chemin ardu. Je tiens à lui exprimer ma reconnaissance pour le temps qu'il m'a consacré, pour la patience qu'il a démontré et pour les interprétations et critiques précieuses qu'il n'a pas hésité à partager avec moi tout au long de ce parcours.

Je tiens à exprimer ma gratitude à notre estimé et précieux professeur, Monsieur le Professeur Şeref KARA, qui nous a profondément blessés par son décès inattendu et soudain en 2017.

Et mes remerciements vont aussi à ma professeure de littérature, Madame la Professeure Ayla GÖKMEN.

Je voudrais adresser mes plus sincères remerciements à Madame la Maître de conférences Gülhanım ÜNSAL, de l'Université de Marmara, qui est ma professeure depuis ma formation de licence, pour son immense disponibilité et son soutien infini.

Je tiens à remercier Madame la Maître de conférences Fatma KAZANOĞLU pour ses commentaires appréciables pendant la période de cours de doctorat.

Je voudrais adresser mes chaleureux remerciements à Monsieur le Maître de conférences Mustafa MAVAŞOĞLU, de l'Université de Çukurova, qui est mon directeur de thèse de maîtrise, pour toutes ses remarques et suggestions pertinentes.

J'aimerais remercier Madame la Maître de conférences Nurhayat ATAN qui m'a soutenue au cours de ma thèse.

Je tiens à présenter mes vifs remerciements à Monsieur le Maître de conférences Ziya TOK, de l'Université de Kırıkkale, qui est mon professeur depuis ma formation de licence pour ses conseils judicieux et ses orientations précieuses.

Mes remerciements vont enfin à Madame Christelle TOULERON, du Lycée Tevfik Fikret d'Ankara, à Monsieur le Maître de conférences adjoint Sercan ALABAY, de l'Université de Galatasaray, et à ma collègue de doctorat, professeure de français Mademoiselle Şadiye TÜLÜ, pour leurs patiences dans la mise en forme de cette thèse en faisant une relecture méticuleuse.

Une reconnaissance spéciale à toute ma famille et surtout à mon père, Vehbi ARSLAN, et à ma mère, Hicran ARSLAN à qui j'offre cette thèse pour leur patience du début de mon parcours académique jusqu'à présent. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

*À ma chère famille...*

## Özet

<b>Yazar</b>	: Nahide ARSLAN
<b>Üniversite</b>	: Bursa Uludağ Üniversitesi
<b>Anabilim Dalı</b>	: Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
<b>Bilim Dalı</b>	: Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı
<b>Tezin Niteliği</b>	: Doktora Tezi
<b>Sayfa Sayısı</b>	: XVI+329
<b>Mezuniyet Tarihi</b>	: 26/02/2021
<b>Tez</b>	: Hazırlık Sınıfında Fransızca'yı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Anlatısal Gönderge Belirleyicilerini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesi
<b>Danışmanı</b>	: Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK

### **HAZIRLIK SINIFINDA FRANSIZCAYI YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİN ANLATISAL GÖNDERGE BELİRLEYİCİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

Bir dilin oluşumunu sağlayan ve temel kurucu unsurlarından biri olarak kabul edilen zaman kavramı, esasında iki ulamı temsil etmektedir. İlki, süreçlerin bir zaman çizgisi üzerinde sözcük anına göre ya da sözcük anından kopuk başka bir işaret dizgesine göre belirlendiği gösterici ulam, ikincisi ise eylemlerin içkin anlamsal özelliklerinin “görünüş” sınıflaması adı altında tanımlandığı gösterici olmayan ulamdır.

Bir eylemin zamansal değeri taşıdığı yapı bilimsel biçimlerle, görünüş değeri ise yapı bilimsel biçimlerle olduğu kadar sözcükte bulunan diğer göndergelerle de tanımlanabilmektedir. Alanyazında yabancı diller öğretimi ve özellikle Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretimi özelinde yapılan araştırmalar eylemlerin içkin anlamsal özellikleri ve anlatı yapısının öğrencilerin dilbilgisel zaman kullanımlarına etkisini incelemektedir. Mevcut çalışmanın amacı, Bursa Uludağ Üniversitesi hazırlık sınıfında Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatılarında kullandıkları zaman eklerini ve anlatısal gönderge belirleyicilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Bulgulanan veriler Jean-Pierre Desclés'nin Antoine Culioli'nin sözcük kuramından hareketle geliştirdiği üst dilbilimsel kuramı kaynak alınarak çözümlenmiştir.

Bu çalışmada öğrenenlerin hem yazılı anlatımları hem de boşluk doldurma metinlerinde kullandıkları zaman ekleri incelenmiş, öğrenenlerin yazılı hikâye anlatımlarında bu zaman eklerine atfettiği değerler çözümlenmiş ve daha sonra bu zaman kullanımlarının asıl anlatılara göre zamansal tutarlılık açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Son olarak, söz konusu anlatımlarda karşılaşılan sorunların çözümüne ve Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenenlerin dil seviyesini yükseltmeye yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Anlatı, Fransızca, görünüş, nesnellik, öğrenme, Türkçe, zaman

## Abstract

<b>Author</b>	: Nahide ARSLAN
<b>University</b>	: Bursa Uludag University
<b>Field</b>	: Foreign Language Teaching Department
<b>Branch</b>	: French Language Teaching
<b>Degree Awarded</b>	: PhD Thesis
<b>Page Number</b>	: XVI+329
<b>Degree Date</b>	: 26/02/2021
<b>Thesis</b>	: The Determination of the Level of Use of Linguistic Markers of the Narrative Referential by the Learners of French as a Foreign Language at the Preparatory Class
<b>Supervisor</b>	: Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK

### **THE DETERMINATION OF THE LEVEL OF USE LINGUISTIC MARKERS OF THE NARRATIVE REFERENTIAL BY THE LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PREPARATORY CLASS**

The notion of time provided in the formation of a language and considered as one of the basic constitutive units represents essentially two categories: a deictic category by which the situation of the cases is determined on temporal axis, either in relation to the enunciative system of reference or in relation to another system of reference, and a non-deictic category where the intrinsic semantic properties of the predicates are known as an aspect which is closely related to the time. Temporal value of a predicate is defined by morphological forms whereas aspectual value is specified as much by the specific references as by the morphological forms. The researches done in the field of foreign language teaching/ learning and of French as a foreign language focus rather on examining the effects of semantic characteristics inherent in predicates and the narrative structure of grammatical uses of tenses used by learners. The aim of this study is to reveal the verbal tenses used and to determine the level of use of the narrative reference in the written narratives of learners of French as a foreign language in preparatory class at Bursa Uludag University. Our starting point is the formal and cognitive approach developed by Jean-Pierre Desclés taking as a model « theory of enunciative operations» of Antoine Culioli. We studied the verbal formations in their written narratives with the values assigned by learners and then data were analyzed in regard to temporal consistency based on the original story. Finally, we have presented some suggestions which will help to solve the problems encountered during the narration and which aim to improve the level of learners French as a foreign language.

*Keywords:* Narrative, French, aspect, objectivity, learning, Turkish, tense

## Résumé

<b>Auteure</b>	: Nahide ARSLAN
<b>Université</b>	: Université Uludağ de Bursa
<b>Département</b>	: Langue Étrangère
<b>Section</b>	: Français Langue Étrangère
<b>Mémoire pour obtenir</b>	: Le grade de Docteur en philosophie
<b>Nombre de Page</b>	: XVI+329
<b>Date</b>	: 26/02/2021
<b>Titre de la thèse</b>	: La Détermination du Niveau d'Emploi des Marqueurs Linguistiques du Référentiel Narratif des Apprenants du FLE en Classe Préparatoire
<b>Directeur</b>	: Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK

### **LA DÉTERMINATION DU NIVEAU D'EMPLOI DES MARQUEURS LINGUISTIQUES DU RÉFÉRENTIEL NARRATIF DES APPRENANTS DU FLE EN CLASSE PRÉPARATOIRE**

La notion de temps, fournie dans la formation d'une langue et considérée comme l'un des éléments constitutifs de base, représente essentiellement une catégorie déictique par laquelle la situation des procès est déterminée sur un axe temporel, soit par rapport au système de repérage énonciatif, soit par rapport à un autre système de repérage, et une catégorie non déictique où les propriétés sémantiques intrinsèques des prédicats sont définies sous le terme de « aspect », enchaîné au temps.

La valeur temporelle d'un prédicat est identifiée par les formes morphologiques tandis que la valeur aspectuelle est spécifiée autant par les référentiels spécifiques que par les formes morphologiques. Les recherches menées dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères et du français en particulier se concentrent plutôt sur l'examen des effets des caractéristiques sémantiques inhérentes aux prédicats et à la structure narrative des emplois grammaticaux de temps utilisés par les apprenants. La présente étude a pour objectif de relever les temps verbaux utilisés et de déterminer le niveau d'emplois du référentiel narratif dans les récits produits par les apprenants du FLE en classe préparatoire à l'Université Uludag de Bursa. Notre point de départ est l'approche formelle et cognitive élaborée par Jean-Pierre Desclés qui s'inspire de la « théorie de repérage » d'Antoine Culioli.

Dans notre étude, nous avons étudié les formes verbales dans les reproductions écrites avec leurs valeurs attribuées par les apprenants et ensuite les avons évaluées du point de vue de la cohérence temporelle sur la base du récit original. Enfin, nous avons présenté certaines suggestions qui vont aider à résoudre les problèmes rencontrés lors de la narration et qui visent à améliorer le niveau des apprenants du FLE.

*Mots-clés* : récit, français, aspect, objectivité, apprentissage, turc, temps,

## Table de matières

Remerciements .....	v
Özet .....	vii
Abstract .....	viii
Résumé .....	ix
Table de Matières .....	x
Liste des Tableaux .....	xiv
Liste des Schémas .....	xv
Abréviations .....	xvi
CHAPITRE I: INTRODUCTION.....	1
1.1. Problématique.....	1
1.2. Objectif et Importance de l'Étude .....	7
1.3. Énoncé du Problème de l'Étude .....	8
1.4. Sous-Problèmes de l'Étude .....	8
1.5. Hypothèses de l'Étude.....	9
1.6. Limitations de l'Étude .....	9
1.7. Définitions de l'Étude .....	10
CHAPITRE II: CADRE THÉORIQUE ET RECHERCHES CONCERNÉES .....	15
2.1. La Théorie Énonciative et la Subjectivité .....	15
2.2. Les Différents Types de Références Apparues en Surface des Énoncés .....	22
2.3. Les Types de Déictiques .....	24
2.4. Les Plans de l'Énonciation : Discours et Récit .....	30
2.5. l'Approche Énonciative Proposée par Antoine Culioli et la Théorie des Repères .....	37

2.5.1. Le Concept de Repérage .....	40
2.5.2. La Notion et la Structuration du Domaine Notionnel .....	43
2.5.3. Les Opérations de Détermination des Notions Nominales .....	48
2.5.3.1. La Détermination Nominale.....	48
2.5.3.2. Les Opérations Nominales .....	48
2.6. Les Operations Prédicatives et Énonciatives.....	50
2.6.1. La Lexis.....	50
2.6.2. La Relation Prédicative .....	51
2.6.3. La Relation Énonciative .....	54
2.7. Les Recherches Effectuées Anterieures concernant l'Apprentissage du Temps et de l'Aspect.....	56
2.7.1. La Tendence Générale et les Hypothèses Appliquées dans les Études.....	57
2.7.2. Les Recherches Effectuées d'après l'Hypothèse de l'Aspect et Discursive-Fonctionnelle .....	60
2.8. Le Modèle Métalinguistique de la Notion de Temps Élaboré par Jean-Pierre Desclés .....	70
 CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE .....	79
3.1. Le Modèle Mis en Application dans l'Étude .....	79
3.2. Les Apprenants en Classe Préparatoire .....	80
3.3. La Collecte des Données .....	81
3.4. La Procédure .....	83
3. 5. L'Analyse .....	84
3.5.1. L'Analyse des Données Recueillies à partir du Récit à l'Écrit.....	85
3.5.1.1. L'Analyse Morphologique des Verbes Recueillis dans le Récit Ecrit.....	85

3.5.1.2. Les Erreurs Intralinguales .....	86
3.5.1.3. Les Erreurs Interlinguales .....	89
3.5.1.4. Les Erreurs de Nature chez Les Apprenants .....	95
3.6. L'Analyse des Verbes Recueillis à partir du Recit au niveau Générique .....	98
3.7. L'Analyse des Données Recueillies avec le Texte à Trous.....	103
CHAPITRE IV: RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS .....	104
4.1. Introduction .....	104
4.2. Les Emplois Simples des Marqueurs de Temps dans le Récit Écrit .....	108
4.3. Les Emplois Composés des Marqueurs de Temps dans le Récit Écrit .....	128
4.3. La Construction de La Cohérence et de La Cohésion dans le Récit avec les Marqueurs de Temps .....	139
4.3.1. La Méta-Règle de Répétition .....	142
4.3.2. La Méta-Règle de Progression .....	146
4.3.3. La Méta-Règle de Non-Contradiction.....	149
4.4. Les Emplois des Marqueurs de Temps Dans les Textes à Trous et Leur Construction au niveau de La Cohérence Temporelle .....	164
CHAPITRE V: CONCLUSIONS-PROPOSITIONS.....	168
BIBLIOGRAPHIE .....	182
ANNEXES .....	194
ANNEXE 1. Les Données Recueillies des Apprenants .....	195
ANNEXE 2. La Classification Semantico-Syntaxique des Verbes chez les Filles.....	276
ANNEXE 3. La Classification Semantico-Syntaxiques des Verbes chez les Fils.....	311
ANNEXE 4. Cendrillon .....	322

ANNEXE 5. Le Petit Chaperon Rouge.....	324
ANNEXE 6. Turnitun Raporu.....	326
ANNEXE 7. Etik Kurul Raporu.....	327
ÖZ GEÇMİŞ .....	328

## Liste des Tableaux

Tableau 1. La classification des adverbes et des locutions adverbiales (Kerbrat-Orecchioni, 1980).....	28
Tableau 2. La classification de Smith (1991) à partir de la classification de Vendler (1967) .....	57
Tableau 3. La classification des verbes de Dubois et Dubois-Charlier (1997).....	99
Tableau 4. Les verbes les plus employés par les apprenants et leurs classes génériques.....	102
Tableau 5. Le nombre total des prédicats verbaux employés dans le récit écrit .....	106
Tableau 6. Le nombre total des prédicats verbaux employés dans le texte à trous.....	107
Tableau 7. Le nombre total des prédicats verbaux employés aux temps simples dans le récit écrit.....	108
Tableau 8. Le nombre total des prédicats verbaux employés aux temps composés dans le récit écrit.....	128
Tableau 9. Les temps simples et composés employés dans les textes à trous.....	164

## Liste des Schémas

Schéma 1. La classification du plan d'énonciation.....	35
Schéma 2. La représentation de la relation entre le référentiel narratif et le référentiel énonciatif.....	116
Schéma 3. La représentation de « Il était une fois » .....	118
Schéma 4. La représentation d'un processus inaccompli .....	120
Schéma 5. L'apparition de la valeur itérative de l'imparfait .....	120
Schéma 6. La représentation des événements dans le référentiel narratif.....	123
Schéma 7. L'articulation du futur proche et du futur simple sur l'axe temporel.....	124
Schéma 8. La représentation d'un état résultant .....	129
Schéma 9. La représentation d'une référence d'énonciation fictive proposée par Guentchéva (1990) .....	130
Schéma 10. L'ordre hiérarchique des temps du passé.....	132

## Abréviations

FLE	: Français comme langue étrangère
T <sup>0</sup>	: Moment de l'énonciation
T <sub>e</sub>	: Repère mobile
S <sub>0</sub>	: Situation de l'énonciation
PR	: Présent
IMP	: Imparfait
PS	: Passé simple
PC	: Passé composé
PQP	: Plus-que-parfait
RNA	: Registres narratifs
REN	: Registres énonciatifs
ETAT	: État
EVEN	: Événement
PROC	: Processus
ASP	: Aspect
REP	: Repérage
P.c.	: Pourcentage

## **Chapitre I**

### **Introduction**

Dans ce chapitre, les précisions constituant la base de notre étude seront données, telles que la problématique, l'objectif, l'importance et les sous-problèmes qui sous-tendent le problème fondamental. De plus, seront présentées les hypothèses, les limitations, les définitions principales de l'étude ainsi que les significations des abréviations utilisées dans cette étude.

#### **1.1. Problématique**

Le temps est une expression grammaticale qui sert à situer les procès, c'est-à-dire les situations et les actions exprimées par le verbe sur un axe temporel ou bien à les situer par rapport au moment de l'énonciation du locuteur. Comme l'indique Aksu Koç (1988: 11) « Ce qui est la caractéristique principale du temps, c'est qu'il est une catégorie déictique. La référence temporelle dans le langage nécessite que les interlocuteurs soient capables de contrôler et de relier deux référentiels différents : le déictique et le non déictique ». Néanmoins, la notion de temps est tenue non seulement de fournir des informations sur l'ordre temporel des procès, mais aussi sur les valeurs intrinsèques des verbes grâce à la notion d'aspect qui est une catégorie non déictique, à l'encontre de la notion de temps. « L'aspect donne des informations sur la structure interne des événements en termes de caractéristiques temporelles telles que la durée, la ponctualité, l'achèvement, l'itération et similaires » (Aksu Koç, 1988: 12). Comme le suggère Gross (1980: 68) concernant l'aspect « Le problème de l'aspect est (...) avant tout sémantique. Il porte sur la description des précisions du procès. Traditionnellement, on classe les précisions selon trois catégories : le temps, le mode, et l'aspect ». Quant à la modalité, les distinctions de modalité se réfèrent à l'expression dans le langage des attitudes subjectives du locuteur par rapport à un événement

dont il parle. Comme le rapporte Bybee ( 1985: 165), la modalité est représentée par la catégorie lexicale des verbes modaux tels que pouvoir, devoir, vouloir, savoir, et par la catégorie de diverses manières exprimées par le mode impératif, conditionnel, subjonctif, optatif et inférentiel, etc.

Dans le système verbal du français, bien que les marques de temps accolées au verbe, les marques de personnes et les morphèmes de mode indicatif, subjonctif, conditionnel ou bien impératif soient clairement représentés dans l'ordre syntaxique, la même clarté peut demeurer obscure pour l'aspect. En d'autres termes, la valeur aspectuelle d'un verbe peut s'associer aussi bien à certaines formes morphologiques temporelles qu'à d'autres éléments de la phrase comme on le démontre dans l'exemple « je bois une tasse de café ». Bien qu'il soit clair que le prédicat verbal de cet énoncé est construit au présent, il peut apporter différentes valeurs aspectuelles quand on tient compte des expressions temporelles ou apportées par d'autres formes verbales. Si on ajoute « tous les soirs après le dîner », il serait une habitude tandis qu'il serait une vérité générale si on rajoute « comme tous les turcs ». D'un autre côté, comme l'indique Danon-Boileau (1987: 10) les quantificateurs utilisés dans l'énoncé peuvent agir sur la valeur aspectuelle du verbe, comme dans l'exemple « Je mange les buvards » versus « je mange un buvard ». Dans le premier, le sujet est localisé sur la propriété « mangeur de buvards », l'aspect est générique étant donné la situation générale, tandis que, dans le second, la valeur de l'aspect du verbe est ponctuelle, car il y a un cas particulier marqué par l'utilisation de l'article « un ».

En grammaire traditionnelle, le temps renvoie soit au moment de l'énonciation, soit au temps d'une autre situation. Comme nous l'avons déjà dit, la caractéristique principale du temps est qu'il s'agit d'une catégorie déictique. Reichenbach (1947), du fait du facteur de l'énoncé et de l'énonciation, pose trois paramètres pour le temps : le moment de l'énonciation, noté S, représente le locuteur qui produit son acte d'énonciation ancré dans son

maintenant et son ici ; le moment de l'événement, noté E, renvoie à un procès déterminé par le verbe et le point de référence, noté R, établit un point de l'orientation par rapport auquel le moment de l'événement s'est fixé. Conformément à ce qui précède, les distinctions du passé, du présent et du futur résultent des relations entre le moment de l'énonciation S et le point de référence R tandis que les distinctions telles qu'antérieures, simultanées ou postérieures découlent des relations entre le moment de l'événement E, et le point de référence R. Selon cet angle d'analyse, il convient de préciser qu'il existe deux systèmes de repérage pour que l'événement puisse se situer ; l'un est le plan de discours dans lequel l'événement est localisé par rapport aux trois points d'ancrage « moi, ici, maintenant » du sujet parlant, le second est le plan du récit dans lequel l'événement est fixé par rapport à un autre repère.

Le temps est l'un des sujets fondamentaux qui suscite des difficultés et qui a la part du lion tant dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du français que pour d'autres langues étrangères. Avant que l'on commence à traiter le temps et les indices temporels ainsi que de leurs emplois, il faudrait indiquer que le temps représente deux phénomènes d'une importance fondamentale qui se distinguent complètement l'un de l'autre. Ce sont le temps externe et le temps de l'univers du temps linguistique.

Comme l'indique J.-P. Desclés (1994: 58), « Une conceptualisation du temps externe a conduit à un temps mathématique newtonien, idéalisé et représentable par une ligne droite continue. Le temps linguistique est conceptualisé à partir des marqueurs linguistiques des langues; ce temps linguistique produit des représentations cognitives ». À partir de cette distinction, nous pouvons conclure que le déroulement des procès dans le temps extérieur est soumis à une formation naturelle liée au système cosmique, alors que le déroulement des procès dans le temps linguistique dépend d'un point de référence propre à la situation de communication d'un locuteur ou à un autre point de référence par rapport auquel s'organisent les procès.

Ceci dit, J.-P. Desclés (1994) met l'accent sur la présence de différents registres, à partir desquels les représentations référentielles sont étudiées du point de vue aspecto-temporel. Le premier référentiel est appelé « le registre énonciatif », étant donné que les procès peuvent être repérés par rapport au présent actuel de l'énonciation, tandis que le second se caractérise par « les registres narratifs » dans lesquels les procès ne peuvent pas être autant repérés que dans le registre énonciatif, mais se manifestent dans un ordre chronologique en eux-mêmes. C'est ainsi que l'utilisation des formes verbales, de quelques marqueurs spatio-temporels et même des pronoms personnels sujets peuvent se différencier selon les plans d'énonciation différents susmentionnés.

J.-P. Desclés applique une méthode à partir de la théorie de repérage élaborée par A. Culioli, en vue de la démonstration de la relation temporelle entre les procès par rapport à l'origine des repères temporels  $T^0$ . Selon cette théorie, si le procès est directement identifié par rapport à l'instant d'origine, il s'agit donc d'une relation d'identification et elle est figurée par le symbole (=), alors que si le procès est identifié dans un point plus éloigné par rapport à  $T^0$ , il est donc question d'une relation de différenciation et elle est désignée à l'aide du symbole ( $\neq$ ). À l'inverse, si le procès n'est repéré ni avec une relation d'identification ni avec une relation de différenciation par rapport à  $T^0$ , on va donc parler d'une relation de rupture qui est figurée par un symbole (#). La relation de rupture montre que le procès en question appartient à un autre système de repérage que le système identifié par rapport au système de repérage énonciatif.

Pour ce qui est de la dimension aspectuelle, le prédicat verbal est évalué sous forme d'un état, d'un événement ou d'un processus. Si le prédicat correspond à une situation statique, il a un aspect d'état ; s'il renvoie à une transition entre deux états, il contient un aspect d'événement et s'il engendre un changement en cours, il est dénoté par un aspect de

processus (J.-P. Desclés, 1980; 1990a; 1990b; 1991; 1992; Guentchéva, 1990; 1994; J.-P. Desclés & Guentchéva, 2010).

Nous allons aborder en particulier les emplois et les valeurs des temps verbaux, en admettant que les prédicats verbaux n'aient pas les mêmes caractéristiques selon le système d'énonciation auquel ils appartiennent et que les apprenants qui apprennent le français comme langue étrangère n'arrivent pas à distinguer les différences entre les deux systèmes qui sont complémentaires aussi bien que distincts. Cependant, les valeurs sémantiques intrinsèques des verbes qui permettent la construction d'une langue et qui sont considérées comme l'un de ses éléments fondamentaux, la situation des procès par rapport à l'origine temporelle et la visualisation indépendante de l'origine temporelle sont l'objet de recherches depuis très longtemps sous le titre de temps et d'aspect dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage des langues.

Dans cette étude, nous allons analyser les registres non-actualisés dans les productions écrites des apprenants en classe préparatoire à travers la terminologie aspecto-temporelle élaborée par J.-P. Desclés, ensuite déterminer quels prédicats verbaux ils ont employé dans leurs productions écrites et enfin nous interroger pour savoir s'il y a cohérence temporelle à la fois dans le récit écrit et dans le texte à trous. Pour cela, nous avons consulté, d'une part, de plusieurs recherches examinant la structure de la langue française du point de vue de la temporalité, de l'aspect et de la modalité (Comrie, 1976; Kaplan, 1987; Bardovi-Harlig, 1995; Bergström 1995; Salaberry, 1998; Adam & Lugrin, 2000; Fan, 2005; Mascherin, 2008; Treikelder, 2008; Mavaşoğlu, 2008, 2017; Lindschoux & Reebirk 2017; Tavenier, 2018) et, d'autre part, des thèses de mémoire étudiant d'une manière comparée les temps et les indicateurs de temps en français et en turc (Timur Ağildere, 1997; Danişman, 2009).

Les recherches faites dans le domaine de l'acquisition du temps et de l'aspect qui analysent l'effet des propriétés sémantiques intrinsèques des verbes à des emplois des formes

verbales des apprenants se font dans le contexte de deux hypothèses : l'hypothèse de la primauté de l'aspect et l'hypothèse discursive-fonctionnelle. La première hypothèse est que les apprenants aux niveaux débutants de la langue cible sont influencés par les traits sémantiques intrinsèques des verbes et préfèrent employer le passé composé avec les verbes d'accomplissement et d'achèvements qui atteignent un terme final, qu'on appelle les verbes téléliques, tandis que l'imparfait est employé avec les verbes d'états et d'activités qui n'atteignent pas de terme final dans leurs processus. D'après la seconde hypothèse, de la même façon, les verbes d'états et d'activités sont conjugués à l'imparfait et se trouvent en arrière-plan alors que ceux d'accomplissement et d'achèvements sont créés par le passé composé et prennent place en avant-plan. Néanmoins, dans les deux hypothèses, il est indiqué qu'à mesure que le niveau des apprenants avance, ils se débarrasseront de l'autorité de ces utilisations.

Quant aux autres études sur lesquelles nous nous sommes appuyées, elles sont fondées sur l'étude des temps verbaux et des indicateurs temporels en français et en turc. En d'autres mots, les différences d'utilisation de la morphologie dans les deux langues et les valeurs sémantiques qu'elles prennent ont été présentées par le moyen de différents textes, tantôt littéraires tantôt non-littéraires en français. Les traductions en turc de ces textes ont été faites par les auteurs ou par certains auteurs turcs.

Comme on peut le voir, les recherches menées dans ce domaine sont abordées en deux parties : soit de sorte à tester les niveaux linguistiques des apprenants du FLE par ces hypothèses sur les verbes produits à différents temps verbaux, soit de sorte à manifester les différences de l'utilisation des temps verbaux entre le français et le turc par le moyen des textes divers. Cependant, quand nous examinons les études réalisées dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du français, nous ne rencontrons aucune étude qui porte sur les utilisations des marqueurs temporels dans les productions écrites des apprenants, ni d'études

qui déterminent les niveaux d'utilisation -dans les registres narratifs en particulier-. Notre étude, visant à combler cette lacune, se consacrera tout d'abord à la détermination des temps verbaux utilisés dans le récit écrit des apprenants en classe préparatoire du FLE et les valeurs qu'ils leur donneront.

Ensuite, cette étude examinera la concordance des emplois de ces temps verbaux dans un récit où les apprenants devront être objectifs vis-à-vis des événements. De plus, nous ne nous en tiendrons pas seulement à l'étude de la problématique révélée, nous essaierons aussi de présenter des suggestions de solutions concrètes afin de résoudre les problèmes existants.

## **1.2. Objectif et Importance de l'Étude**

Dans cette étude, contrairement à d'autres susmentionnées, notre objectif est essentiellement de déterminer quels marqueurs de temps les apprenants en classe préparatoire du FLE ont utilisé dans leurs récits écrits et de dévoiler dans quelle mesure ils ont acquis l'utilisation des registres narratifs ainsi que d'exposer des problèmes rencontrés en particulier dans les utilisations de ces registres narratifs. Conformément à ces objectifs fondamentaux, les questions auxquelles nous essayons de répondre sont les suivantes :

1. Est-ce que les apprenants en classe préparatoire de français arrivent à utiliser suffisamment les référentiels narratifs dans leurs récits réécrits ?
2. Quels temps verbaux utilisent-ils fréquemment dans leurs récits réécrits ?
3. Est-ce qu'il y a une relation significative entre les marqueurs de temps utilisés par les apprenants et ceux utilisés dans le texte original ?
4. Dans quelle mesure les marqueurs temporels utilisés par les apprenants dans le texte à trous correspondent-ils dans le texte original ?
5. Est-ce qu'il y a une relation cohérente entre les marqueurs de temps utilisés dans le texte à trous par les apprenants et ceux utilisés au texte original ?

L'importance de cette étude préparée aux fins mentionnées ci-dessus peut s'exprimer comme suit : dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du français, nous n'avons trouvé aucune étude ressemblant à la nôtre, préparée pour déterminer les niveaux de l'utilisation des référentiels narratifs des apprenants en classe préparatoire. En supposant que la rareté ou l'absence des études scientifiques sur l'acquisition de la morphologie verbale du FLE soit prise en considération, cette étude revêtirait une importance considérable pour avoir abordé un tel problème. Par ailleurs, il n'existe pas non plus d'étude réalisée avec des apprenants de classe préparatoire du FLE.

La détermination du niveau de l'emploi des marqueurs de temps des apprenants de classe préparatoire par l'intermédiaire des récits réécrits qu'ils ont créés dans un milieu scolaire, sans utiliser des matériels tels que dictionnaires, portables, manuels qui pourraient influencer directement leurs productions spontanées revêt une grande importance pour prendre des mesures dans l'utilisation de ces référents, car nous estimons qu'un apprentissage plus efficient et plus global sera fourni avec l'utilisation des référentiels narratifs dans le processus de l'acquisition d'une langue.

### **1.3. Énoncé du Problème de l'Étude**

Est-ce que les apprenants en classe préparatoire de français peuvent utiliser les référentiels narratifs et à quelles difficultés font-ils face quand ils écrivent un récit ?

### **1.4. Sous-problèmes de l'Étude**

- Dans leurs récits écrits, les apprenants ne peuvent pas utiliser le passé simple qui est spécifique à la langue écrite du français pour le récit ;
- Les apprenants n'assurent pas la construction de la cohérence et de la cohésion dans leurs récits écrits au point de vue temporel ;

- Les emplois des marqueurs de temps des apprenants dans leurs récits ne correspondent pas à ceux du texte original ;
- Le taux des emplois des marqueurs de temps ne varie pas selon le sexe des apprenants.
- Les apprenants commettent des erreurs autant morphologiques que syntactico-sémantiques.

### **1.5. Hypothèses de l'Étude**

Dans cette étude qui vise à déterminer les niveaux des apprenants en classe préparatoire sur l'emploi des référentiels narratifs dans leurs productions écrites, nous envisageons que le passé simple qui marque une époque complètement indépendante du moment de l'énonciation du locuteur, ne sera pas suffisamment utilisé quoiqu'il représente un marqueur de temps propre à la langue écrite du français et qu'il soit utilisé fréquemment dans les textes littéraires, les récits historiques, les contes de fées. De plus, nous supposons que les apprenants auront du mal à utiliser les marqueurs de temps dans un référentiel narratif et c'est pour cela qu'ils se pencheront plutôt les marqueurs temporels dans un référentiel énonciatif. Nous pensons qu'ils éprouveront des difficultés du point de vue de la cohésion et la cohérence ainsi qu'ils commettront des erreurs de différents types dans le processus de la construction de leurs récits réécrits.

### **1.6. Limitations de l'Étude**

Le corpus de cette étude se composera des récits écrits et des textes à trous des apprenants en classe préparatoire du FLE à l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Uludağ de Bursa. Les étudiants de première à quatrième année du Département de pédagogie du FLE ne sont pas inclus à l'étude. D'ailleurs, la présente étude ne se limite qu'à l'utilisation des registres narratifs des apprenants de classe préparatoire, sans que nous ne

nous dirigeons vers leurs récits oraux et par conséquent, nous analyserons les temps verbaux auxquels les apprenants ont recours dans leurs récits écrits et leurs textes à trous dans le cadre des marqueurs de temps.

### 1.7. Définitions de l'Étude

**Aspect:** L'aspect est une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe (ou par le nom d'action), c'est-à-dire la représentation de sa durée, de son déroulement ou de son achèvement (aspects inchoatif, résultatif, etc.). Il se définit par exemple, par l'opposition en français entre l'accompli (perfectif ou parfait) *Pierre a mangé* et le non-accompli (ou imperfectif) *Pierre mange* (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 53)

**Temps:** Le terme de temps désigne le continuum qui procède du déroulement et de la succession des existences, des états et des actions, c'est le temps réel dont la perception serait exprimée par le temps grammatical. On appelle temps une catégorie grammaticale généralement associée au verbe et qui traduit diverses catégorisations du temps « réel » ou « naturel ». La catégorisation la plus fréquente est celle qui oppose le *présent*, moment de l'énoncé produit (ou « maintenant ») au *non-présent*, ce dernier pouvant être le *passé*, avant le moment de l'énoncé (« avant maintenant »), et le *futur*, après le moment de l'énoncé (« après maintenant ») : ce sont les *temps absolus* (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 478 - 479).

**Interlangue:** Dans les situations d'apprentissage d'une seconde langue, l'*interlangue* est un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 253).

**Discours:** Le discours est le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant. (Syn. : Parole). Le discours est une unité égale ou supérieure à la phrase ; il est constitué par

une suite formant un message ayant un commencement et une clôture (Syn. : Énoncé). Pour É. Benveniste, la phrase, unité linguistique, n'entretient pas avec d'autres phrases les mêmes rapports que les unités des autres niveaux (morphèmes, phonèmes) entretiennent entre elles, rapports qu'avait notés F. de Saussure. [...] un autre usage fait par É. Benveniste du terme de discours, dans une opposition récit vs discours. Pour lui, le récit représente le degré zéro de l'énonciation dans le récit, tout se passe comme si aucun sujet ne parlait les événements semblent se raconter eux-mêmes ; le discours se caractérise, au contraire, par une énonciation, supposant un locuteur et un auditeur, et par la volonté du locuteur d'influencer son interlocuteur (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 150-151).

**Récit:** On appelle *récit* un discours rapporté à une temporalité passée (ou imaginée comme telle) par rapport au moment de l'énonciation. L'opposition entre le *discours* (énonciation directe) et le *récit* (énoncé rapporté) se manifeste en français par des différences dans l'emploi des temps (passé composé dans le discours, passé simple dans le récit) (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 398).

**Énoncé:** Le mot *énoncé* désigne toute suite finie de mots d'une langue émise par un ou plusieurs locuteurs (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 180).

**Énonciation:** L'*énonciation* est un processus qui se déroule dans le temps au sein du référentiel énonciatif. Le processus d'énonciation est fondamentalement inaccompli, car il se réalise durant un intervalle «  $J_0$  » d'instant, avec un nécessaire premier instant de l'énonciation – donc avec une borne fermée à gauche  $\gamma(J_0)$  de l'intervalle ' $J_0$ '–, et sans dernier instant – donc avec une borne ouverte à droite  $\delta(J_0)$  (J.-P. Desclés, 2010: 1676).

**Langage:** Le *langage* est la capacité, spécifique à l'espèce humaine, de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux (ou langue) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres corticaux génétiquement spécialisés (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 264).

**Langue:** Au sens le plus courant, une *langue* est un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 266).

**Langue maternelle:** On appelle *langue maternelle* la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage (Dictionnaire de Linguistique Dubois, 1972: 266).

**Référentiel temporel:** Un référentiel temporel est un *système de repérage*, constitué par un ensemble continu et ordonné d'instant : chaque instant  $t$  peut être *repéré* par rapport à un autre instant  $t'$ , soit par *concomitance* ( $=$ ), soit par *différenciation* ( $\neq$ ) (*antériorité* ou *postériorité*) (J.-P. Desclés & Guentchéva, 2010: 1677).

**Registre (ou référentiel) énonciatif (REN):** Dans le référentiel créé par l'énonciateur, appelé référentiel énonciatif, et désigné par le REN, les relations prédicatives qui s'y inscrivent sont aspectualisées, d'où l'opérateur aspectuel  $ASP_I$  (où  $ASP_I$  prend les valeurs ETAT, EVEN, ou PROC) portant sur la relation prédicative qui se réalise sur un intervalle topologique  $I$  ; la relation aspectualisée doit être, par ailleurs, repérée de façon interne, au moyen du relateur REP, par rapport au processus énonciatif, désigné par JE-DIS, lui-même aspectualisé sous la forme d'un processus qui se réalise sur l'intervalle d'énonciation  $J_0$ , d'où l'opérateur  $PROCI_0$  (J.-P. Desclés & Guentchéva, 2010: 1678).

**Registres (ou référentiels) narratifs (RNA):** Tous les instants différenciés les uns des autres sont en relation de rupture avec tous les instants de REN, donc en particulier avec «  $T^0$  ». Les situations verbalisées et insérées dans RNA doivent donc être repérées les unes par rapport aux autres et non par rapport à  $T^0$  (J.-P. Desclés, 1984).

**Moment d'énonciation dans le référentiel externe:** Dans le référentiel externe le « moment d'énonciation » est un instant qui avance avec le flux du temps, il n'est alors saisissable que comme une limite qui sépare un passé et un avenir. C'est du reste dans ce référentiel externe

que se situe la réflexion de Saint Augustin (*Confessions*, Livre XI) à propos du « présent ». Dans le référentiel externe, le « présent » reste totalement insaisissable (J.-P. Desclés, 1994 :59).

**Référentiels des possibles:** Ces référentiels représentent d'autres référentiels différemment de trois référentiels qui sont externe, énonciatif, narratif. Les commentaires de l'énonciateur ou les représentations mentales des actants intentionnels (actants agentifs munis de la capacité de « se représenter » des faits non constatés mais possibles) engendrent des référentiels locaux: *référentiels de situations possibles* mais non réalisées; *référentiel des commentaires* d'un énonciateur ou d'un actant impliqué dans une narration (J.-P. Desclés, 1994: 62).

**Marqueurs aspecto-temporels grammaticalisés:** Les catégorisations aspectuelles grammaticalisées les plus fondamentales expriment une certaine perception d'une situation élémentaire, c'est-à-dire le point de vue sous lequel est perçu, représenté et verbalisé cette situation: soit tout y est stable, aucun changement n'y est alors perçu; soit il apparaît une modification globale du référentiel qui oppose un avant et un après; soit encore la modification qui est perçue est saisie dans son évolution interne, c'est-à-dire en train de se dérouler. On en déduit alors trois *visées aspectuelles* qui correspondent à trois *perceptions de la situation référentielle* (J.-P. Desclés, 1980; 1991; Guentcheva, 1990).

**Cohérence narrative:** La cohérence représente la mesure dans laquelle une histoire est organisée au niveau mondial concernant la façon dont les événements sont structurés de manière significative en remplissant les conditions requises pour construire une histoire bien formée (Justice et al., 2006 ; Shapiro & Hudson, 1991). / La manière dont le contenu du récit (ses thèmes) est présenté, la façon dont il est conçu (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002 : 174).

**Cohésion narrative:** La cohésion se réfère à l'organisation locale d'une histoire à l'aide de dispositifs linguistiques, tels que les connecteurs et les stratégies de référence pronominaux

(Shapiro & Hudson, 1991). / Les outils linguistiques utilisés pour mettre bout à bout des phrases, pour établir un lien entre les informations que l'on possédait déjà, et tout ce qui surgit de nouveau par rapport à cet arrière-plan (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002: 174).

## Chapitre II

### Cadre Théorique et Recherches Concernées

#### 2.1. La Théorie Énonciative et la Subjectivité

Les recherches concernant les langues remontent à l'époque de l'Antiquité dans des domaines différents tels que philosophique, psychologique, logique et rhétorique, néanmoins le fait que le sujet de la langue soit analysé pour lui-même, indépendamment d'autres sciences, se réalise à la suite des travaux de Ferdinand de Saussure. Ce dernier a montré la nécessité de s'intéresser à des notions comme « langage », « langue », « parole », « diachronie », « synchronie », « système » etc. et de les analyser selon le système de langue dont elles font partie. C'est à partir du début du 20<sup>e</sup> siècle que l'on a vu beaucoup de recherches scientifiques effectuées dans ce domaine, mais il faut indiquer que parmi d'autres linguistes se trouve également Émile Benveniste qui contribue aux travaux linguistiques et qui met au premier plan la dimension discursive de la langue. C'est lui qui aborde le premier la théorie de l'énonciation. Cette théorie a pour objectif l'étude des phénomènes linguistiques dans l'ordre de trois éléments d'ancrage « je-ici-maintenant » et se focalise sur des valeurs qui émergent avec la structure profonde située au fond de ce qui est dit.

Nombreuses sont les définitions faites sur la notion de l'énonciation. Benveniste (1974: 80) définit par exemple l'énonciation dans son livre publié « Problèmes de linguistique générale, II » comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ». Nous pouvons conclure de cette définition que la présence d'un locuteur est une condition sine qua non pour la réalisation de l'énonciation. Le linguiste (1974: 80) continue et dit que « (...) Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte. La relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation ». Cela revient à dire que le fonctionnement d'une langue est lié en particulier à un locuteur qui pourrait assumer la responsabilité de son énoncé par son propre acte.

Benveniste (1974: 81-82) ajoute aussi que « la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour ».

Anscombe et Ducrot (1976: 18) proposent une définition similaire à celle de Benveniste en disant que « l'énonciation sera pour nous l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle mais aussi, par celui qui écoute au moment où il écoute ». D'un autre côté, Ducrot et Todorov (1972: 405) présentent une définition plus large de la manière suivante :

La production linguistique peut être considérée : soit comme une suite de phrases, identifiée sans référence à telle apparition particulière de ces phrases (elles peuvent être dites, ou transcrites avec des écritures différentes, ou imprimées, etc.) ; soit comme un acte au cours duquel ces phrases s'actualisent, assumées par un locuteur particulier, dans des circonstances spatiales et temporelles précises.

De ces définitions, il résulte que la problématique de l'énonciation se fonde essentiellement sur l'action individuelle. Cette production individuelle se réalise dans des conditions où le sujet énonciateur se manifeste comme un « JE » qui prend la responsabilité de son discours par un « ici » qui marque l'endroit où se déroule l'événement et par un « maintenant » qui signale le moment dans lequel se passe l'événement. En d'autres termes se présentent chaque fois les conditions différentes de la langue dans une situation d'énonciation ; il s'agira donc d'une communication variable à mesure que la situation d'énonciation varie selon les conditions de production.

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, en assumant la responsabilité de son énoncé, le sujet énonciateur joue un rôle fondamental dans l'énonciation, car il énonce son message en utilisant la langue dans un cadre spatio-temporel spécifique par des indices identifiables sur soi-même d'une part, et des indices accessoires auxquels appartient son interlocuteur, d'autre part. En d'autres termes, on parle d'un « procès d'appropriation » (Benveniste, 1974: 82) d'un

locuteur de façon qu'il s'adresse à un destinataire qui pourrait lui transmettre son énoncé en tant qu'un produit concret. Dans ce cas, le fait que le processus d'énonciation prenne sa forme relève des éléments principaux tels que locuteur, allocutaire et ordre spatio-temporel. En utilisant la langue, le locuteur fait passer son énoncé écrit et/ou oral à un allocutaire à qui s'adresse le locuteur dans une situation temporo-spatiale définie dans laquelle le moment d'énonciation s'inscrit.

En plus de ces paramètres, entrerons en jeu d'autres marqueurs qui ne peuvent avoir de sens que dans cette situation de communication. Comme le dit Özçelebi (2007: 233) « tous ces indicateurs n'ont pas toujours de valeur déictique ; ils ne le sont que dans la situation d'énonciation ». Dans ce cas, les unités linguistiques comme des pronoms personnels, les pronoms démonstratifs et les adverbes spatio-temporels portent des valeurs différentes par rapport à la situation d'énonciation.

En fait, LeBlanc dans son article « La linguistique de l'énonciation et le concept de déictique » publié en 1991 émet l'idée que divers termes employés par différents linguistes pour exprimer la notion « déictique » aboutit à des ambiguïtés et elle aligne ces termes en question comme suit :

shifter ou embrayeurs » (Jespersen, 1964; Jakobson, 1963; Maingueneau, 1976; Greimas, 1979), « dénomination absolue » (Bally, 1965), « indicateurs » (Benveniste, 1966; Collot, 1980), « opérateurs d'individualisation » (Pariante, 1973), « deixis anaphorique/ deixis indicielle » (Todorov, 1970), « référence relative » (Lyons, 1970), « désignateurs » (Corblin, 1983), « indexical symbols » (Peirce, 1955), « egocentric particulars » (Russell, 1948) (1991 : 31).

Et encore, d'après LeBlanc (1991: 32), parmi ces dénominations il y en a deux qui sont plus utilisées que les autres ; la dénomination « embrayeurs » qui vient du terme anglais

« shifters » est utilisée par Jespersen, Jakobson et Greimas, et celle « déictiques » est employée par Benveniste, Dubois, Kerbrat-Orecchioni et Pariente.

Comme nous venons de l'indiquer, les déictiques sont des éléments linguistiques présents pour repérer le sujet parlant et ses coordonnées énonciatives composées des trois points d'ancrage « je-ici-maintenant », ce qui nous amène à la problématique de subjectivité. Dans ce contexte, nous estimons qu'il est bon de préciser ce que signifie la notion de « subjectivité ». Pour la notion de subjectivité, Le Robert Pratique (2013: 1371) offre les définitions suivantes: « 1. caractère de ce qui appartient au sujet, à l'individu seul/ 2. Attitude de qui juge la réalité à partir de ses opinions, de ses passions personnelles » et Larousse<sup>1</sup> la définit comme « état de quelqu'un qui considère la réalité à travers ses seuls états de conscience ».

Selon ces définitions, il est clair que la subjectivité représente une valeur différente d'une personne à une autre, plus précisément « un état d'être unique », c'est ce qui nous conduit à la subjectivité. En repérant les actes et les représentations individuelles, elle devient le sujet fondamental du champ de l'énonciation. La subjectivité est traitée la première fois par Benveniste dans son article intitulé « De la subjectivité dans le langage » publié dans le journal *Psychologie Normale et Pathologique* en 1958 et huit ans plus tard l'auteur l'a reprise dans le chapitre XXI de son œuvre célèbre « Problèmes de linguistique générale, I ». En attirant l'attention sur la fonction de communication du langage, il tente d'expliquer pourquoi nous admettons le langage en tant qu'instrument de communication. La raison par laquelle il l'a appelé « instrument de communication » découle du mécanisme « en termes de stimulus et de réponse »<sup>2</sup> entre les interlocuteurs, car en tant que personnes, nous nous exprimons librement grâce à la langue parlée dans la société à laquelle nous appartenons et ceci se réalise non seulement par le moyen d'un système de signes verbaux mais aussi par le moyen de

---

<sup>1</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/subjectivite/C3%A9/75043>

<sup>2</sup> Cette notion vient de la forme typique du courant « Behaviorisme ».

signes non verbaux qui contiennent des gestes, des mimiques; en échange, nous attendons une réponse qui pourrait maintenir le procès de communication. La subjectivité est :

La capacité du locuteur à se poser comme sujet et c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'« ego » (Benveniste, 1966: 259).

Selon Benveniste (1966: 260), la subjectivité se manifeste non seulement par elle-même dans son énoncé mais aussi s'associe à « la conscience de soi ». La personne qui dit « je » ne l'utilise que pour s'adresser à son destinataire auquel il dit « tu » et pendant que la conversation continue, la personne « tu » deviendra « je » à son tour pour s'adresser à celui qui est « je » dans l'allocution précédente. Dans ce cas, celui qui dit « je » deviendra « tu » et celui qui dit « tu » sera « je ». Cette succession « je/ tu » sera essentielle pour qu'un dialogue se produise entre les parties, et Benveniste (1966: 260) souligne aussi que « aucun des deux termes ne se conçoit sans l'autre ; ils sont complémentaires (...), et en même temps ils sont réversibles ».

À la suite de Benveniste, Catherine Kerbrat-Orecchioni a publié en 1980 un livre intitulé « l'énonciation de la subjectivité dans le langage » dans lequel elle a analysé la subjectivité dans ses moindres détails accompagnés d'exemples riches. Pour elle : « la subjectivité langagière est partout, mais diversement modulée selon les énoncés » (1980: 170). En d'autres termes, la subjectivité, implicite ou explicite, apparaît dans tout discours par la personne qui l'exprime. Dans ce contexte entrent en jeu les deux notions « énonciation » et « énoncé » qui occupent une place primordiale dans la théorie de l'énonciation.

Dans le dictionnaire de français Larousse<sup>3</sup>, l'énonciation se définit comme la « production individuelle d'un énoncé dans des conditions spatio-temporelles précises » et une autre définition que nous retrouvons dans le dictionnaire de linguistique et des sciences

---

<sup>3</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9nonciation/29697?q=%C3%A9nonciation#29585>

du langage (Dubois, 1972: 180) propose « l'acte de production et d'utilisation de la langue par un individu dans un contexte bien déterminé ayant pour résultat l'énoncé ». En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'énonciation est premièrement définie par Benveniste (1974: 80) comme la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

En nous basant sur ces définitions, nous pouvons indiquer que cet acte de production de langage que l'on appelle « énonciation » se réalise par le fait que certains éléments linguistiques entrent en jeu par un locuteur dans une situation de communication précise. La réalisation de cette production individuelle est liée au fait que le locuteur ait la faculté de dire « je » et à la présence de certains termes comme « ici » et « maintenant » qui signalent le lieu et le temps où se déroule l'événement.

En ce qui concerne l'énoncé, il se définit par Ducrot (1995: 728) comme « la réalisation particulière d'une phrase par un sujet parlant déterminé, en tel endroit, à tel moment ». Quant à Dubois (1973: 180), il l'explique de la manière suivante; « la clôture de l'énoncé est assurée par une période de silence avant et après la suite de mots, silences réalisés par les sujets parlants » et attirant l'attention sur la présence de l'acte qui est nommé comme « événement », Maingueneau (1998: 42) le définit comme suit « on l'oppose à énonciation comme le produit à l'acte de production; dans cette perspective l'énoncé est la trace verbale de cet événement qu'est l'énonciation ». Selon Courtes (2007: 112), « l'énonciation est l'opération présupposée par tout énoncé qui en est le fruit. Traditionnellement on pose que l'instance de l'énonciation est l'association du « je », de « ici » et du « maintenant », tandis que l'énoncé (verbal ou non verbal) est comme leur négation et correspond alors à ces termes opposés que sont le « il », « l'ailleurs » et « l'alors ». Autrement dit, ainsi que l'énonciation représente le processus particulier pour la

production d'un énoncé par un locuteur, l'énoncé est le résultat de ces formes de langage qui n'ont de sens que dans ce mécanisme, c'est là que l'énoncé se distingue de la phrase.

Goosse (1988: 293) affirme que « La phrase est l'unité de communication linguistique : c'est la suite phonique minimale par laquelle un locuteur adresse un message à un auditeur » position que rejoint Schott-Bourget (1994: 58) en donnant la définition suivante « La phrase est une pure construction linguistique et théorique, prise isolément, pouvant se répéter à l'infini, mais ne correspondant à aucune réalité, la phrase appartient au domaine du virtuel ». Pour Sığircı (2013: 4) la différence entre l'énoncé et la phrase se justifie comme suit « l'énoncé est toute partie du discours produit par une seule personne entre deux pauses de cette même personne. Quant à la phrase, elle est compréhensible hors de tout contexte, si elle respecte les normes d'intelligibilité formulées par la grammaire ».

On peut donc préciser que l'énoncé est un produit concret avec des unités linguistiques qui se réalisent dans des conditions précises lorsque la phrase est un phénomène constituant de mots cohérents en elle-même et contenant un ordre syntaxique. Donc, pourvu qu'une phrase soit construite conformément à des règles de grammaire et porte une signification invariable par rapport à des conditions de production, elle sert de phrase n'ayant pas besoin d'être trouvée dans un contexte défini. Dans l'énoncé, l'importance est plus dévolue à des fonctions communicatives et énonciatives que dans la phrase, car comme l'indique Aouadi (2015: 19) « Son sens ne peut être déterminé qu'en fonction d'un cadre énonciatif et d'une fonction communicative ».

À la lumière de ces définitions, il semble évident que l'énoncé est un résultat concret qui se manifeste à la fin du processus de l'énonciation et ce processus est exprimé par un locuteur pour qu'il puisse transmettre son message dans une situation de communication définie de façon à s'adresser à son interlocuteur. Comme le souligne Aouadi (2015) la signification d'un énoncé ne peut être déterminée qu'en fonction de la situation de

l'énonciation et directement de sa fonction communicative, ce qui nous amène à l'étude de divers mécanismes que Kerbrat-Orecchioni (1980) a classifiée dans son étude « l'énonciation de la subjectivité dans le langage » en tant que références absolues, cotextuelles et déictiques. Les éléments linguistiques constituant les énoncés prennent des valeurs différentes par rapport à la référence où ils prennent place. Dans ce point, nous allons d'abord passer en revue les éléments linguistiques au niveau de différents types de mécanismes référentiels puis nous concentrer sur les types de déictiques qui représentent les traces de la subjectivité du sujet parlant dans son énoncé en nous appuyant sur le travail de Kerbrat-Orecchioni.

## **2.2. Les Différents Types de Références Apparues en Surface des Énoncés**

Dans le dictionnaire Larousse<sup>4</sup>, le terme « référence » se définit comme « Propriété des signes linguistiques leur permettant de renvoyer à des entités extralinguistiques ». Par le moyen de références abstraites ainsi que concrètes, nous pouvons donc donner des significations aux objets et aux êtres se trouvant tantôt dans notre monde réel tantôt dans un monde imaginaire dont nous rêvons. Il est certain que la construction d'une communication linguistique à partir des objets extralinguistiques dépend de notre façon de voir les objets et des significations que nous leur attribuons. Des signes, des expressions et des discours que nous employons peuvent gagner des valeurs différentes par rapport au plan auquel ils se réfèrent.

D'après Kerbrat-Orecchioni (1980), les références que le sujet parlant fait sont traitées en trois niveaux : référence absolue, référence cotextuelle et référence déictique. La référence absolue qualifie une information définie pour désigner une chose ou un être sans avoir besoin d'aucune information supplémentaire. Dans l'exemple ci-dessous :

(1) La République a été déclarée le 29 octobre 1923

---

<sup>4</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%c3%a9f%c3%a9rence/67438?q=r%c3%a9f%c3%a9rence#66680>

Nous voyons clairement qu'on ne ressent pas la nécessité d'information annexe, car la proclamation de la République est une information assez évidente. Comme l'écrit Özçelebi (2007: 233), « les référents dans cette référence n'ont pas besoin de contexte ni de cotexte ; ils s'autodéterminent, les connaissances encyclopédiques et chronologiques sont suffisantes pour leur identification ».

À l'inverse de la référence absolue, la référence cotextuelle nécessite la présence d'un ou de plusieurs représentants pour que les référents reçoivent des significations précises, cela veut dire que ces référents sont liés à un contexte spécifique et à un autre représentant qui pourront donner un contenu référentiel. « Ce sont des termes ou expressions qui reçoivent leur significations d'autres termes, expressions ou propositions contenues dans le même texte et qu'ils représentent » (Haroche & Pêcheux, 1972: 17). Comme on le voit dans les exemples inventés par nous-même :

(2) İstanbul est la dernière capitale de l'Empire ottoman

(3) Ankara est la capitale de la République de Turquie

La ville « İstanbul » est qualifiée par le fait qu'elle devient la dernière capitale de l'Empire ottoman tandis que « Ankara » prend sa signification grâce au syntagme génitif « la capitale de la Turquie ». En effet, la ville « Ankara » pourrait être qualifiée de différentes façons comme suit « Le mausolée d'Atatürk se trouve à Ankara », « Ankara est réputée pour ses chèvres et son climat froid », « Ankara est la deuxième ville la plus peuplée de Turquie » etc. Ce qui compte dans la référence cotextuelle, c'est de savoir par rapport à quoi la référence est repérée, car l'information dans le texte prend du sens par l'intermédiaire de son représentant.

Quant à la référence déictique, elle se forme dans une situation de communication qui impose la présence d'un locuteur et d'un allocutaire et les termes dans le discours qui se passe entre les parties prennent ainsi des valeurs déictiques, car les termes employés ne sont compréhensibles que par ceux qui parlent à ce moment-là.

Par exemple quand un correspondant informe le peuple de l'arrivée d'un homme d'État, il dit :

(4) Le Président devrait être ici demain

Ces termes représentent des références déictiques ayant compris des renseignements particuliers pour ceux qui l'entendent dans une situation d'énonciation. Dans cet exemple le correspondant s'adresse au public dans un moment et dans un lieu défini, ce qui rend les termes « ici » et « demain » purs déictiques et rend l'énoncé compréhensible dans ces conditions particulières. Sinon ce que l'on dit ne serait pas expressif, et même cela pourrait entraîner des malentendus et des ambiguïtés. Dans le cas où le correspondant s'adresserait au public dans une autre situation d'énonciation, il serait indispensable que les mêmes termes acquièrent des valeurs différentes, car comme le suggère Kerbrat-Orecchioni (1980: 37) « toute unité linguistique voit son référent varier d'une énonciation à l'autre ».

Comme nous venons de l'indiquer ci-dessus, les références déictiques sont interprétées dans le cadre des coordonnées (le célèbre triade je-ici-maintenant) dans lesquelles l'énoncé se produit et de ce fait elles portent une valeur différente dans chaque situation de communication. Vu de ce point de vue entreront en jeu d'autres unités linguistiques qui portent des traces particulières afférentes au sujet parlant, à son interlocuteur et au moment de l'énoncé comprenant à la fois les indices du temps et de l'aspect : ce sont des déictiques de pronom personnel, des déictiques de possessif, des déictiques de démonstratifs et des déictiques aspecto-temporelles.

### **2.3. Les Types de Déictiques**

Nous avons déjà énoncé que les déictiques étaient des éléments linguistiques se trouvant nécessairement liés à trois points d'ancrage « je, ici, maintenant » pour la construction d'un énoncé et qu'ils recevaient leurs significations seulement par rapport à ces trois coordonnées dans l'énonciation. Dubois (1972: 132) les définit comme suit « tout

élément linguistique qui, dans un énoncé, fait référence à la situation dans laquelle cet énoncé est produit au moment de l'énoncé (temps et aspect du verbe) ; au sujet parlant (modalisation) et aux participants à la communication » et Kerbrat-Orecchioni (1980: 36) propose la définition suivante :

Ce sont les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir :

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé
- la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire.

À partir de ces définitions, on peut indiquer que l'interprétation des déictiques d'une manière correcte est liée au fait qu'ils sont pris en considération dans une situation de communication précise, car les déictiques reçoivent diverses valeurs référentielles par rapport à la situation d'énonciation dans laquelle ils se trouvent. Autrement dit, le sens du même déictique peut varier selon une autre situation de communication. Par l'intermédiaire des déictiques, les termes prennent du sens. Comme le rapporte Onursal (2011: 36) « Ils n'acquièrent leur signifié que lorsqu'ils sont utilisés dans une situation de communication précise, par un locuteur précis, à un moment et à un lieu précis ». Sinon ce que l'on dit n'est pas évident et expressif ; cela entraîne des malentendus et des ambiguïtés.

Différents types de déictiques sont disponibles, parmi lesquels, selon Kerbrat-Orecchioni (1980), les pronoms personnels sont ceux qui sont les plus évidents et les mieux connus. Ce sont les déictiques personnels qui renvoient aux participants et personnes qui peuvent être représentés par les premières personnes du singulier et du pluriel « je/ nous » et les deuxièmes personnes du singulier et pluriel « tu/ vous » dans un énoncé. La première personne est le locuteur qui assume la responsabilité de son énoncé en utilisant le « je » ou

« nous » ainsi que d'autres marqueurs permettant d'illustrer aussi la subjectivité du locuteur dans son énoncé à travers les pronoms possessifs et les adjectifs possessifs « mon, ma, mes », « notre, nos », « mien, miens, miennes, nôtres ».

La deuxième personne est l'allocutaire qui est marqué par le « tu » ou « vous » accompagné d'autres marqueurs « ton, ta, tes » « votre, vos », « tien, tiens, tiennes, vôtres » référant directement à un interlocuteur défini ou élargi. Avec l'emploi du pronom personnel des deuxièmes personnes « tu » ou « vous », le locuteur s'adresse à son allocutaire et c'est ainsi que le procès de communication se déroule. Lors de cette communication, ce qui dit « je » devient « tu » et vice versa, ce changement, comme l'indique Benveniste (1966: 260), est posé comme « la condition de dialogue qui est constitutive de la *personne*<sup>5</sup> ».

À part l'emploi de ces pronoms personnels, nous constatons l'utilisation des marqueurs appartenant à la troisième personne du singulier « il-elle » qui, diffèrent des deux premières personnes « par leur fonction et par leur nature » (Benveniste, 1966: 256). Cette divergence peut s'expliquer tant par l'utilisation d'une troisième personne qui n'a pas de fonction dans le processus de l'énonciation que par la valeur déictique qui est mentionnée précédemment dans l'énoncé.

Quant aux déictiques démonstratifs, ils servent à désigner directement les références liées à des choses et des êtres que les personnes signalent dans la situation de communication. Selon Kerbrat-Orecchioni (1980: 44), « ils sont, selon le cas, référentiel au cotexte (représentants) ou référentiel à la situation de communication (déictiques) ». Soit les valeurs référentielles de ces déictiques doivent être comprises dans le contexte, soit il faut faire référence à un terme déjà cité dans l'énoncé. Ils ont la propriété d'être des formes simples « celui, celle, ceux, celles » et des formes composées « à cet endroit, celui-ci, celui-là, celle-

---

<sup>5</sup> L'italique appartient à Benveniste

ci, celle-là, ceux-ci, ceux-là, celles-ci, celles-là » et ils peuvent aussi devenir des neutres « ceci, cela, ça ».

Les déictiques de lieu servent à montrer l'endroit où se passe la situation de l'énonciation alors que les déictiques temporels ont pour fonction de repérer l'événement sur l'axe temporel par rapport au moment où parle le locuteur. Nous pouvons compter plusieurs types de déictiques spatiaux « ici », « là », « là-bas » et des syntagmes nominaux « devant/derrière », « à gauche/ à droite », « près de/ loin de ».

Quant à la temporalité, nous pouvons l'exprimer non seulement par des temps verbaux comme le passé, le présent et le futur qui se dessinent par les désinences verbales mais aussi par les indicateurs de temps « hier », « aujourd'hui », « demain ». Ainsi les événements se placent par rapport à l'antériorité, à la simultanéité ou à la postériorité du moment de l'énonciation en cours qui est considéré comme le point origine  $T_0$  du processus énonciatif. Si les événements se passent antérieurement au moment de l'énonciation, cela montre qu'ils sont déjà réalisés et que le locuteur renvoie au passé. Si les événements se manifestent en même temps que le moment d'énonciation, cela signifie qu'ils sont en train de se réaliser et que le locuteur fait référence au présent et enfin si tous les événements figurent postérieurement au moment d'énonciation, le locuteur fera référence au futur. Les indices de temps que nous avons présentés dans le tableau ci-dessous élaboré par Kerbrat-Orecchioni (1980) nous montrent des changements qu'ils subissent selon le type de référence auquel ils appartiennent.

Tableau 1.

*La classification des adverbes et des locutions adverbiales* (Kerbrat-Orecchioni, 1980)

	Déictiques Référence : T <sub>0</sub>	Relatifs au contexte
<b>Simultanéité</b>	En ce moment ; maintenant	À ce moment-là ; alors
<b>Antériorité</b>	Hier ; l'autre jour ; la semaine passée (dernière) ; il y a quelques heures ; récemment	La veille ; la semaine précédente ; quelques heures plus tôt ; peu avant
<b>Postériorité</b>	Demain ; l'année prochaine ; dans deux jours ; dorénavant ; bientôt	Le lendemain ; l'année suivante ; deux jours plus tard ; peu après ; dès lors
<b>Neutres</b>	Aujourd'hui ; lundi (« Le lundi le plus proche, antérieur ou postérieur, de T <sub>0</sub> ») ; ce matin, cet été ; tout à l'heure	Un autre jour

(5) Je suis parti pour Paris il y a deux jours mais je rentrerai dans une semaine.

Les indices temporels dans cet exemple « il y a deux jours » et « dans une semaine » sont purs déictiques parce qu'il s'agit d'un discours direct et les indices sont situés par rapport au moment de l'énonciation.

En revanche :

(6) Il m'a dit qu'il partirait pour Paris deux jours avant mais qu'il rentrerait une semaine plus tard.

Les indices « deux jours avant » et « une semaine plus tard » sont des déictiques contextuels parce qu'ils appartiennent à un discours indirect et les indices utilisés ici ne sont propres qu'à des styles indirects.

Pour finir, il convient de dire que les références se répartissent en trois groupes : la référence absolue, la référence cotextuelle et la référence déictique. La première, comme

l'indique son nom, n'a besoin d'aucun représentant qui la détermine: l'information qu'elle contient n'est pas ouverte à n'importe quelle interprétation et ne tient pas compte d'un autre élément. Quant à la référence cotextuelle, elle implique des termes qui devraient être énoncés ou passés au moins une fois dans le texte pour que la compréhension soit fournie correctement. Finalement la référence déictique ne contient que des termes qui sont créés par les personnes à l'instance du discours et qui prennent leurs sens par rapport à cette situation de communication, autrement dit, dans le cas où les termes mentionnés seraient construits de nouveau par d'autres personnes, ils ne porteraient pas les mêmes valeurs, ils varieraient et gagneraient une nouvelle valeur en fonction des conditions de l'énonciation.

Comme le met en évidence Kerbrat-Orecchioni (1980), un événement peut se localiser par rapport à trois plans différents : le premier est le temps du calendrier représenté par une ligne droite allant d'un passé vers un avenir ; il représente un temps abstrait qui avance avec le flux du temps. Le deuxième, noté  $T_1$ , est un moment inscrit dans le contexte verbal et implique des références cotextuelles. Les événements, dans ce type de temps, sont situés les uns par rapport aux autres d'une façon indépendante du temps externe. Le dernier, noté  $T_0$ , est un moment de l'instance énonciative et contient des références déictiques. Les événements ne sont placés que selon le moment du locuteur.

En l'occurrence, surgit une autre notion appelée « aspect » qui est liée directement à la manière dont le locuteur interprète le procès. « L'aspect fournit différentes manières de regarder les situations (Comrie, 1976; Dahl, 1985; C. Smith, 1983) et permet de saisir le procès en tant qu'il occupe un espace temporel qui lui est inhérent (LeemanBouix, 1994), espace que certains appellent le « temps interne du procès » (Barceló & Bres, 2006). Nous pouvons conclure de ce qui vient d'être dit que l'aspect nous donne autant d'informations sur la situation des événements sur un axe temporel en fonction de la perception et de la vision

des locuteurs vers les situations que d'informations sur le processus verbal des verbes, et par conséquent il paraît impossible de mettre l'aspect à part quand nous traitons le sujet de temps. La temporalité se réalise en relation avec le moment de l'énonciation tandis que l'aspect est déterminé plutôt par la subjectivité du locuteur et l'événement peut être commenté par le locuteur comme achevé ou en cours ; ou bien l'événement peut porter une valeur ponctuelle ou durative selon le point de vue du locuteur.

Jusqu'à maintenant, nous avons essayé d'examiner les unités linguistiques que le locuteur peut utiliser dans une situation d'énonciation et les types de références dont ces unités linguistiques font partie. Nous allons examiner dans la section suivante les deux systèmes fondamentaux de l'énonciation, distingués par Benveniste en 1966 : discours et récit.

#### **2.4. Les Plans de l'Énonciation : Discours et Récit**

Les temps du verbe français ne s'emploient pas comme les membres d'un système unique, ils se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe ; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux systèmes manifestent deux plans de l'énonciation différente que nous distinguerons comme celui de l'histoire et celui du discours (Benveniste, 1966: 238).

Selon le groupe auquel ils appartiennent, ils présentent des divergences sur le choix des temps de verbes, l'emploi de sujets et la modalisation. Le plan de l'énonciation dont Benveniste parle est distingué en deux groupes : le premier est le récit historique qui est détaché de la situation d'énonciation et le deuxième est le discours qui s'inscrit dans la situation d'énonciation. Dans cette perspective, il faut que nous parlions des notions de « subjectivité » et d'« objectivité ». Benveniste (1966: 259-260) présente une définition pour la subjectivité comme suit :

Elle se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même (ce sentiment, dans la mesure où l'on peut en faire état, n'est qu'un reflet), mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience. Or nous tenons que cette «subjectivité», qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie, comme on voudra, n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage.

On voit en outre Auroux (1996: 221-222) donner une définition similaire à celle de Benveniste: « Considérée dans son extension la plus large, la notion de subjectivité désigne la conscience intérieure de soi; seul le sujet a accès à cette intériorité, par opposition à l'objectivité du monde externe que nous pensons être accessible à tous ».

Les définitions sur la notion de subjectivité comportent non seulement les caractéristiques inhérentes chez le sujet parlant, mais aussi les caractéristiques expérientielles obtenues au fil de sa vie. Et c'est à travers le langage que la subjectivité du locuteur se manifeste ; en d'autres termes le langage est l'écho des formes de langage du locuteur qui correspondent à ses jugements personnels et d'autres particularités individuelles, comme on peut le démontrer par les paroles de Benveniste (1966: 263): « Le langage est la possibilité de la subjectivité, du fait qu'il contient toujours les formes linguistiques appropriée à son expression, et le discours provoque l'émergence de la subjectivité, du fait qu'il consiste en instances discrètes ».

Quant à l'objectivité, il se définit dans le dictionnaire de Larousse<sup>6</sup> comme : « Qualité de ce qui est conforme à la réalité, d'un jugement qui décrit les faits avec exactitude ». Nous retrouvons une autre définition traduite par Reid (2001: 353) comme suit « Le terme « objectivité » comporte communément deux sens bien distincts : d'une part il signifie une réalité concrète qui se tient à distance du sujet ; mais d'autre part « objectivité » signifie la

---

<sup>6</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/objectivite/c3/a9/55365?q=objectivite#c3/a9#54988>

vérité scientifique, dégagée de toute perspective uniquement subjective ». De là, il est possible de dire que l'objectivité expose une distance aux événements, par contre la subjectivité se situe en plein centre de l'événement.

Si nous retournons au récit étant en rapport avec l'objectivité, Maingueneau (1991: 59) précise que dans le récit :

Tout se passe donc comme si personne ne produisait l'énoncé, comme si les événements se racontaient tout seuls. C'est dire que le discours et le récit ne s'opposent pas seulement par la présence et l'absence d'embrayeurs mais aussi par la modalisation, la manière dont le sujet prend en charge son énoncé au moyen de « JE » présent dans le discours à partir duquel le sujet énonciateur prend en charge l'énoncé : ce type d'énonciation se caractérisera donc par l'abondance des traces de cette prise en charge (modalités affectives, exclamations, etc.).

Riegel, Pellat et Rioul (1994: 591) font une description et avancent que :

Le locuteur prend une distance maximale par rapport à son énoncé, qui relate des événements passés. Il n'intervient pas dans les récits des événements et qui n'est pas formellement marqué par sa présence. Le récit apparaît coupé de l'acte d'énonciation et les événements sont présentés comme indépendants, situés dans une temporalité autre que celle du locuteur.

À partir de ces deux définitions, il est probable de dire que le sujet énonciateur ne fait aucun commentaire et n'adopte aucun point de vue sur la narration des événements, ce qui nous montre qu'il prend une attitude objective vers les événements dans le récit. De l'autre côté, dans le discours le locuteur adopte une attitude subjective, car il ne raconte pas les événements tels qu'ils sont et il partage son point de vue, sa manière de pensée ainsi que ses expressions discursives. C'est ainsi qu'on peut dire que l'objectivité expose une distance aux événements, par contre la subjectivité se situe en plein centre de l'événement.

Benveniste (1966) explique le système sous le nom du « plan historique de l'énonciation » autour des deux points suivants :

Le récit historique est défini comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique autobiographique. L'historien ne dira jamais « je » ni « tu », ni « ici », ni « maintenant ».

L'énonciation historique comporte trois temps : « l'aoriste » (passé simple ou passé défini), « l'imparfait » (y compris la forme en –rait dite conditionnel), « le plus-que-parfait » ; le présent est exclu à l'exception- très rare- d'un présent intemporel tel que le présent de définition (1966: 245).

Sur le plan de l'histoire, on peut affirmer qu'il existe une objectivité car là, il s'agit de relater les événements passés tels qu'ils sont, sans avoir le souci de convaincre l'auditeur ou de l'influencer d'une façon ou d'une autre. Par ailleurs, la raison pour laquelle on dénomme ce plan comme « historique » découle du fait que la narration par un narrateur des événements se fait au passé dans le récit. Comme l'indique Benveniste (1966: 241), « personne ne parle ici ; les événements semblent se raconter eux-mêmes. Ils sont relatés par une troisième personne d'une manière indépendante par le passé simple qui est le temps de l'événement hors de la personne d'un narrateur ».

Les traits caractéristiques du récit sont comme suivants : un narrateur à la troisième personne relate des histoires à travers « il » ou « on » sauf quand il y a des citations. Benveniste (1966) exclut complètement les temps verbaux qui appartiennent à la sphère du présent « un événement, pour être posé comme tel dans l'expression temporelle, doit avoir cessé d'être présent, il doit ne pouvoir plus être énoncé comme présent » (1966: 245). La raison pour laquelle on exclut les temps verbaux conjugués au présent et au futur tient au fait que ces derniers constituent la situation actuelle ou l'avenir par lequel l'énonciateur exprime ses sentiments et prend sa position.

L'emploi des adverbes subit nécessairement des changements lorsqu'ils sont introduits dans un plan historique. Par exemple, l'adverbe « hier » change en « la veille », « aujourd'hui » en « ce jour-là », « demain » en « le lendemain ». Comme il ne s'agit pas d'une situation communicationnelle construite par un locuteur qui dit « je » et qui prend la responsabilité des événements, les marqueurs énonciatifs ne prennent place pas dans l'énonciation historique.

Pour le plan discursif, en attirant l'attention sur la situation de l'énonciation, Benveniste (1966 : 241) propose ceci : « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier a intention d'influencer l'autre en quelque manière ». À la différence de l'histoire, dite aussi récit, dans le plan discours la subjectivité est en cause. Dans ce contexte, il s'agit d'un plan de discours qui recouvre les marques énonciatives : ce sont les formes de pronoms personnels sujets des premières et deuxième personnes à l'intérieur comme à l'extérieur des citations : « je/ tu » et « nous/ vous » ainsi que les formes temporelles qui sont « le présent », « le parfait » (avec un auxiliaire et un participe passé), « le futur » (simple et composé). En plus de ces marqueurs, les indices spatio-temporels comme « ici », « là-bas », « maintenant », « en ce moment », « aujourd'hui », « demain », « hier », etc... peuvent être rencontrés dans ce contexte : ils servent de cadre déictique, à savoir les indices qui ne gagnent du sens qu'à l'instance de l'énonciation.

Quoique les deux plans d'énonciation aient des caractéristiques propres, il se trouve qu'ils s'emploient ensemble dans le même récit sous réserve toutefois de certaines limitations. Il est vrai que le plan discursif se caractérise par la présence d'un locuteur dont les traces ne se manifestent que par rapport à la situation d'énonciation et ainsi il construit un énoncé embrayé (Maingueneau, 1991) tandis que le plan historique est le récit lui-même dans lequel les événements sont racontés indépendamment du locuteur et de la situation d'énonciation et là il s'agit de non-embrayé par manque des traces du locuteur. Par ailleurs, Boudounet (2012)

attire l'attention sur la confusion entre les plans embrayés et non-embrayés. Il donne des exemples qui sont formulés par le temps de présent considéré comme un temps du discours. Les énoncés qu'il a donnés comme exemples sont construits par le présent mais ils ne portent aucune intervention de la part du locuteur mais, dans ce cas même ils ne sont pas considérés comme faisant partie de la catégorie du récit, comme on le voit dans les proverbes, les démonstrations, les recettes de cuisine, les notices, les posologies, les articles de loi, etc. que Maingueneau (1991) schématise de la façon suivante :

Schéma 1.

*La classification du plan d'énonciation*

Embrayé	Non-Embrayé		
Autobiographie	Récit	Proverbe	Démonstrations
Lettre			Recettes de cuisine
Poésie-lyrique			Manuels scolaires
			Genres journalistiques

Dans ce schéma où les plans énonciatifs se fondent sur les plans embrayés et les plans non-embrayés, le premier groupe correspond, d'après Benveniste, à des déictiques qui contiennent des autobiographies, des lettres et poésie-lyrique, et le deuxième à des non-embrayés qui impliquent des récits, des proverbes, des démonstrations, des recettes de cuisine, des manuels scolaires et des genres journalistes.

Pour que les procès puissent être repérés par rapport à la situation d'énonciation, comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, il faudrait s'assurer d'une ambiance de dialogues qui nécessite un locuteur et un auditeur ainsi que des temps verbaux comme le présent, le passé composé et le futur par rapport auxquels les événements se trouvent localisés. Ce sont des éléments majeurs qui représentent des plans embrayés. Quant aux plans non-embrayés, ils se manifestent dans des énoncés dont les événements s'éloignent de

l'optique du locuteur et sont relatés à la troisième personne du singulier ou du pluriel. Dans ce contexte, Ono (2007) met en valeur l'utilisation de l'aoriste, car l'emploi du temps de l'aoriste constitue, dit-elle, le critère fondamental pour distinguer le plan historique du plan discursif.

Ayant pris en considération deux plans d'énonciation, nous pouvons dire que les temps verbaux, les pronoms personnels et les adverbes spatio-temporels jouent un rôle primordial dans la distinction de ces deux plans. Les première et deuxième personnes du singulier sont les pronoms personnels dominants dans un discours étant donné qu'ils construisent un espace dialogique. Les repérages aspecto-temporels sont déterminés par rapport à la situation d'énonciation où se trouvent les interlocuteurs. De même la présence d'un locuteur démontre qu'il se charge de la responsabilité de son énoncé et établit une relation mutuelle avec son destinataire dans un contexte précis.

Le récit, à l'encontre du discours, est détaché de la situation de communication. On ne rencontre pas les traces d'un énonciateur ou ceux des première et deuxième personnes, sauf s'il s'insère dans un discours, mais plutôt une troisième personne de type « il », « elle », « on » ou « un narrateur fictif » comme dans l'exemple de narration de contes renvoyant au passé simple, le marqueur relevant uniquement du récit. Il est évident que le passé simple, l'imparfait, le plus-que-parfait et parfois l'aoriste sont utilisés en tant que temps du récit. La succession des événements dans un récit se trouve identique à la succession des événements chronologiques.

Nous avons déjà indiqué qu'à la suite de la théorie saussurienne qui considère la langue fondamentalement comme « un instrument de communication » (Ducrot & Todorov, 1972: 29-30), pour la première fois la langue est précisément définie dans la théorie de l'énonciation par Benveniste comme « le procès *d'appropriation* » (Benveniste, 1974: 82-85). Et selon le modèle de l'énonciation élaboré par Culioli, l'objet de la linguistique est « l'activité de langage » qui renvoie à une activité linguistique d'un sujet parlant dans une

situation précise et qui se réalise à travers des opérations de représentation, de référenciation et de régulation au niveau du cognitif (Culioli, 1990: 14-24).

## **2.5. L'Approche Énonciative Proposée par Antoine Culioli et la Théorie des Repères**

Une nouvelle approche, qu'on appelle « linguistique énonciative » apparaît en tant que complémentaire à ces théories mentionnées qui n'examinent que la structure intérieure du langage. Concernée par la forme extérieure du langage, cette théorie étudie les unités du langage, en plus de l'analyse syntaxique, en tenant compte du contexte textuel et de l'environnement non-linguistique. En cela, elle représente une nouvelle théorie qui examine non seulement les phrases mais aussi le discours par la prise en compte d'un contexte linguistique ou d'un environnement non-linguistique (Kıran & Eziler Kıran, 2000: 225).

Suite à ces remarques par lesquelles nous avons situé la place de la linguistique énonciative, nous pouvons désormais fournir des renseignements qui peuvent répondre à ces approches. Dans les études du langage, avec sa forme et son contenu, la linguistique énonciative s'efforce d'exposer les propriétés invariantes du langage, plus précisément les structures particulières qui pourraient appartenir à n'importe quelle langue et qui pourraient être communes en d'autres langues. Il est nécessaire, à ce stade, de parler des termes « langage » et « langue ». Saussure (1971: 25-32) révèle la distinction entre le langage et la langue comme suit :

Pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient encore au domaine individuel et au domaine social ; La langue, au contraire, est un tout en soi et un principe de classification. Dès que nous lui donnons la première place parmi les faits de langage, nous introduisons un ordre naturel dans un ensemble qui ne se prête à aucune autre classification. Tandis que le langage est hétérogène, la langue ainsi délimitée est de nature homogène : c'est un système de signes où il n'y a d'essentiel

que l'union du sens et de l'image acoustique, et où les deux parties du signe sont également psychiques.

Le langage comme faculté propre à l'être humain représente une potentialité puisqu'il est inné. Quant à la langue, étant la démonstration de cette faculté, elle est le moyen de communication appartenant à une nation, à une communauté ou à un groupe d'individu. Par conséquent, ce qui rend le langage compréhensible et concret aux yeux des individus, c'est la langue elle-même. En effet, le langage qui est l'objet de la linguistique, lequel est appréhendé par les langues réalisées de différentes manières, soumet un modèle de recherche et de description dans le droit fil de ce but mentionné plus haut.

Ayant une place primordiale dans les recherches des langues et devenant plus apparente par les travaux d'équipe dans lesquels se trouvent les linguistes comme Chomsky, Jakobson et Benveniste, l'approche énonciative s'avère une activité signifiante de représentation par Culioli, généralement connue sous l'appellation de « Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives » ou dénommée aussi par le linguiste « Théorie des Repères » (Culioli, 1990: 135-155; Fuchs, 1984: 45-53 ; Renaud, 2011: 23-48 ; Hernandez, 2018: 1-12). Culioli (1990: 14) fait les remarques suivantes pour la définition de la linguistique :

Je dirai que la linguistique a pour objet l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles (et à travers la diversité des textes, oraux ou écrits). J'insiste bien sur les deux points : d'un côté, je dis que l'objet de la linguistique est l'activité de langage (elle-même définie comme opérations de représentation, de référenciation et de régulation) ; d'un autre côté, je dis que cette activité nous ne pouvons l'appréhender, afin d'en étudier le fonctionnement, qu'à travers des configurations spécifiques, des agencements dans une langue donnée.

Il en résulte que le but de la linguistique est d'étudier des langues et d'en tirer des propriétés communes allant du particulier au général. Cette activité de langage se définit comme une suite d'opérations des repères qui s'opèrent au niveau cognitif chez le sujet par un certain nombre d'opérations abstraites et qui ne pourraient être observées et analysées que par les langues que nous utilisons activement. Toutes les langues naturelles ont pour origine le langage qui est une compétence linguistique propre à l'homme et représentent au fond un système de représentations. Comme le dit Baştürk (2003: 209) « l'identification et la différenciation de ce système de représentations que construit une langue quelconque nécessite d'abord une description mentale, pour mieux dire une reconnaissance du monde en tant qu'objet de conscience ». En effet, la construction des représentations sur une notion concrète ainsi qu'une notion abstraite peut varier d'une personne à l'autre sous l'effet de l'environnement, de l'expérience et de la culture. La preuve en est que les signes linguistiques ne se composent pas seulement d'une série de mots grammaticalement structurés mais aussi portent des traces des opérations mentales qui font allusion à des notions issues des propriétés physico-culturelles. Cela s'exprime par Culioli (1990: 21) comme suit :

Il s'agit donc, à ce niveau, de représentations qui organisent des expériences que nous avons élaborées depuis notre plus jeune enfance, que nous construisons à partir de nos relations au monde, aux objets, à autrui, de notre appartenance à une culture, de l'interdiscours dans lequel nous baignons.

Nous pouvons dire à partir de cet extrait que ce système de représentation, de nature à définir du point de vue de la formation de la pensée à l'esprit, s'installe sur les propriétés physico-culturelles. Il en est de même pour les structures discursives. Ils prennent forme à travers des dessins et surgissent à travers des unités linguistiques qui reflètent l'identité personnelle élaborée tout au long de sa vie.

De ce point de vue, Culioli (1990 : 21-23) distingue trois niveaux de représentation :

- Le niveau 1 est celui des représentations imaginaires, sous-jacentes à l'activité de langage, et elles ne sont pas observées directement ;
- Le niveau 2 est celui des représentants linguistiques des opérations au niveau 1, ayant servi de marqueurs linguistiques dans un récit oral ou écrit, elles sont directement observées ;
- Le niveau 3 est celui de la construction explicite de représentations métalinguistiques, à la suite de la relation établie entre le niveau 1 et le niveau 2, les représentations du niveau 2 sont de nouveau formées par le linguiste.

Ce dont l'on parle avec l'activité de langage, c'est la subjectivité du sujet, car la glose des phénomènes langagiers n'est possible que par la subjectivité du sujet parlant, ou plutôt son point de vue qui représente sa façon de penser, ses intentions et ses évaluations. L'objectif de la théorie culiolienne est donc de construire « un métamodèle linguistique » (Hernández, 2018: 5) sur la base de l'activité de langage. Selon cette approche, l'activité de langage se traduit par des représentations mentales qui contiennent les notions et la relation entre ces notions, un contenu notionnel et une activité de production et de reconnaissance du sens des énoncés. Nous allons aborder dans la partie suivante les concepts « repérage », « notion » et « domaine notionnel » qui occupent une place fondamentale dans la théorie culiolienne.

### **2.5.1. Le Concept de Repérage**

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'activité de langage est prise comme une activité d'abstraction, une représentation et une activité signifiante qu'effectue le sujet d'énonciation au niveau cognitif. Culioli étudie cette activité sous le nom de « la théorie des repères » et la définit comme suit :

L'observation minutieuse de langues variées et la théorisation de phénomènes en apparence éloignés, m'a amené à poser une relation fondamentale appelée: relation de

repérage, construite par l'opération élémentaire primitive dite opération de repérage. Le concept de repérage est lié au concept de localisation relative et à celui de détermination. [...] Lorsque, à l'intérieur d'un système de référence un terme x est repéré par rapport à un terme y, l'opération fournit à x une valeur référentielle (détermination d'une propriété) qu'il ne possédait pas auparavant [...]. L'idée fondamentale est qu'un objet n'acquiert une valeur déterminée que grâce à un système de repérage [...] » (Culioli, 1982: 97-98).

À partir de cette définition, il est possible de constater la grande importance des termes de « localisation » et de « détermination » dans la théorie des repères. Ce qu'il faut entendre par localisation, c'est le fait de localiser ou situer un terme par rapport à un autre qui lui fait fonction de repère, et de cette manière le terme en question prendra un statut privilégié qu'il n'a jamais auparavant. Dans ce cas, l'acquisition d'une valeur référentielle d'un terme dépend de l'intervention d'un système de repérage. Si nous expliquons par l'exemple de Pierre :

(7) Pierre est le fils de Paul

(8) Pierre est l'ami de Pascal

Il est évident que le sujet « Pierre » est repéré par rapport à la propriété d'être le fils de Paul dans le premier énoncé mais dans le deuxième énoncé, il est marqué par rapport à la propriété d'être l'ami de Pascal. Le même sujet peut prendre différentes valeurs par rapport à d'autres repères. Dans l'énoncé :

(9) La maison de Pascal est située au centre-ville

C'est un fait que le terme « maison » est repéré par rapport à Pascal et cette opération de repérage est réalisée par la marque du génitif « de » qui est l'élément d'un complément du nom. De la même manière, dans l'énoncé :

(10) Si tu fais des exercices régulièrement, tu peux perdre du poids

On voit que l'apodose<sup>7</sup> (perte du poids) est repéré par rapport à la protase<sup>8</sup> par la conjonction « si ». Encore dans « Pascal est en colère », Pascal est repéré par rapport à la propriété d'être en colère tandis que dans « Pascal est à l'école » ce dernier est repéré par rapport à « l'école ».

Comme on le voit, l'opération de repérage se passe entre un terme repère et un terme repéré qui joue un rôle primordial dans la théorie culiolienne. Cette opération de repérage est notée « $\epsilon$ » et représentée par un terme repéré « $x$ » et un terme repère « $y$ » qui prend les différentes valeurs suivantes : identification (notée  $=$ ), différenciation (notée  $\neq$ ) et rupture (notée  $\omega$ ) et valeur mixte (notée  $*$ )<sup>9</sup>.

Ainsi, si le terme repéré ( $x$ ) est identifiable par rapport au terme repère ( $y$ ), il en ressort donc une valeur d'identification ( $x = y$ ). En d'autres termes, lorsque (1) un terme repéré, qu'il soit une représentation que l'énonciateur crée par rapport à sa pensée ou un des éléments linguistiques sur lequel l'énonciateur met l'accent propre à une situation, et (2) un terme repéré que révèle le coénonciateur, ils traduisent les mêmes caractéristiques ; on parle alors de la notion d'identification entre les deux termes. Dans le cas où il s'agirait d'une relation de localisation abstraite entre les deux termes, à savoir que le premier terme, par opposition à la valeur d'identification, n'est pas compatible avec le deuxième repère, on parle alors de relation de différenciation entre les deux termes ( $y \neq x$ ).

<sup>7</sup> Proposition principale qui, placée après une subordonnée conditionnelle (dite *protase*), en indique la conséquence. (Exemple *Si j'insiste* [protase], *il viendra* [apodose].)

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apodose/4541?q=apodose#4525>

<sup>8</sup> Subordonnée conditionnelle placée en tête de phrase, qui prépare la conséquence ou la conclusion exprimée dans la principale (dite *apodose*).

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/protase/64505?q=protase#63780>

<sup>9</sup> « A partir d'observations approfondies effectuées sur des langues variées, j'ai été amené à poser, parmi les opérateurs primitifs, un opérateur de repérage, noté  $\epsilon$ , auquel est associé un opérateur dual  $\ni$  tel que si  $x \in y = y \in x$ , on a une relation d'identification ( $x = y$ ) ; si  $x \in y = y \ni x$ , on a une relation de localisation abstraite, où  $y$  est le repère et  $x$  le repéré. On en tire aisément  $y \neq x$ . On y ajoutera une troisième valeur, en rupture avec les deux premières : on a alors une relation de repérage, qui n'est ni d'identification ni de différenciation. Il existe enfin une quatrième valeur, composée à partir des trois premières. Elle est notée  $*$  (étoile) et a la valeur : ni identique ni différent, ou identique ou différent (c'est-à-dire :  $\omega$  ou  $=$  ou  $\neq$ ). Grâce à l'opération de repérage, on pourra construire la catégorie de la personne, de la modalité, des déictiques, etc., selon les domaines notionnels sur lesquels porte le calcul » (Culioli, 1999:129-130).

Contrairement à la relation d'identification où les deux termes sont capables d'être identifiés l'un par rapport à l'autre, dans la relation de différenciation, le terme repéré n'est pas identifiable par rapport au terme repère. On parle encore de rupture qui est considérée comme un troisième terme de repérage dans les opérations langagières selon la perspective de Culioli. Ce terme désigne le fait qu'il existe des représentations et que les deux termes n'entrent en interaction ni en termes d'identification ni de différenciation ( $x \omega y$ ). Enfin le dernier terme nommé mixte représente une organisation hétérogène des trois valeurs concernées, c'est-à-dire qu'il est possible de les voir en même temps.

La situation d'énonciation, plutôt qu'elle est un environnement concret représente un « espace énonciatif abstrait » désigné par Sit ( $S_0, T_0$ ), de façon qu'il s'agisse d'un intervalle énonciatif effectué par un sujet qui dit « je » en assumant la responsabilité de l'énoncé, et par des coordonnées spatio-temporelles illustrant le repère-origine des procès énonciatifs. De plus, par l'introduction du coénonciateur « tu » à qui l'énonciateur s'adresse, on inscrit dans l'espace énonciatif une situation d'énonciation conventionnelle, ce qui pose une relation mutuelle entre les deux.

### **2.5.2. La Notion et la Structuration du Domaine Notionnel**

La « notion » qui est un concept important dans la théorie culiolienne se définit comme suit :

les notions (...) sont des systèmes de représentations complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur de cultures et, de ce point de vue, parler de notion c'est parler de problèmes qui sont du ressort de disciplines qui ne peuvent pas être ramenées uniquement à la linguistique (Culioli, 1990: 50).

Quant à la définition de la notion par le linguiste, il est possible de dire qu'elle véhicule un ensemble de représentations sur le plan imaginaire façonné par la culture à

laquelle nous appartenons. La notion est le reflet de l'environnement où nous vivons ou, en d'autres termes, elle est le produit de la culture nationale et universelle que nous possédons comprenant la langue, la religion, l'éducation, le sport et les valeurs spirituelles. C'est la raison pour laquelle la notion se révèle comme une intention non quantifiable et les qualifications attribuées à des notions varient d'une personne à l'autre. Ce qui est en jeu ici, c'est la propriété purement qualitative de la notion.

Même si l'on attribue des propriétés identiques aux termes « notion » et « concept », Culioli insiste sur le fait qu'ils ne doivent pas être confondus :

la notion sera distinguée du concept, qui a une histoire, par exemple épistémologique (les concepts sont structurés par rapport aux autres dans un univers technique).

Lorsqu'il s'agit de notion, nous sommes dans un domaine qui nous renvoie, d'un côté à des ramifications (Culioli, 1990: 85-86).

Donc il se peut que le concept soit une valeur informationnelle donnée dans un cadre technique alors que la notion est un représentant spontané/ authentique d'un ensemble de représentations mentales des expériences.

Pour la construction d'un domaine notionnel, Culioli (1991) prétend qu'elle a un caractère espace topologique et qu'elle se compose d'une notion contenant une suite d'occurrences abstraites liée à la notion donnée. Et ensuite, cette notion s'organise autour de l'une des occurrences qui est considérée comme un « centre organisateur ». Dans ce cas, on voit à nouveau l'apparition du concept de repérage, car un domaine notionnel s'impose d'abord comme la construction d'une classe d'occurrences dans laquelle il y en a une qui a « un statut privilégié » (Renaud, 2011 : 7) et qui va servir de repère pour toutes les autres. Donc, cette occurrence fait fonction de « centre organisateur » du domaine notionnel, ce qui fait que l'on repère toutes les autres par rapport à cet organisateur, et ainsi les autres se réuniront soit dans un point d'identification, soit de différenciation ou soit de frontière.

Le domaine notionnel se compose de trois domaines :

1. un domaine intérieur représente la classe des occurrences qui contiennent des propriétés communes et est en relation d'une identification avec le centre organisateur identifié par la notion ;
2. un domaine extérieur est la classe des occurrences qui, par opposition au domaine intérieur, s'éloignent du centre organisateur et produit un décrochage ;
3. un domaine frontière est un domaine qui porte des propriétés sur le domaine intérieur et extérieur mais qui établit une relation de différenciation avec le centre organisateur.

De là, il résulte que le domaine notionnel est un espace construit par une classe d'éléments qui partagent les mêmes caractéristiques pour une notion donnée. En effet, ce domaine n'est rien d'autre que la classe d'occurrences qui constitue la notion. Ce dont il est question par le domaine notionnel, c'est la construction des occurrences où se rassemblent des occurrences, au point de vue qualitatif, qui ne sont pas dissociables ou bien peu dissociables des unes des autres. Il existe deux formes d'occurrences : Les occurrences phénoménales et les occurrences linguistiques (métalinguistiques). Selon Culioli,

les occurrences phénoménales ne sont pas du ressort du linguiste. [...] Ainsi les occurrences phénoménales nous ramènent au domaine de la manipulation qui est liée à l'évolution et à l'apprentissage et construit des systèmes complexes de représentation intra-culturels des phénomènes (1990: 55-56).

On dirait que les occurrences phénoménales sont considérées comme un événement énonciatif qui pose à la fois une délimitation quantitative (notée QNT) laquelle permet à l'occurrence d'exister dans un espace de référence, plus précisément dans son ancrage spatio-temporel, et une délimitation qualitative (notée QLT) fondée sur des caractères et des

propriétés qui correspond à sa nature et à ses qualités auxquelles le sujet s'attend. Si nous prenons un exemple dans l'énoncé suivant :

(11) Regarde ! Un lion, un grand lion !

Nous voyons qu'il s'agit ici d'une délimitation quantitative par l'existence d'un lion et une délimitation qualitative par l'existence de sa propriété /être grand/ qui est remarquable des qualités propres à un lion par rapport au sujet, cette caractéristique met du coup cette occurrence en première position.

Les occurrences linguistiques, en revanche, entrent dans l'autorité du linguiste, signifiant ainsi que les termes attribués à la notion sont introduits par le linguiste soit par lui-même soit par un intermédiaire (entre autres). Concernant la notion « écriture », on peut construire des occurrences telles que « style », « rubrique », « poésie », « Coran », « destin » dans la catégorie de noms; « écrivain », « poète », « journaliste », « Dieu » dans celle d'adjectifs « gonflée », « réussie », « poignante », « percutante » et dans celle de verbes « écrire », « rédiger », « créer », « obéir », ce qui montre que le domaine notionnel n'est pas induit à une seule catégorie. De la même manière, à travers de cet énoncé :

(12) Elle est belle, ta robe.

Il est possible d'avoir diverses constructions d'occurrences. Au point de vue syntaxique, on peut dire que cet énoncé est de type exclamatif, et que l'anaphorique, qui caractérise un mot ou un terme qui le précède, est en première position, à savoir qu'il se trouve avant son identifieur qui prend place en deuxième position, cela aurait dû être le contraire. Néanmoins, c'est le terme « robe » qui à la fois fait fonction de repère par rapport à l'anaphorique « elle » et qui est repéré par rapport à elle. Si nous mettons l'identifieur à la place de l'anaphorique à la place contraire de l'énoncé précédent, nous verrons un énoncé comme suit :

(13) Ta robe, elle est belle.

En donnant une information, cet énoncé est affirmatif. Cette fois-ci l'anaphorique est situé après l'identifieur. Finalement, si nous mettons le point d'interrogation au bout des énoncés :

(14) Ta robe, elle est belle ?

(15) Elle est belle, ta robe ?

Sans que la position des mots ne varie de celle de la phrase affirmative, il s'agit quand même d'une phrase interrogative. Ce dont il est question ici, comme le met en évidence Culioli, « c'est la relation entre positionnement (chaîne, ordre physique, matériel), ordre et orientations constitués par les relations repérage qui permet l'imbrication des occurrences de manière à produire des valeurs différentes » (1990 : 57).

Comme nous l'avons constaté jusqu'ici, la notion est un système complexe de représentations qui repose sur des propriétés physico-culturelles. Le domaine notionnel qui consiste dans une classe d'occurrences liées à la notion sert de repère aux relations des occurrences par rapport à une occurrence nommée « centre organisateur », soit au point de vue identification, signifiant que les occurrences ont les mêmes propriétés, soit au point de vue différenciation, indiquant que les occurrences ne partagent pas de propriétés, soit au point de vue frontière, désignant que les occurrences ont à la fois les propriétés d'identification et celles de différenciation avec le centre organisateur, ce qui fait ressortir l'aspect qualitatif des opérations de détermination. Cette détermination nécessite une détermination nominale et des opérations sur le nom que sont l'extraction, le fléchage et le parcours jouant un rôle principal pour la construction d'occurrences à partir de la notion.

### 2.5.3. Les Opérations de Détermination des Notions Nominales

#### 2.5.3.1. La Détermination Nominale

Cette détermination est faite pour montrer le fonctionnement de la notion dans un énoncé. Il y a trois types de fonctionnement : fonctionnement en discret, fonctionnement en dense et fonctionnement en compact. Le fonctionnement en discret implique une détermination à la fois quantitative et qualitative, ce qui fait que le nom renvoyant à une notion pourrait être comptable (un, deux, trois livres) et porter des propriétés (des valeurs différentes) en même temps.

(16) Dans ce magasin, il y a beaucoup de livres comme livres d'actualité, livres d'art, livres scientifiques, livres religieux...

Dans cet énoncé, il s'agit d'un achat accompagné par différents exemplaires. Par ailleurs, bien que le type dense implique des notions indénombrables, ces dernières sont quantifiées par l'emploi d'un dénombreur tel que :

(17) Je vais prendre une bouteille d'eau

Ici, la notion « eau » est quantifiée par l'emploi du marqueur « une bouteille de ». Contrairement à ces derniers, dans le type compact la notion ne porte pas de valeurs quantitatives mais des valeurs qualitatives du point de vue celui qui parle dans une situation donnée.

(18) Je travaille beaucoup sur ce projet.

Dans cet énoncé, le marqueur « beaucoup » n'est pas pris comme un déterminant nombrable, mais il n'est évalué que selon le point de vue du locuteur

#### 2.5.3.2. Les Opérations Nominales

La détermination du nom (notion lexicale) s'opère par trois types d'opérations : l'extraction, le fléchage et le parcours.

Étant donné que la construction du domaine notionnel rend la notion quantifiable en soi, l'opération d'extraction n'est rien d'autre que la mise en évidence d'une certaine quantité d'un ensemble ou d'une classe. Autrement dit, à l'issue de la construction d'occurrences éventuelles, il reste à extraire une chose, un objet ou une quantité appartenant à un ensemble. Si la notion est de nature dénombrable, des articles indéfinis « un, une, des » et d'autres déterminants quantitatifs peuvent être utilisés pour l'extraction.

Par la notion « chaise », nous pouvons construire une classe d'occurrences telle que « chaise longue », « chaise en bois », « chaise en plastique », « chaise de cuisine », « chaise à bascule », « chaise de bureau » ou même « chaise électrique ». Dans ce domaine notionnel, par un système de parcours, nous pouvons en extraire « une chaise », « une chaise longue », « plusieurs chaises » ou « des chaises de cuisine ». Si la notion est, par contre, un indénombrable tels que « du sucre », « du miel », « de l'eau », on peut choisir donc un déterminant adéquat à la notion en question comme une livre de sucre, une cuillère de miel, un verre d'eau.

Les occurrences identifiées par extraction se font plus spécifiques par fléchage par l'emploi des articles définis « le, la et les », des adjectifs démonstratifs « ce, cette, ces » et possessifs « mon, ma, mes, etc. » et le génitif « la voiture de mon voisin ». Le fléchage peut surgir dans deux contextes ; le fléchage dit situationnel et le fléchage dit contextuel. Lorsque l'on dit « Apportez-moi la chaise » ou « apportez-moi cette chaise » dans une situation d'énonciation, l'interlocuteur va comprendre de quelle chaise il s'agit, ce qui renvoie au fléchage situationnel.

En revanche, dans l'énoncé « apportez-la-moi », il s'agira alors d'une détermination contextuelle, car pour pouvoir comprendre ce que représente le pronom « la », il faut savoir de quoi l'on parle. Ce à quoi le pronom « la » fait référence ne peut donc être déterminé qu'au niveau contextuel.

L'opération de parcours consiste à passer en revue toute la classe d'occurrences, une par une, sans s'attacher à une en particulier, c'est-à-dire qu'on effectue une opération abstraite sur les occurrences possibles sur un terme, soit d'une façon quantitative étant donné que le parcours contient une classe d'occurrences parcourues, soit d'une façon qualitative du fait des mêmes qualités des occurrences selon la relation prédicative dans laquelle elles se trouvent. À peine que nous avons exposé les opérations de détermination sur le nom, dans le cadre de la théorie culiolienne, nous tenons à donner également un aperçu des opérations constitutives des énoncés, ce qui nous permettra de voir leur complexité sur le plan des relations prédicatives et énonciatives.

## **2.6. Les Opérations Prédicatives et Énonciatives**

À travers ces opérations, nous allons analyser non seulement les énoncés mais aussi la manière dont ils se constituent par le sujet parlant.

### **2.6.1. La Lexis**

La construction d'un énoncé simple nécessite tout d'abord la réalisation d'un schéma abstrait que Culioli (1990: 137) nomme « lexis ». La lexis est une forme composée de trois places vides symbolisée «  $\xi_0, \xi_1, \Pi$  » et leur instanciation à l'aide de deux notions d'argument dont l'une (symbolisée  $\xi_0$ ) est la notion source qui renvoie à un sujet, l'autre (symbolisée  $\xi_1$ ) est la notion but qui fait référence à un objet, et d'une notion de prédicat (symbolisée  $\Pi$ ) qui sert de relateur entre les deux notions. Par exemple, quand on prend les termes « médecin », « soigner », « malade » la lexis, nommée aussi la relation primitive, sera « le médecin soigne le patient ». Dans cette lexis, « médecin » est une notion source, « malade » est le but et « soigner » est nommé le prédicat de la relation de la lexis.

Il faut prendre en compte deux points dans la formation du schéma de lexis ; le premier est que le schéma se compose, au plus, de trois éléments dont deux sont des

arguments et un est un prédicat, et le deuxième est que les places des arguments, de la source au but, sont bien ordonnées comme Culioli l'indique:

Source et but déterminent une relation primitive et par là un ordre (...) ordre n'est pas pris au sens d'ordre partiel ou ordre total, mais au sens où lorsqu'il y a un « mangeur » et « un mangé », il y a un ordre entre les deux termes (Culioli, 1976: 49)

S'il faut donner des explications plus précises sur la lexis « médecin », « soigner », « malade », on peut dire que celui qui réalise l'action, c'est le premier argument « médecin » non pas l'inverse. Dans le cas où le terme « malade » est pris comme source, le sens devient inconcevable dans une relation agentive ; en revanche, s'il s'agit d'une relation inverse et la notion but est donnée sous la forme passive comme dans l'exemple « le malade est soigné par le médecin », l'ordre de la lexis ne subit aucun changement et le sens n'est pas incompréhensible. Ce dont il est en question, c'est la relation logique établie entre celui qui soigne et celui qui est soigné ; et dans ce cas, c'est toujours, dans toutes les langues, le médecin qui soigne et le malade qui est soigné ; l'inverse n'est pas possible « le malade soigne le médecin ». Comme la production des énoncés n'est pas un processus préétabli, il se peut que nous rencontrions les énoncés sous des formes différentes qui manifestent la façon dont ils sont appréhendés et sont produits par l'énonciateur. C'est justement là qu'intervient la relation prédicative.

### **2.6.2. La Relation Prédicative**

À la fin de l'instanciation des termes concernés dans le schéma de lexis, l'opération que l'on fait est de déterminer un terme et de le mettre comme premier argument pour que les restants se situent autour de lui. Comme nous l'avons déjà indiqué, la relation primitive est nécessairement ordonnée selon les propriétés des arguments, mais cet ordonnancement n'est pas validé pour la relation prédicative; en d'autres termes cette dernière peut se construire tant au niveau de la notion source qu'au niveau de la notion but, mais le choix du premier

argument entre ces notions sera déterminant dans la formation de la voix de la relation prédicative.

Comme la désigne J.-P. Desclés (1994: 68) « La relation prédicative constituée a un statut propositionnel, elle exprime différents liens relationnels (par exemple des relations casuelles et des orientations thématiques) entre les différents actants qui sont impliqués dans la situation représentée par un énoncé ». Si la notion source est choisie comme premier argument, ce que l'on nomme aussi « sujet », même si la place du deuxième argument sera située en tête de l'énoncé, nous obtiendrons quand même une relation prédicative à l'actif, qui pourrait varier selon le temps de verbe et l'organisation syntaxique comme dans les exemples ci-dessous :

- (19) Le médecin a soigné/ soigne/ soignera son malade.
- (20) Le malade, le médecin l'a soigné pendant 15 minutes.

Par contre si le terme de but est sélectionné comme premier argument, quand on fait allusion à l'objet, on construit alors une relation prédicative au passif comme dans l'exemple suivant :

- (21) Le malade est soigné.
- (22) Le malade est soigné par le médecin

Servant à indiquer le terme mis en relief sur le plan prédicatif dans l'énoncé, le terme de départ peut prendre l'un de quatre types de valeurs que sont la valeur sans plus, la valeur fortement unique, la valeur entre autres et la valeur en tout cas d'après Renaud (2011 : 7).

Dans l'énoncé :

- (23) Pascal parle français.

Le terme nominal « Pascal » est le premier argument repéré par rapport à la propriété « de parler français ». De plus, ce premier argument est celui qui constitue l'énoncé ; en d'autres termes l'interprétation de l'énoncé est avant tout liée à cet argument. Étant donné que « Pascal » est une seule personne et qu'il parle français, on ne se demande s'il y en a d'autres,

c'est pour ça qu'il s'agit d'une valeur « sans plus ». En revanche, si l'on veut souligner comme terme de départ le verbe de la relation prédicative, on se demande s'il y en a d'autres.

Et dans ce cas les trois valeurs interviennent :

(24) C'est Pascal qui parle français.

Dans cet énoncé, c'est le prédicat qui fait fonction de repère pour répondre à la question « Qui est-ce qui parle français ? ». On s'intéresse à trouver la personne qui parle et à ce qui instancie « ( ) parler français » et par conséquent, on parle seulement d'une personne et il s'agit donc d'une valeur « fortement unique » dans cet énoncé.

(25) Il y a Pascal qui parle français.

Dans l'énoncé (25), c'est de nouveau le prédicat et on s'intéresse cette fois à ceux qui instancient « ( ) parler français », par opposition à fortement unique il ne s'agit pas d'une seule personne mais un groupe de termes que nous pourrions poser pour répondre à la question « Est-ce que tu connais quelqu'un qui puisse parler français ? ». Comme plusieurs termes sont susceptibles d'être instanciés dans la parenthèse vide, la valeur en question est « en tout cas », selon Renaud (2012) on peut aussi avoir ici la valeur dite « entre autres » qui correspond au quatrième cas.

Il se peut qu'une situation fonctionne comme un repère, plus précisément un énoncé peut être donné en bloc de la situation d'énonciation comme dans l'exemple emprunté à Renaud (2010: 10) :

(26) Tiens ! Il y a Jean qui joue du piano.

Cet énoncé peut représenter aussi bien la classe des gens qui jouent du piano que la situation actuelle sur l'événement « Jean jouer du piano ». Mais le fait que la séquence soit déterminée par l'emploi de la locution interjective « Tiens ! » nous montre que la relation prédicative est repérée par rapport au repère situationnel ou repère contextuel, ce qui signifie que l'énoncé devrait être plutôt considéré dans sa totalité.

Enfin, il arrive que l'on rencontre des énoncés qui ne peuvent être qualifiés ni de passifs ni d'actifs, ils impliquent des structures différentes en même temps comme dans les exemples suivants empruntés à Renaud (2010: 11) :

(27) J'ai une dent qui me fait mal.

La notion source de cet énoncé est « je » qui est aussi le terme de départ et la notion but est « dent ». Par l'emploi de « avoir », on comprend bien que le sujet qui se trouve à gauche est le repère, à savoir c'est le « je » qui a la dent et par conséquent tout ce que l'on dirait après cette dernière signalera « je » qui fait fonction de repère dans l'énoncé.

### **2.6.3. La Relation Énonciative**

Les opérations énonciatives sont réalisées à la suite de la relation prédicative. En d'autres termes, toutes ces opérations qui vont être effectuées au niveau énonciatif ont pour origine la relation prédicative, ce qui est la condition de base des opérations au niveau énonciatif.

Deux points fondamentaux entrent en jeu au niveau énonciatif, l'un est de déterminer les valeurs correspondant à l'un des trois éléments de la relation prédicative. Le premier argument (noté a/ la notion source), le deuxième argument (noté b/ la notion but) et le prédicat (noté r/ relateur tous les deux arguments), et l'autre est de manifester l'intention de l'énonciateur par rapport à la situation de l'énonciation, ce qui nous amène à des repérages et à des origines énonciatifs de l'énonciateur.

Les opérations de détermination au niveau énonciatif qui reposent sur les trois points d'ancrage « je, ici, maintenant » nous permettent de voir la manière dont le sujet énonciateur situe les situations ou les phénomènes par rapport à la situation d'énonciation (T<sub>0</sub>). De l'autre côté, comme le signale Culioli (1990: 137) interviendront les déterminations énonciatives tels que le contexte, la situation empirique, les préconstruits discursifs qui restreindront le

parcours sur les occurrences, car ce dont il est question, c'est d'une opération de repérage qui est directement liée à un sujet parlant.

Par la relation énonciative, nous entendons que chaque locuteur peut réaliser les différents choix qui sont purement façonnés par sa vision du monde et son point de vue et par conséquent il peut construire des énoncés ayant diverses formes selon les coordonnées énonciatives où il se trouve. De la même manière, les notions de temps et d'aspect gagnent beaucoup d'importance étant des morphèmes grammaticaux construits par celui qui parle, à savoir ils impliquent des situations référentielles en fonction de différents points de vue. Ainsi, il n'est sans doute pas inutile de rappeler qu'un locuteur réalise des opérations de parcours, d'extraction et de fléchage dans le choix des unités linguistiques lorsqu'il réalise une situation référentielle sur un événement ou un état. Nous pouvons donc déterminer à quel moment il situe ce qu'il énonce et sous quel aspect il voit le procès, ce qui nous permettra de comprendre la position qu'il prend envers son énoncé. Les marqueurs linguistiques en surface construits par l'énonciateur selon son point de vue et de sa perception reflètent les modes d'expression et son intention de communication par rapport à un système de coordonnées énonciatives.

Comme l'indique Culioli (1990: 137-140), les formes linguistiques sont en effet un produit dérivé d'une notion qui se forme par les propriétés physico-culturelles de chaque individu. La construction d'une notion nécessite d'abord une classe d'occurrences qui constitue un domaine notionnel, ensuite nous y faisons un parcours et en extrayons quelques-unes selon notre degré de proximité. Alors, nous les définissons soit intérieur soit extérieur et produisons un espace topologique notionnel noté  $(p, p')$ . Si nous expliquons la relation énonciative par l'exemple ci-dessous :

(28) J'aime les films d'action.

Nous pouvons créer, à partir de cet énoncé, d'autres énoncés en construisant un domaine notionnel lié à chaque élément. Par exemple la notion source notée en « je » dans cet énoncé est l'une des occurrences parmi « moi, il, Paul, Paul et Jean, etc. », la notion source notée b « les films d'actions » est une occurrence parmi « les films de comédie, de documentaire, de science-fiction, d'amour, etc. » et la notion de prédicat notée r « aimer » est une occurrence parmi « regarder, plaie, détester, préférer, aller, etc. ». Après avoir effectué une opération de parcours parmi ces notions appartenant chacune à un domaine, le sujet parlant aura fait une extraction qui lui convient et ainsi aura terminé le processus par l'opération de fléchage.

De même, le sujet parlant aura situé son énoncé par rapport au moment de l'énonciation en utilisant ces opérations. Ainsi, le choix de temps selon le moment de l'énonciation pourra représenter l'intention du sujet parlant et la localisation des énoncés dans un axe temporel. Dans le cas où le prédicat de la relation prédicative est représenté par un temps passé, le référentiel temporel de l'énoncé renvoie au passé. De l'autre côté, si le prédicat est exprimé par un temps directement orienté au moment de l'énonciation, il s'agira d'un présent en cours ou bien si le prédicat est exprimé par un temps futur, il fera référence donc à des références postérieures selon le moment de l'énonciation du sujet parlant.

## **2.7. Les Recherches Effectuées Antérieures concernant l'Apprentissage du Temps et de l'Aspect**

Dans cette partie, nous allons aborder des travaux réalisés sur l'utilisation du temps et de l'aspect dans la production écrite des apprenants dans le Département du français comme langue étrangère et ceci pour voir leur performance d'emploi des marqueurs de temps et d'aspect.

### 2.7.1. La Tendance Générale et les Hypothèses Appliquées dans les Études

Quand on jette un coup d'œil rapide sur les recherches réalisées dans le domaine de l'acquisition du temps et de l'aspect, nous voyons que les données recueillies concernent l'écrit ou bien l'oral. Ces données sont analysées en privilégiant parfois le point de vue discursif-fonctionnel. Par ailleurs, ces études sont préparées dans le but de montrer les tendances générales dans le choix par les apprenants de l'emploi des temps verbaux et les classer selon la taxonomie de Vendler (1967): les états, les activités, les accomplissements et les achèvements. Après cette classification, Andersen (1991) fait une nouvelle catégorisation pour contribuer à une meilleure compréhension des distinctions entre ces verbes et les oppose en fonction de leurs caractéristiques statiques, ponctuelles et téliques. La classification peut être visualisée grâce au tableau suivant :

Tableau 2.

*La Classification de Smith (1991) à partir de la classification de Vendler (1967)*

Groupes de verbes	Types de situation des prédicats verbaux		
	Statique (+) Dynamique (-)	Duratif (+) Ponctuel (-)	Télique (+) Atélique (-)
Les verbes d'état	+	+	-
Les verbes d'activité	-	+	-
Les verbes d'accomplissement	-	+	+
Les verbes d'achèvement	-	-	+

Cette catégorie constitue la dimension lexico-sémantique de l'aspect verbal mais de l'autre côté, il existe la dimension grammaticale qui classifie les verbes en fonction de l'emploi des marques de temps. Comme nous venons de l'indiquer ci-dessus, l'aspect lexico-sémantique est lié à la description des verbes par rapport à leurs propriétés sémantiques inhérentes tandis que l'aspect grammatical est lié au fait que certains affixes de temps et d'auxiliaire soient utilisés dans le but d'expliquer le déroulement d'une situation ou d'un événement.

Selon le système verbal en français, l'imparfait représente un aspect inaccompli qui situe les états et les activités dans un moment indéterminé dans le passé par rapport au moment de l'énonciation. Cette indétermination, selon Maingueneau (1991), peut être interprétée comme une description, une répétition et une continuité, ou bien encore une situation. De l'autre côté, le passé composé présente un aspect accompli qui sert à situer les accomplissements et les achèvements dans un temps déterminé par rapport au moment de l'énonciation. Cela constitue le volet grammatical de l'aspect.

Si nous revenons au volet lexical de l'aspect qui se caractérise par la classification quadripartite de Vendler (1967) et par la classification d'Andersen où les verbes s'opposent en fonction de leurs caractéristiques sémantiques en binôme: statique/ dynamique ; duratif/ ponctuel ; télique/ atélique, nous remarquons que la divergence statique/ dynamique est exprimée par le fait que les verbes produisent une action ou pas ; la divergence duratif/ ponctuel exprimant que les verbes impliquent une durée intrinsèque dans l'action et enfin la divergence télique/ atélique s'intéresse au fait de savoir s'il existe un point final spécifique dans une action.

Compte tenu de ces caractéristiques, les verbes d'état sont les seuls verbes statiques parmi d'autres, c'est pour ça qu'ils ne sont pas dynamiques et ils impliquent une continuation pour la situation concernée. Pour ce groupe, les verbes tels que « avoir », « savoir », « vouloir », peuvent être donnés comme exemple. D'après les verbes d'activité, étant donné qu'ils possèdent des transitions d'un début à une fin, ils sont dynamiques et atéliques ainsi ils s'étalent dans le temps, c'est-à-dire qu'ils sont illimités dans le temps, c'est pourquoi il n'est pas possible d'avoir des informations complètes sur eux. Les verbes tels que « courir », « peindre », « nager », « lire », « se promener » peuvent être montrés comme exemple pour ce groupe. En plus de ces verbes, on peut utiliser les indications temporelles mais les points de

début et de fin des événements ne sont pas précis, c'est-à-dire qu'ils peuvent ou non être terminés.

Quant aux verbes d'accomplissement, ils sont, comme les verbes d'activité, dynamiques et duratifs mais par opposition aux verbes d'activités, ils sont téléiques avec une fin déterminée, il arrive que l'on utilise des marqueurs temporels ponctuels. Les expressions comme « courir cent mètres », « lire cinq pages », « manger un gros sandwich » peuvent être soumises comme exemples. Ce qui les distingue de verbes d'activités, c'est la tendance vers une fin déterminée. Pour ce qui est des verbes d'achèvement, ils sont les verbes qui sont les seuls ponctuels à cause de leur caractère instantané ; ils sont aussi dynamiques comme les trois groupes de verbes et téléiques puisqu'ils tendent vers une fin déterminée. « Mourir », « quitter », « remarquer », « reconnaître » sont des exemples pour les verbes d'achèvement. Ça vaut la peine de rappeler qu'il existe dans la théorie de J-P. Desclés (1994) trois notions aspectuelles qui se composent des notions d'état, d'événement et de processus, et les notions accompli, inaccompli et achevé sont classifiées sous l'aspect processus.

L'hypothèse de la primauté de l'aspect qui ne représente qu'une catégorie lexico-sémantique pose question dans la détermination de la structure temporelle des verbes ou des prédicats que nous avons expliquée ci-dessus. Selon cette hypothèse, les apprenants ont tendance à utiliser les temps verbaux pour montrer non pas les distinctions temporelles mais les distinctions entre les caractères temporels intrinsèques des verbes. Andersen (1991) pose que les verbes d'achèvement sont d'abord marqués au passé composé et l'utilisation de ce temps s'étend respectivement à des verbes d'accomplissement, d'activité et d'état. Pour les verbes d'état, l'imparfait est le marquage temporel le plus utilisé et l'emploi de l'imparfait s'étend respectivement à des verbes d'activité, d'accomplissement et d'achèvement.

De l'autre côté, l'hypothèse discursive-fonctionnelle, une autre hypothèse utilisée fréquemment dans les recherches qui examinent l'emploi des marqueurs aspecto-temporels

chez les apprenants impose deux termes : l'avant-plan et l'arrière-plan. Selon Dry (1981; 1983) l'avant-plan se compose des propositions qui font progresser le récit et l'arrière-plan ne contient pas des événements principaux et se sert de supports qui détaillent ou évaluent les événements en avant-plan. Du point de vue des valeurs des temps verbaux, Weinrich (1973: 114-115) met en avant que « l'imparfait est dans le récit le temps de l'arrière-plan, le passé simple est le temps du premier plan » et de la même façon, l'opposition passé simple et imparfait, au dire de Gagnon, Erard et Laenzlinger (2016), sert généralement à « la description d'une scène de premier plan qui fait avancer le récit dans le temps par rapport à une scène d'arrière-plan ».

À partir des deux hypothèses mentionnées, les travaux ont tendance à mettre en évidence le fonctionnement sémantique des marqueurs temporels sous-jacents aux verbes ou aux prédicats, d'une part, et à déterminer le plan textuel des temps verbaux employés par les apprenants dans la reproduction des récits écrits, d'autre part. Dans cette optique, nous pouvons affirmer que les verbes d'états et d'activités sont plutôt conjugués à l'imparfait et prennent place en arrière-plan, tandis que les verbes d'accomplissements et d'achèvements sont conjugués au passé composé et se manifestent dans le premier plan.

### **2.7.2. Les Recherches Effectuées d'après l'Hypothèse de l'Aspect et Discursive-fonctionnelle**

Conformément à ce que l'on vient de dire, nous rencontrons une étude de Salaberry (1998). Dans cette recherche il examine le développement de la morphologie aspectuelle qui contient le passé composé et l'imparfait en français. Pour ce faire, il choisit des participants dont 39 sont des anglophones qui apprennent le français et 30 francophones comme groupe de contrôle. Les données sont accueillies à l'aide d'un texte de closure basé sur une interview faite dans le magazine « Paris Match » et d'une narration écrite d'un film « The Pear Story ».

Les résultats de cette étude montrent que le choix de temps passé des apprenants du français correspond à celui des locuteurs natifs en ce qui concerne les relations prototypiques entre l'aspect grammatical et les valeurs sémantiques inhérentes aux verbes, ce qui veut dire que l'imparfait est utilisé d'abord avec les verbes d'état et ensuite avec les verbes d'activité, d'accomplissement et d'achèvement, et que le passé composé est utilisé d'abord avec les verbes d'achèvement et s'étend aux verbes d'accomplissement, d'activité et d'état.

Dans cette étude on constate que les apprenants de français se distinguent des apprenants natifs sur l'utilisation de l'imparfait avec les verbes statifs car les apprenants natifs n'ont pas autant de succès à employer l'imparfait pour les verbes statifs que les apprenants de L2 dans le texte de closure, d'une part, et le taux de l'utilisation du passé composé versus l'imparfait est plus élevé chez les apprenants de L2 que les natifs dans la narration, d'autre part. L'utilisation prédominante du passé composé chez les apprenants est pareille dans deux tâches et en particulier, l'utilisation du passé composé avec les verbes statifs est considérée comme un signe que le passé composé est un marqueur du passé par défaut selon l'auteur.

Mavaşoğlu (2008) examine les constructions aspecto-temporels dans les récits oraux des apprenants turcs en première année de FLE à l'université de Çukurova. Cette étude a été réalisée avec 36 étudiants dont 29 filles et 7 garçons au niveau B1 selon le Cadre Européen Commun de Référence. En fait, les études sur l'acquisition de la temporalité sont effectuées par les apprenants aux niveaux précoces d'une langue étrangère, il est évident que les apprenants ont un bon niveau en français dans cette étude. Deux dessins animés « Mickey la Magie de Noël » et « Le Roi Lion » ont été choisis pour collecter des données car le chercheur suppose qu'ils seront faciles à comprendre par les apprenants. Après avoir présenté les films, on demande aux apprenants de les résumer oralement.

À la suite de la collecte des données, l'auteur divise les verbes en quatre catégories en fonction de la classification de Vendler (1967) : verbes d'état, verbes d'activité, verbes

d'accomplissement et verbes d'achèvement. Ces verbes sont ensuite divisés en trois groupes par rapport à leurs traits sémantiques en se basant sur la catégorie d'Andersen (1991). Dans ce cadre, les verbes sont examinés sous les formes de l'aspect lexical exprimé par le lexème verbal et son environnement actanciel, à savoir avec les indicateurs de temps. Les conséquences de cette étude montrent que les apprenants ne sont pas affectés par les règles de l'aspect lexical et ils ont le plus souvent utilisé le présent dans leurs récits. L'effet de la langue maternelle des apprenants a été donné comme justification pour cette conclusion.

« L'acquisition de la temporalité en FRL2 : étude descriptive de narrations au passé par des apprenants néerlandophones et hispanophones » est une étude réalisée par Hadermann & Ruyffelaert (2014). Le but de cette étude est d'analyser l'utilisation de la temporalité des apprenants, en particulier sur des temps du passé et de déterminer si leurs interlangues se forment plutôt par l'effet de la langue maternelle, ou si, au contraire, elles portent des traces linguistiques conformes à des règles de la langue cible. À cet effet, le corpus de cette étude se compose de 20 élèves flamands en quatrième année et 15 élèves espagnols en troisième année de l'enseignement secondaire. Quant à ces données, elles ont été obtenues par le récit écrit à travers dix-huit images tirées de la bande dessinée « Le Secret de la Licorne d'Hergé ».

Au début de la tâche, les chercheurs donnent quelques mots afin de faciliter le travail des élèves et leur disent que l'histoire s'est déroulée dans le passé, pour les inciter à faire référence au passé. Cette étude est effectuée d'après l'hypothèse de l'aspect qui se compose de l'aspect lexical, une catégorie sémantique, qui examine les verbes en fonction de leurs caractéristiques sémantiques inhérentes et de l'aspect grammatical, une catégorie morphologique, qui examine les verbes selon leurs désinences verbales et par les expressions temporelles aussi.

Les données recueillies à partir des élèves néerlandais montrent que l'imparfait est le temps du passé le plus utilisé par rapport au passé composé et au plus-que-parfait mais ce qui

est plus remarquable, c'est le recours au présent. Le taux de l'utilisation du présent est beaucoup plus élevé que le taux de l'utilisation du plus-que-parfait et du passé composé.

Au début de la réalisation des tâches, bien que les chercheurs donnent aux apprenants des informations orientées pour l'utilisation des temps passés, ils observent quand même l'utilisation du présent mais avec des valeurs différentes telles que valeur du passé et valeur de l'imparfait. Pour ce qui est des données des élèves hispanophones, contrairement à celles des néerlandophones, le passé composé est le temps du passé le plus employé par rapport à d'autres temps verbaux du passé. De la même façon le taux de l'utilisation élevé du présent se manifeste de nouveau chez les hispanophones. Un autre fait constaté chez les hispanophones est l'absence du plus-que-parfait et le taux bas de l'utilisation de l'imparfait bien que ce dernier soit largement utilisé dans le système linguistique en espagnol.

La raison de la prédominance de l'imparfait chez les élèves néerlandais est expliquée par le système temporel néerlandais ; l'imperfectum correspond morphologiquement à l'imparfait et il peut être utilisé pour manifester non seulement des actions qui se trouvent en avant-plan, mais encore des situations appartenant à l'arrière-plan. Ainsi, cette référence peut présenter simultanément un aspect tantôt perfectif tantôt imperfectif. Par ailleurs, le perfectum est une autre valeur référentielle renvoyant au passé composé, mais du fait que l'imperfectum peut porter la même valeur que le perfectum, on voit que ce dernier est moins utilisé par rapport à l'imperfectum.

L'imparfait, lui, est employé pour illustrer les situations en arrière-plan et exprime un aspect imperfectif alors que le passé composé et le passé simple sont deux temps verbaux qui juxtaposent les événements dans une séquence successive et les font avancer dans le récit en français.

Quand les verbes sont évalués en fonction de leurs caractéristiques sémantiques, on constate que l'imparfait est le temps du passé le plus utilisé par les verbes d'état, d'activité et

d'achèvement et on observe aussi que l'emploi du passé composé va de pair avec l'imparfait dans les verbes d'achèvement chez les néerlandophones tandis que les verbes d'état sont exprimés le plus fréquemment par le présent. Le passé composé est le temps du passé qui domine les trois autres types de verbes chez les hispanophones.

Selon les chercheurs, le manque de l'utilisation de l'imparfait pourrait être expliqué par le fait que les apprenants soient en troisième année et n'acquièrent pas encore pleinement l'utilisation de l'imparfait et l'utilisation élevée du présent pourrait procéder du fait que la forme des temps du passé se présente pour tous les élèves des deux groupes plus complexe et difficile par rapport à celle du présent. Dans ce cas, l'hypothèse de l'aspect n'est pas confirmée de façon évidente ni chez les néerlandophones ni chez les hispanophones.

En publiant une version légèrement révisée de sa thèse de doctorat, Mavaşođlu (2017) aborde relativement les emplois de temps et d'aspect dans la structure narrative tout en s'appuyant sur les données obtenues à partir des apprenants du français langue étrangère et les natifs par le moyen des récits à l'oral. Le corpus de cette étude, qui prend une caractéristique d'une étude transversale, se compose au total de 109 participants dont les seize natifs français sont le groupe de contrôle, et les autres sont des apprenants qui font leurs études dans la section de FLE à l'université de Çukurova en 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années. Dans ce contexte, les apprenants de classe préparatoire n'ont pas été inclus dans l'étude étant donné qu'ils ne sont pas considérés avoir des compétences linguistiques suffisantes de langue. Les données de cette étude sont collectées par le moyen de deux films muets. D'abord, il leur a été demandé de visionner les deux films qui sont « Le Roi lion 1 » et « Mickey et la Magie de Noël » et de les relater oralement. La raison du choix de ces films découle du fait qu'ils contiennent beaucoup de scènes d'actions, ce qui permet aux apprenants de produire beaucoup plus de verbes.

Les données sont évaluées dans le cadre de deux hypothèses : a) l'hypothèse de l'aspect s'est fondée sur l'aspect lexical selon lequel les apprenants aux premiers stades de leur acquisition de la référence temporelle associent l'aspect lexical et l'aspect grammatical et ainsi ils ont tendance à utiliser le passé composé avec les verbes téliques contenant des fins intrinsèques (accomplissement et achèvement) et l'imparfait avec ceux qui comprennent des verbes atéliques (état et activité) n'ayant pas de fins intrinsèques ; b) l'hypothèse discursive-fonctionnelle est liée à la structure narrative et se compose de l'avant plan et de l'arrière-plan de l'histoire. Selon cette hypothèse, les événements passés dans le récit représentent l'avant-plan par l'emploi du passé composé avec les verbes d'accomplissement et d'achèvement, et les occurrences descriptives ainsi que les référentiels interprétatifs signifient l'arrière-plan à l'imparfait avec les verbes atéliques.

Les résultats montrent qu'à la fois les non-natifs et natifs du français préfèrent faire référence le plus au présent dans tous les types de verbes pour créer leurs récits oraux, ce qui signifie qu'ils s'éloignent de la structure narrative et des propriétés inhérentes au sens des verbes. Ces données examinées en particulier dans le cadre de l'utilisation du présent chez les non-natifs montrent que le taux de l'utilisation du présent des première et deuxième années est plus identique à celui des natifs. Ces conséquences peuvent donner naissance à deux conclusions ; la première est que les étudiants en troisième et quatrième années ont un niveau bas par rapport à ceux en première et deuxième années, car selon l'hypothèse de l'aspect, les étudiants en troisième et quatrième années ayant un niveau plus avancé devraient avoir moins de dépendance par rapport aux débutants, et la deuxième est que la préférence du présent chez les natifs et les non-natifs pourrait s'expliquer par le fait que les participants, à la fois les natifs et les non-natifs créent des verbes au présent par des valeurs différant de leur valeur de base, c'est-à-dire que certains prédicats au présent peuvent être figurés dans des énoncés qui expriment le passé.

D'ailleurs, la forme verbale la deuxième plus employée chez les apprenants du français pour les verbes d'état et d'activité est l'imparfait tandis qu'elle est le passé composé dans les verbes d'accomplissement et d'achèvement. Néanmoins, le fait que les natifs et les apprenants du français aient recours en grande partie au temps de présent dans leurs récits oraux laisse les arguments insuffisants dans le cadre de l'utilisation imparfait/passé composé dans l'hypothèse de l'aspect et discursive-fonctionnelle.

La recherche « The aspect hypothesis revised » réalisée par Lex Tavenier et ses amis (2018) privilégie l'utilisation des temps du passé lorsqu'il s'agit de la traduction de l'œuvre « L'étranger d'Albert Camus » du français au néerlandais par des étudiants néerlandais qui ont tous la maîtrise du français à un niveau élevé, parmi ces étudiants se trouvent 2 bilingues (néerlandais et français).

Pour cette recherche, les participants se composent de 14 étudiants dont 12 néerlandophones et les deux bilingues. Ils étudient le français en deuxième ou en troisième années de licence dans l'université d'Utrecht et leurs niveaux varient entre B2 et C2 selon l'auto-évaluation basée sur les critères du cadre Européen Commun de Référence. Les participants ont été invités à traduire les 184 premières phrases de l'œuvre en question et leur professeur leur a donné la permission seulement de consulter le dictionnaire pour les mots qu'ils avaient du mal à se rappeler. Comme l'indique le chercheur au début, étant donné que le texte source est un roman principalement écrit aux temps du passé, on s'attend à ce que la grande partie des traductions se fasse avec l'emploi des temps du passé. Cette hypothèse est ainsi justifiée par le taux de l'utilisation élevée des temps du passé.

Il est à indiquer que le chercheur a réuni toutes les phrases traduites au passé simple et au passé composé pour constituer une cohérence dans le contexte ; car contrairement à ce que l'on prévoit, le roman ne contient aucun passé simple. De plus, le passé simple n'est pas

enseigné au sens vrai du terme dans les écoles et le passé composé est souvent utilisé comme équivalent du passé simple à l'oral.

Les résultats mettent en relief que seuls les bilingues dits « avancés » et les quatre participants monolingues peuvent présenter un bon modèle en ce qui concerne l'utilisation des temps du passé comme l'imparfait et le passé composé en fonction de l'aspect lexical. Pour le choix des temps du passé dans la production du discours, les apprenants semblent influencés, selon la prétention du chercheur, non pas sur le seul verbe mais sur les traits aspectuels du prédicat verbal entier et ceci lorsqu'on tient compte de la distinction aspectuelle durative et télique. Mais pour autant, le chercheur indique que certaines données obtenues par d'autres participants ne peuvent pas être expliquées par l'hypothèse de la primauté de l'aspect. Pour pouvoir remplir cette lacune de l'hypothèse de l'aspect, il fait appel à une deuxième hypothèse nommée « des hypothèses ad hoc ». Cette hypothèse, dans la littérature, est définie comme « une hypothèse arbitraire ajoutée à une théorie afin d'empêcher de la voir réfutée ». Et dans cette recherche, le chercheur prétend qu'il pourrait exister l'effet du transfert de la langue maternelle à la fois du point de vue morphologique et sémantique et il a recours à de nouvelles hypothèses complémentaires pour compléter les lacunes de l'hypothèse de l'aspect car cette dernière ne tient pas compte de l'effet du transfert de la langue maternelle.

Pour résumer :

L'étude de Salaberry (1998) a pour objectif de voir le développement des distinctions aspectuelles dans l'apprentissage en classe du français comme seconde langue étrangère. Pour ce faire, on choisit au total 69 participants dont 30 sont francophones et 39 étudiants apprenant le français comme seconde langue. Pour obtenir des données, deux instruments sont utilisés : texte de closure et récit écrit. Les consignes données pour la réalisation des tâches sont aptes à orienter les apprenants universitaires pour qu'ils utilisent des temps du passé. Dans le texte de closure comme un des instruments de collecte des données, le passé composé et l'imparfait

sont, par exemple, mis entre parenthèse comme choix et pour ce qui est de la narration, les apprenants sont invités à utiliser les temps du passé car on leur demande de commencer la narration par l'expression « hier ». L'hypothèse de l'aspect semble en grande partie approuvée pour le groupe de contrôle et le groupe expérimental, d'après la distribution de l'aspect sémantique inhérent des verbes, même s'il existe quelques différences entre les deux tâches.

L'étude de Mavaşođlu (2008) n'inclut pas de groupe de contrôle et pour collecter les données nécessaires, on montre aux apprenants deux dessins animés et on leur demande de les raconter à l'oral. Les données sont analysées selon la taxonomie de Vendler au niveau sémantique et morphologique des verbes. Il ne s'agit d'aucune restriction pour l'emploi des temps verbaux. La prédominance de l'emploi du présent se manifeste dans les verbes d'état et d'activité tandis que l'emploi du passé composé se réalise dans les verbes d'accomplissement et d'achèvement. Ces données obtenues par des apprenants en première année ne justifient pas les hypothèses de l'aspect. La raison sous-jacente à une telle utilisation du présent est exprimée par l'effet de la langue maternelle.

Hadermann & Ruyffelaert (2014) réalisent leur étude pour déterminer l'acquisition des marqueurs du passé par des apprenants. Comme dans l'étude de Mavaşođlu, il n'y a pas de groupe de contrôle. Les données ont été recueillies à travers des récits écrits à partir des images tirées d'un dessin animé et sont analysées selon l'hypothèse de l'aspect. Quant au temps prépondérant, l'imparfait domine chez les néerlandophones tandis que le passé composé est le temps le plus utilisé chez les hispanophones. Le fait remarquable est l'utilisation du présent chez deux groupes bien que les apprenants soient orientés à utiliser des temps du passé. Quand on évalue les verbes sur le plan sémantique, l'hypothèse de l'aspect n'est pas confirmée complètement chez les néerlandophones ni chez les hispanophones.

Mavaşođlu (2017) fait son travail avec un groupe de contrôle pour comparer les données enregistrées par des apprenants entre 1<sup>er</sup> et 4<sup>e</sup> année. Les données ont été récoltées

par les deux films silencieux et sont évaluées tout en s'appuyant sur l'hypothèse de l'aspect et l'hypothèse discursive-fonctionnelle. Il ne s'agit d'aucune limitation dans l'utilisation des temps verbaux. Encore une fois, les données montrent, comme dans les études de Hadermann & Ruyffelaert (2014) et de Mavaşođlu (2008) qu'il existe un emploi excessif du présent dans les récits oraux. Ce fait montre que n'arrive pas à influencer sur les deux hypothèses l'emploi des temps verbaux des apprenants. Par ailleurs, l'utilisation de l'imparfait se manifeste au deuxième rang dans les verbes d'état et d'activité tandis que le passé composé est la forme verbale la plus utilisée dans les verbes d'accomplissement et d'achèvement.

Lex Tavenier et ses collègues (2018) se focalisent sur l'utilisation des temps du passé. Les données dans cette étude, comme celle de Mavaşođlu (2008) ont été accueillies au travers de 14 apprenants au niveau avancé, dont deux bilingues et 12 néerlandophones. En tant qu'instrument de collecte, le livre de Camus a été utilisé et les phrases sous-jacentes ont été traduites en néerlandais. Les résultats mettent en relief que seuls les bilingues et quatre participants monolingues présentent un bon modèle sur l'utilisation des temps du passé comme l'imparfait et le passé composé en fonction de l'aspect lexical.

À partir de ces travaux menés dans le domaine de l'acquisition du temps et de l'aspect à travers les récits oraux ou écrits des apprenants, on constate qu'ils sont plutôt orientés à exposer le choix des temps morphologiques, l'effet de mode d'actions des verbes dans la sélection du temps verbal et la mise en évidence du choix du syntagme verbal dans la structure narrative contenant l'arrière-plan et l'avant-plan. Toutes les données sont examinées à la lumière de deux hypothèses dont la première est l'hypothèse de l'aspect basée sur la classification quadripartition de Vendler (1957) du point de vue des caractéristiques sémantiques dans l'opposition  $\pm$ statique,  $\pm$ duratif et  $\pm$ télique, et la seconde est l'hypothèse discursive-fonctionnelle qui examine les propositions à partir des notions d'arrière-plan et d'avant-plan.

Nous allons présenter deux études concernant les valeurs sémantiques des marqueurs de temps. La première étude nommée « Valeurs sémantiques des temps grammaticaux en français et en turc contemporain » est une thèse de maîtrise rédigée par Ağildere en 1997. Le but de cette étude, dont le corpus se compose des textes littéraires et non-littéraires est de manifester les valeurs des temps qui pourraient être variées selon d'un contexte à un autre. À cet effet, les valeurs temporelles du français et ensuite celles du turc, accompagnées d'exemples, ont été d'abord expliquées, et ensuite ces valeurs ont été examinées à partir des passages tirés des textes littéraires et non-littéraires, en présentant en même temps les valeurs se différenciant de leurs valeurs fondamentales. Les différences d'utilisation que comportent des temps verbaux parmi lesquels se trouvent l'indicatif, le subjonctif et le conditionnel sont abordées sur le plan de discours et de récit.

La deuxième étude appelée « L'emploi comparé des temps et des indicateurs de temps dans les textes narratifs en français et en turc » est réalisée par Danişman (2009), elle vise à étudier le système de temps en français et en turc de manière comparative. Pour ce faire, la chercheuse préfère examiner les quatre textes narratifs tirés d'un livre « À Lire » comportant des éléments temporo-aspectuels et personnels afférents au discours et au récit. Tout en comparant le système de temps du français avec celui du turc, Danişman essaie de mettre en évidence les points convergents et divergents des deux systèmes. Dans son étude, elle se consacre à des référentiels narratifs et démontre que le flux du temps et la trame des événements sont dépendants du point de vue du locuteur. Les repérages de temps et de lieu sont posés par rapport aux événements de manière à être fidèles à l'histoire.

## **2.8. Le Modèle Métalinguistique de la Notion de Temps Élaboré par Jean-Pierre Declés**

Notre étude se fait à la lumière du cadre théorique développé par J.-P. Declés (1994; 2003), Guentcheva (1990) et J.-P. Declés & Guentcheva (2010), objet de beaucoup de recherches dans différentes langues telles que le français, le bulgare, l'arabe, etc. J.-P. Declés

met en valeur une approche différente dans les domaines de la temporalité et de l'aspectualité. Pour pouvoir présenter les valeurs temporo-aspectuelles des situations verbalisées dans différents référentiels, il procède à un modèle qui aspectualise les situations dans les oppositions « état, événement, processus » et « accompli, achevé, inaccompli », en les figurant par l'intermédiaire des intervalles avec les bornes ouvertes et fermées.

Il est néanmoins nécessaire de mentionner d'abord la différence entre le temps externe et le temps linguistique sur lesquels le linguiste attire notre attention. Le temps par lequel nous pouvons situer les événements dans un axe temporel dans le but de fournir des informations temporelles sur les situations référentielles est exprimé par J.-P. Desclés (1994) en deux plans : temps chronologique et temps linguistique.

Le premier représente le temps concret, à savoir le monde extérieur où nous sommes et le deuxième sert à fonctionner comme un opérateur aspecto-temporel représentant des visions différentes sur les situations ou les événements par rapport au moment de l'énonciation d'un sujet parlant. Dans cette perspective, se manifeste la notion de subjectivité, c'est-à-dire la manière dont le locuteur voit et commente les situations selon son point de vue dans un temps abstrait, ce qui nous renvoie à aborder les autres notions afférentes au temps et à l'aspect.

Les référentiels temporels qui appartiennent au temps externe fonctionnent autour d'un temps calendrier qui s'écoule inexorablement, et par conséquent le présent n'est pas dans un point fixe. En revanche, les référentiels temporels qui font partie du temps linguistique sont organisés par des marqueurs linguistiques qui se composent des représentations cognitives issues des propriétés physico-culturelles et des expériences personnelles. C'est la raison pour laquelle le temps linguistique ne peut pas être représenté par une ligne droite orientée d'un passé vers l'avenir en passant par le présent, mais il exige que soient déterminés

les invariants cognitifs qui se nourrissent des catégories de base et des opérations aspecto-temporelles présentées dans les langues.

Si nous revenons sur différents plans qui représentent les différents types d'énoncés : le référentiel énonciatif et le référentiel non actualisé.

Dans le référentiel énonciatif, les relations prédicatives sont repérées directement ou indirectement par rapport à l'acte énonciatif. L'acte énonciatif (l'acte de parole) engendre un processus énonciatif qui se déploie dans le temps externe (l'acte de parole « consomme du temps ») mais sa trace dans le temps linguistique est un intervalle d'instant contigus et non pas un instant singulier (J.-P. Desclés, 1994: 59).

Ainsi, la notion de présent ne peut pas être située dans le temps externe, il est perçu définitivement sur l'axe temporel par rapport au moment de l'énonciation du locuteur. Les relations d'antériorité, de simultanéité et de postériorité seront repérées par rapport à l'acte d'énonciation issu d'une origine temporelle, mais dans le temps externe il s'agit d'un ordre chronologique déterminé par le flux naturel de la vie.

Dans le référentiel non actualisé, « les situations ne sont plus repérables, par rapport à l'acte énonciatif, sauf indications explicites (indiquées explicitement par des opérations de synchronisation » (J.-P. Desclés, 1994: 61). Différent du référentiel énonciatif, il ne s'agit pas d'un système de repérage d'origine  $T^0$ , au contraire les situations sont enchaînées les unes par rapport aux autres. Ainsi, pour le référentiel non-actualisé aussi, il est possible de mentionner la notion d'ordre chronologique, tel qu'il est dans le temps externe. Il est néanmoins possible de rencontrer des narrations qui peuvent s'attacher au référentiel énonciatif. Ces narrations sont relativement repérables par rapport au moment d'énonciation tandis que les récits historiques et les fictions sont parfois détachés de l'acte énonciatif.

Comme le temps, l'aspect joue un rôle primordial pour la compréhension des relations temporelles dans les énoncés. Dans cette perspective, J.-P. Desclés & Guentchéva (2010: 1677) soulignent que :

La temporalité du langage ne peut pas être décrite sans tenir compte de l'aspectualité. Toute notion aspectuelle implique une temporalité sous-jacente, la plupart des relations temporelles entre situations exprimées fait appel à des aspectualisations de celles-ci et donc à des relations entre bornes ouvertes ou fermées.

Nous venons d'indiquer plus haut que les valeurs aspecto-temporelles des situations verbalisées sont examinées, d'après la théorie de J.-P. Desclés, sous les trois catégories aspectuelles. Ce sont l'aspect « état », l'aspect « événement » et l'aspect « processus ». « L'aspect état exprime la stabilité de la situation référentielle représentée, c'est-à-dire toute absence de mouvement et de changement » (J.-P. Desclés, 1994: 69) ; « l'aspect « événement » indique une discontinuité dans un référentiel stable. (...) La discontinuité singulière établit une coupure entre l'*avant* événementiel (« pas encore ») et l'*après* événementiel (« ne plus ») (1994: 71) ; l'aspect « processus » exprime un changement saisi dans son évolution interne. Tout processus exprime nécessairement un changement initial, c'est-à-dire un événement initial qui indique *le début du processus* » (1994: 73).

Du point de vue des intervalles topologiques, l'état est représenté par « ]...I...[ » et signifie que la situation référentielle de la relation prédicative ne possède pas de premier instant ni de dernier instant. Mais, il arrive que l'état représente parfois un événement de la situation précédente ou bien un nouvel événement découlant de cette situation. En l'occurrence, l'état devient une situation dynamique et pourrait se manifester de différentes manières comme l'état contingent, l'état résultant et l'état descriptif.

Pour l'état contingent, grâce à une indication temporelle ou une situation particulière liée à un état antérieur, il apparaît comme un état actuel. Dans l'exemple :

(29) Aujourd'hui, vous êtes très gentil.

Par l'utilisation de l'indication temporelle « aujourd'hui », l'attention se focalise sur un nouvel état, c'est-à-dire que le fait « d'être gentil » est introduit et souligné par cet indicateur.

L'état résultant exprime une conséquence ou une situation actuelle qui découle d'un événement. Voici en un exemple :

(30) La jeune Marie a accouché d'un fils.

L'accouchement de la jeune Marie signifie qu'elle est désormais mère.

Et finalement l'état descriptif, comme l'indique son nom, sert plutôt à faire la description ou donner des informations sur l'arrière-plan pour une situation. Dans l'exemple :

(31) Il était une fois, il y avait une jeune fille qui vivait avec sa famille.

L'expression temporelle « il était une fois » appartient au référentiel narratif et l'état est exprimé par l'emploi de l'imparfait avant de passer l'histoire. C'est-à-dire que cette phrase d'entrée constitue l'arrière-plan d'un récit.

En ce qui concerne l'événement, il est associé à des intervalles fermés « [...I...] » et signifie que la situation a un premier instant et un dernier instant. Contrairement à l'intervalle ouvert, il représente une coupure entre les référentiels et par là amène un changement dans l'état qui va donner naissance à la formation de nouveaux événements. Par ailleurs, des événements contiennent des états instantanés ou des états qui nécessitent le processus mais à la fin, il y aura forcément un accomplissement, d'où les instants à travers des bornes fermées.

L'aspect « processus » qui exprime un changement ou une évolution affectant l'un des arguments de la relation prédicative (J.-P. Desclés & Guentcheva, 2010: 1677) ne contient pas de dernier instant marquant que le processus n'est pas fini, mais au contraire, indique un processus en cours. Le processus est représenté par un intervalle fermé à gauche et un intervalle ouvert à droite, donc « [...I...[ ». Dans le cas où le processus atteindrait son terme,

il ne serait donc plus un processus, mais un événement. Dans ce cas, trois types de processus sont distingués : le processus inaccompli, le processus accompli et le processus achevé.

Un processus est simplement accompli lorsqu'il atteint un terme (accomplissement du processus) qui n'est pas nécessairement le terme final du processus. Sans ce terme, le processus aurait pu éventuellement se poursuivre. Le processus accompli engendre alors un événement accompli (qui n'est pas en général achevé ou complet) (J.-P. Desclés, 1994: 74).

Bien que le processus de la relation prédicative se termine par un terme final, il ne s'agit d'un état final issu de cet accomplissement, si bien qu'il peut exister d'autres possibilités sur la situation finale. En d'autres mots, le processus a lieu, mais aucun terme final ne lui est associé. En revanche « un processus est achevé lorsqu'il atteint un terme final qui est impliqué par la signification du prédicat verbal ou de la relation prédicative. Au-delà de ce terme le processus ne peut plus se poursuivre » (J.-P. Desclés, 1994: 74).

La différence peut être comprise par des exemples suivants :

- (32) J'ai mangé du poulet.
- (33) J'ai mangé un poulet en cinq minutes.

Le processus dans le premier énoncé est un accompli, car il n'y a aucune information claire pour savoir si le processus est achevé. Mais, le second représente un processus achevé étant donné l'indication temporelle définie. Cela revient à dire que les indicateurs de temps peuvent avoir une valeur significative dans la détermination aspectuelle.

Un processus est inaccompli par rapport à un repère lorsqu'il est appréhendé dans son développement interne: il a un début mais on ne prend absolument pas en compte un quelconque dernier instant, sinon il ne serait plus perçu dans son développement (J.-P. Desclés, 1994: 76)

Si le processus ne se termine pas par un terme final, il est en rapport avec une autre situation ayant saisi son évolution interne, il s'agit alors d'un processus inaccompli comme dans les exemples :

(34) Quand tu m'as appelé, je prenais une douche

(35) Les enfants faisaient leur devoir, quand j'étais à la maison

De nombreuses raisons nous poussent à réaliser ce travail dans le cadre théorique de J.-P. Desclés. Avant tout et principalement, toute la relation prédicative complète est prise en compte pour une analyse aspecto-temporelle afin de déterminer les valeurs que recouvrent les situations verbalisées tel que J.-P. Desclés (1994: 67) le met en relief :

L'aspect ne se manifeste pas seulement par des morphèmes grammaticaux. En effet, ces derniers encodent des opérations qui portent sur toute la relation prédicative. Par ailleurs, chaque lexème verbal encode une signification intrinsèque, ou plus exactement, un réseau de schèmes sémantico-cognitifs.

Comme nous l'avons déjà indiqué, d'autres linguistes étudient l'objet d'énonciation fondé sur seulement deux plans avec différentes terminologies, sans qu'ils n'utilisent de figures concrètes ni de diagrammes temporels, sauf Reichenbach (1947) a recours à un axe temporel linéaire sur lequel il montre les représentations sous forme de points. Mais J.-P. Desclés, lui, il emploie le terme « référentiel » soit pour ces deux plans en question en les nommant « le référentiel énonciatif » et « le référentiel non actualisé ou narratif », soit pour le monde externe « le référentiel externe ». Il introduit aussi d'autres types de référentiels qu'il trouve nécessaire « pour une analyse sémantique de certains énoncés de français » (J.-P. Desclés & Guentcheva, 2010: 1675). De plus, quand on regarde sa manière de décrire des propriétés aspecto-temporelles des situations verbalisées dans ces référentiels, il se sert des formes topologiques pour la visualisation de la théorie de système de repérage de Culioli (1980). Cela nous donnera l'occasion d'analyser les situations trouvées dans différents référentiels.

Chez J.-P. Desclés (1993: 7), on trouve une définition pour l'aspect comme suit : « l'aspect construit un procès à partir d'une relation prédicative atemporelle tandis que le temps (tense) renvoie plutôt à un repérage du procès par rapport à l'énonciateur ». L'aspect fait référence à la propriété inhérente du verbe sous différents angles. Si le déroulement du procès marqué par le verbe inclut une longue durée, ce verbe-là aura un aspect duratif ou bien il a lieu de manière ponctuelle, il s'agira donc un aspect ponctuel. D'ailleurs, si le procès en question atteint son terme, il deviendra télique, s'il s'agit encore d'un processus sans atteindre son terme, il aura un aspect atélique. Ce qui est repéré par l'aspect, c'est la manière dont le procès est envisagé et énoncé par le locuteur. Quant au temps, il concerne la durée du procès, c'est-à-dire que le temps consiste à repérer les procès soit par rapport au moment de l'énonciation du locuteur, soit par rapport aux autres procès.

Dans les études antérieures dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du français, la notion d'aspect est basée sur deux catégories: l'aspect grammatical et l'aspect lexical. L'aspect lexical concernant le sens du verbe se divise en deux sous-catégories ; la première exprime une ponctualité dans son déroulement et les verbes de ce type sont appelés « perfectifs » comme les verbes « tomber », « heurter », « casser », « éternuer » et la seconde exprime une longue durée et les verbes de ce genre sont appelés « imperfectif » comme les verbes « regarder », « voir », « dormir », « aimer ». L'aspect grammatical examine les procès par l'opposition entre les temps simples et les temps composés. Si le procès repéré par le verbe a un début et une fin, il est achevé. En revanche, le fait qu'il n'ait pas atteint sa fin malgré son début montre que le déroulement du procès n'est pas encore achevé.

On peut constater que la grande majorité des études effectuées dans le domaine temporo-aspectuelles ont été réalisées à partir de ces deux hypothèses, afin de déterminer les prédicats verbaux qu'ont utilisé différents groupes d'apprenants dans leurs récits écrits et/ou oraux et d'analyser les propriétés temporo-aspectuelles de ces verbes sans considérer les

valeurs sémantiques qu'apportent l'utilisation de ces temps verbaux. Par ailleurs, peu d'études sont faites concernant la détermination des valeurs sémantiques, mais ce type d'études est fondé sur les textes littéraires et non-littéraires. Autrement dit, on observe que les référentiels énonciatifs et narratifs sont abordés ensemble.

Notre étude, différemment d'autres études, dont le point de départ est de déterminer le niveau d'utilisation des référentiels non-actualisés -qui ne sont pas repérés par rapport au moment de l'énonciation des locuteurs et dont les procès s'organisent les uns par rapport les autres- dans les reproductions écrites des apprenants turcs et turcophones en classe préparatoire vise d'abord à révéler comment les apprenants de classe préparatoire emploient des référentiels narratifs, ensuite à vérifier s'il y a cohérence temporelle à la fois entre les énoncés qu'ils ont produits dans leurs récits écrits et le texte originel lui-même enfin à révéler les cas qui n'assurent pas la cohérence textuelle dans le récit écrit. Les constats dont nous avons parlé seront réalisés à la lumière de la terminologie et la théorie développées par J.-P. Desclés, ce qui rend notre étude originale dans ce contexte, puisque cette théorie n'a pas été employée ni dans la langue turque, ni chez les apprenants turcs ou turcophones du FLE jusqu'à aujourd'hui.

## Chapitre III

### Méthodologie

Dans ce chapitre nous présenterons la méthodologie et les techniques sur lesquelles repose notre étude. Nous donnerons des explications en détail respectivement sur le modèle de l'étude et des participants ainsi que sur les instruments de collecte des données.

#### 3.1. Le Modèle Mis en Application dans l'Étude

Nous retenons comme modèle de notre étude la recherche qualitative qui vise à déterminer le niveau d'emploi des marqueurs linguistiques du référentiel narratif des apprenants. Dans cette perspective :

Le chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé (Poisson, 1983: 371).

Pour ce faire, nous avons d'abord établi un corpus en deux volets : le premier est la reproduction écrite d'un récit, à savoir « Cendrillon » et le second est un texte à trous qui fait l'objet du conte tradition « Le petit chaperon rouge ». Les données recueillies dans le récit écrit sont orientées afin de déterminer si les apprenants sont capables de raconter un court dessin animé sans utiliser aucun support didactique et à relever comment ils utilisent les marqueurs linguistiques des référentiels narratifs dans l'histoire. Conformément à ce qui précède, nous allons examiner le choix des marqueurs linguistiques qui contiennent des temps verbaux, des adjectifs et des adverbes objectifs ainsi que des structures discursives dans leurs récits écrits et après avoir mis en lumière la tendance générale de l'emploi des marqueurs des référentiels narratifs, nous essaierons de visualiser les procès un par un en relation avec les intervalles topologiques élaborés par J.-P. Desclés.

Pour ce qui est des données obtenues par le texte à trous, elles sont en relation plutôt avec la formation temporelle des verbes qui ont été donnés entre parenthèse dans un texte à compléter. Les apprenants ne sont pas sujets à des conditions discursives et pragmatiques comme dans la production écrite, mais ils sont responsables de construire des formes verbales en fonction de la narration.

### **3.2. Les Apprenants en Classe Préparatoire**

Les données de notre étude ont été enregistrées à partir de 40 apprenants qui font leurs études en classe préparatoire à l'École Supérieure des Langues Étrangères de l'Université Uludağ de Bursa. Il faut souligner que le texte original constitue en quelque sorte le groupe de contrôle dans notre étude, ce qui montre que cette étude est une étude comparative destinée à observer et évaluer les compétences des apprenants concernant l'emploi des marqueurs linguistiques des référentiels narratifs en milieu scolaire. Ouvrant ses portes aux étudiants internationaux qui souhaitent suivre des études universitaires, l'Université Uludağ de Bursa accueille chaque année des centaines d'étudiants étrangers qui viennent de différents pays. Dans des facultés ainsi que dans l'École Supérieure des Langues Étrangères, nombreux sont les étudiants qui participent aux cours.

Ainsi, notre étude porte sur un groupe composé de 40 étudiants dont 28 filles et 12 garçons. Sur les 28 filles, 5 sont d'origine différente et leurs langues maternelles sont l'albanais, l'afghan, le russe et le turkmène (n=2). Parmi elles, seule l'étudiante albanaise a indiqué avoir pris des cours de français pendant un an tandis que les 23 autres étudiantes sont turques. Il faut préciser que les filles d'origine différente ont un bon niveau de turc du fait qu'elles résident en Turquie depuis longtemps. Tous les apprenants sauf quelques-uns n'ont pas suivi auparavant de cours de français et ils ont dû passer un concours d'entrée en anglais pour s'inscrire à l'université.

### 3.3. La Collecte des Données

Pour notre étude orientée sur les acquisitions du référentiel narratif par les apprenants, nous avons utilisé deux instruments de collecte des données : l'un est le récit écrit et l'autre est le texte à trous. Quand nous regardons les recherches antérieures, nous voyons que les instruments de collecte des données sont généralement des récits à l'oral ou à l'écrit et des textes à trous (Bardovi-Harlig & Reynolds 1995; Bergström, 1995; Collins, 1997; 1999b). C'est en nous référant à ces études que nous avons décidé d'utiliser ces deux instruments.

Pour les récits écrits, nous avons choisi l'histoire de « Cendrillon » qui est l'une des plus célèbres, et pour les textes à trous, « Le petit chaperon rouge ». Une autre raison de choisir ces deux courts dessins animés découle de l'idée que ces derniers seraient familiers à des apprenants depuis leur enfance. Aucune information sur les dessins animés n'a été donnée aux apprenants avant le jour de la tâche et on n'a pas permis aux apprenants d'utiliser un matériel quelconque tels que dictionnaire, téléphone, livre de conjugaison comme le but de cette recherche n'est pas seulement de déterminer combien de marqueurs linguistiques ils utilisent mais aussi d'éclaircir quels prédicats verbaux ils emploient avec quelles valeurs dans leurs reproductions écrites. Cette étude a pour objet de tester si les apprenants apprennent l'emploi des référentiels narratifs et de voir quelles valeurs ils leur attribuent. La seule information que nous avons donnée aux apprenants est qu'ils pourraient utiliser des mots anglais dans le cas où ils auraient du mal à trouver les mots appropriés en français.

Le premier instrument de donnée pour notre étude, est le dessin animé « Cendrillon » que connaissent presque tous les enfants. Le film que nous avons téléchargé sur Internet dure à peu près huit minutes. Le fait qu'un narrateur raconte l'histoire et que les scènes ainsi que les lieux, les personnages soient plutôt compréhensibles a incité à le choisir comme corpus pour notre étude. Même si les apprenants sont plus ou moins familiers avec cette histoire, nous avons décidé de leur faire voir le film deux fois afin de réduire leur anxiété éventuelle et

de leur faire gagner du temps pour le dressement du vocabulaire nécessaire dont ils auront besoin. Nous leur avons expliqué au début qu'il n'y aurait pas de durée précise ni de quota de mots ou de page pour écrire, mais nous leur avons demandé de commencer par l'expression « il était une fois ». Dans les recherches effectuées, nous voyons que certains chercheurs, comme Bardovi-Harlig (1995a; 1998) et Mavaşođlu (2009) préfèrent montrer le film en question plus d'une fois tandis que certains le passent une seule fois, comme l'ont fait Bergström (1995; 1997), Hasbún (1995) et Salaberry (1999b) en raison du temps limité et de la pensée de répétition chez les apprenants.

Nous pouvons rappeler brièvement l'histoire de Cendrillon ; Cendrillon est une jeune fille orpheline dont la vie change du fait du remariage de son père avec une femme avec deux jeunes filles. Après avoir perdu son père, Cendrillon reste toute seule dans la vie et doit vivre avec sa belle-mère et ses belles-sœurs. Elles la méprisent et la traitent durement, elles lui font faire toutes les tâches ménagères. Un jour, les gardes du roi annoncent qu'un grand bal aura lieu au palais car le roi veut marier son fils avec une belle jeune fille et pour cela, toutes les jeunes filles du pays sont conviées. Même si Cendrillon désire aller au bal, sa belle-mère et ses belles-sœurs l'empêchent d'y participer parce que la belle-mère voudrait qu'une de ses filles épouse le prince. Néanmoins, ce plan ne fonctionne pas, d'autant que la vraie mère de Cendrillon apparaît sous la forme d'une fée. En utilisant ses pouvoirs magiques, la fée fait d'elle une vraie princesse et l'envoie au bal à condition qu'elle revienne avant minuit. Mais, le plan ne se passe pas comme prévu et, même si le prince et Cendrillon tombent amoureux, elle doit le quitter car la magie disparaîtra. En partant du bal, elle perd une chaussure et c'est grâce à cette chaussure que Cendrillon se mariera au prince. Quant à la deuxième étude qui est un texte à trous, nous avons choisi l'histoire « Le petit chaperon rouge ». Pour notre recherche, nous avons téléchargé sur Internet la version courte du film et nous avons enlevé les verbes

conjugués. Et ensuite, nous avons mis les verbes correspondants à l'infinitif entre parenthèses pour que les apprenants puissent les conjuguer à leur gré.

### **3.4. La Procédure**

Avant de commencer les procédures de collecte des données, nous avons demandé les permissions nécessaires auprès de L'École Supérieure des Langues Étrangères, ensuite nous avons discuté avec les apprenants pour déterminer les dates appropriées pour effectuer les deux tâches de façon à équivaloir à des heures de cours de la chercheuse. La raison pour laquelle nous n'avons pas mené les études en dehors des heures de cours s'explique par le manque de temps, à proprement parler, à cause du programme dense des cours que les apprenants doivent suivre par semaine. Nous avons d'abord annoncé aux apprenants que leur participation n'était pas obligatoire et qu'ils ne seraient ni notés ni payés. Au début des deux études, nous avons bien expliqué les règles et les procédures que les apprenants devaient respecter. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, avant de commencer, nous leur avons rappelé qu'ils ne pourraient utiliser aucun matériel comme le téléphone portable, le dictionnaire ou même un livre de conjugaison de verbes qui pourrait nous empêcher d'obtenir des données spontanées. Par la suite, la chercheuse a commencé à distribuer des feuilles sur lesquelles ils devaient donner des renseignements sur eux-mêmes et écrire des récits concernant le dessin animé, « Cendrillon ». Après que les apprenants ont répondu aux questions, la chercheuse leur a demandé de concentrer tous leurs efforts sur le film qu'ils allaient regarder. Pour la deuxième tâche, le texte à trous, la même procédure a été suivie pour que les apprenants puissent conjuguer les verbes donnés entre parenthèses selon les temps auxquels ils devraient correspondre.

Toutes les données ont été transcrites mot à mot dans le document Word au nom de chaque apprenant en leur donnant un code représentant leur ville et leur âge. Ainsi, nous avons donné les codes allant de 1<sup>K</sup>19Antalya à 28<sup>K</sup>20Eskişehir pour les filles et de

1<sup>E</sup>18Istanbul à 12<sup>E</sup>20Manisa pour les garçons. Les copies transcrites des apprenants sont dans l'Annexe 1.

Avec les mêmes codes, nous avons ouvert un autre document Excel pour la classification des verbes en fonction des temps simples que les apprenants conjuguent, à savoir l'indicatif présent, l'indicatif imparfait, l'indicatif passé simple, l'indicatif futur simple, le conditionnel présent et l'impératif d'une part, et en fonction des temps composés tels que l'indicatif passé composé et l'indicatif plus-que-parfait et enfin en fonction des modes impersonnels comme le gérondif et l'impératif. C'est ainsi que nous avons déterminé le nombre total des verbes conjugués qui varient selon chaque apprenant et relevé à la fois ceux qui sont non-conjugués et mal conjugués. La procédure que nous avons suivie pour le texte à trous est identique. Nous avons classé les verbes selon les temps verbaux et relevé les verbes mal conjugués ainsi que non conjugués.

### **3. 5. L'Analyse**

Le but de cette étude réalisée par le biais de deux instruments de collecte de données est de déterminer la tendance générale dans l'acquisition des temps verbaux dans l'interlangue des apprenants et de spécifier à quel point ils peuvent s'attacher à des marqueurs narratifs quand ils relatent une histoire. Dans cet objectif, nous allons d'abord classer les verbes en fonction de la morphologie verbale ainsi que de la catégorisation aspectuelle. Ensuite, nous procéderons à une analyse qui consistera à mettre en lumière les procès sous-jacents à des énoncés structurés dans les conditions discursives-pragmatiques sur la base de la théorie métalinguistique de J.-P. Desclés. Enfin, nous examinerons les extraits des récits écrits que nous choisissons par hasard suivant le concept de repérage proposé par Culioli, dans le but de rendre compte des procès selon les valeurs différentes qu'ils traduisent les uns par rapport aux autres. C'est ainsi que nous déterminerons s'il existe une cohérence entre les énoncés au point de vue temporel et verrons si les tendances du choix des temps verbaux du français dans leurs

interlangues sont orientées en fonction du système de la langue cible. Nous verrons à quelle étape ils se trouvent dans le système temporel du français. Nous expliquerons aussi quels types de classification nous suivrons pour l'analyse des verbes en situation des récits écrits et des textes à trous.

### **3.5.1. L'Analyse des Données Recueillies à partir du Récit à l'Écrit**

L'analyse des verbes sous-jacents aux énoncés dans les récits écrits des apprenants se réalise selon trois perspectives. La première est liée à l'étude des erreurs effectuées par les apprenants. La deuxième est l'étude générique dans laquelle les verbes sont catégorisés selon leurs propriétés sémantico-syntaxiques. La dernière perspective s'intéresse aux valeurs temporo-aspectuelles des prédicats verbaux. Les types d'erreurs que nous avons trouvés dans leurs récits écrits des apprenants sont présentés dans les pages suivantes tandis que la classification sémantico-syntaxique des verbes chez les apprenants se trouve dans les Annexes 2 et 3.

#### **3.5.1.1. L'Analyse Morphologique des Verbes Recueillis dans le Récit Écrit**

Dans la catégorisation morphologique des verbes, nous rencontrons deux types d'erreurs : le premier est issu des erreurs de performance et le deuxième des erreurs de compétence (Corder, 1981). Les erreurs de compétence sont définies comme des erreurs non-systématiques qui n'entraînent pas de graves conséquences pour le processus d'apprentissage tandis que les erreurs de performance représentent des erreurs issues de l'acquisition incomplète des règles dans la langue cible. Selon P. Corder (1981), les sources des erreurs de compétence méritent d'être déterminées et analysées étant donné qu'elles mettent en évidence comment l'apprenant apprend la langue et quelles stratégies et techniques il suit pendant son apprentissage. En tenant compte des recherches antérieures telles que Salaberry (1998),

Mavaşođlu (2009), Hadermann & Ruyffelaert (2014), nous avons présenté de nombreux énoncés dans lesquels il existe différentes sortes d'erreurs de la morphologie verbale.

Les erreurs au niveau de la formation des prédicats verbaux sont classifiées en erreurs intralinguales et interlinguales dans notre étude. La détermination structuro-grammaticale des erreurs issues de la construction des prédicats verbaux nous permet, comme le souligne Corder (1967), de décrire les caractéristiques de ces erreurs et de voir la façon dont les apprenants suivent le modèle d'apprentissage de la morphologie verbale en français. Par-là, nous pourrions nous informer sur les problèmes que rencontrent les apprenants dans la construction des prédicats verbaux.

### 3.5.1.2. Les Erreurs Intralinguales

À l'intérieur de cette catégorie d'erreurs se trouvent les erreurs portant sur la conjugaison inappropriée, le choix du verbe auxiliaire, la mauvaise forme du participe passé, l'accord du participe passé avec son complément et son sujet et la place du pronom réfléchi et du verbe auxiliaire qui présentent les erreurs morpho-syntaxiques relevées dans les reproductions des apprenants. À la suite des énoncés produits par les apprenants, les formes correctes seront présentées.

- 1) Et Cendrillon, sa belle-mère et sa filles **reçuent** une invitation... (15<sup>K</sup>19B)  
1' Et Cendrillon, sa belle-mère et ses filles reçoivent une invitation...
- 2) La belle-mère a **interdu** Cendrillon pour aller à la fête (13<sup>K</sup>23A)  
2' La belle-mère a interdit à Cendrillon d'aller à la fête
- 3) Dans ce temps, la belle-mère est **arrivé** à la maison et elle a du « Cendrillon, tu vas aller au fête ! » (11<sup>E</sup>20Î)  
3' À ce moment-là, la belle-mère est arrivée à la maison et elle a dit « Cendrillon, tu vas aller à la fête ! »
- 4) « Le prince a invité toutes les filles qui ne sont pas **marié** au balle » (6<sup>K</sup>20A)  
4' « Le prince a invité toutes les filles qui ne sont pas mariées au bal »
- 5) Ils se sont **promené** tout le maison (3<sup>K</sup>19M)  
5' Ils se sont promenés dans toute la maison
- 6) Son vivre etait jolie mais un journé la mère a été malade et morté (5<sup>E</sup>21Î)  
6' Sa vie **était** jolie mais un jour la mère a été malade et elle est **morte**

- 7) Sa mère **avait été mort** (5<sup>K</sup>19Y)  
7' Sa mère était morte
- 8) A ce moment, le prince **l'a invité** à danser (7<sup>K</sup>20E)  
8' À ce moment-là, le prince l'a invitée à danser
- 9) Elle **est s'occupée** toujours faire de ménage (21<sup>K</sup>25B)  
9' Elle s'est toujours occupée faire le ménage
- 10) Il **a se dit** (14<sup>K</sup>24B)  
10' Il s'est dit

Dans l'exemple (1), nous voyons que le verbe « recevoir » qui est l'un des verbes du troisième groupe se terminant par « -oir » est conjugué sur le modèle « voir » appartenant encore au troisième groupe, sans considérer le radical « reço-i- » au présent de l'indicatif de « recevoir ». On peut donc dire que cette erreur résulte du fait que les apprenants ne peuvent pas encore distinguer les conjugaisons différentes au troisième groupe où existent tous les verbes irréguliers.

Dans l'exemple (2), l'erreur faite sur le participe passé du verbe « interdire » au troisième groupe dévoile la mauvaise forme du participe passé. Il apparaît que le verbe « interdire » est confondu avec les verbes tels que « entendre-entendu », « vendre-vendu », « rendre-rendu », « répondre-répondu », etc., dont le participe passé est formé par « -u ». De même que nous avons présentée dans le premier exemple, cette erreur commise peut aussi s'expliquer par le fait que les apprenants ne savent pas encore construire le participe passé des verbes de ce genre.

Dans l'exemple (3), comme l'exemple (2), il s'agit d'une erreur liée à la forme d'un verbe au temps composé, mais nous constatons plutôt qu'il y manque un « -e », en d'autres termes le participe passé du verbe « arriver » ne s'accorde pas en genre avec le sujet de l'énoncé. Le participe passé du verbe « arriver », qui est un verbe intransitif, se conjugue avec l'auxiliaire « être », mais on voit qu'il ne s'accorde pas en genre avec le sujet. L'erreur faite

sur le participe passé du verbe « dire » dans la coordonnée est identique à celle du verbe « interdire » dans le deuxième exemple.

Dans l'exemple (4), l'accord en genre et en nombre avec le sujet fait défaut. Dans la subordonnée, l'attribut « être marié » aurait dû être en accord avec le sujet « toutes les filles », cela signifie qu'à la fin de l'attribut « marié », on aurait dû ajouter « -es ». Cette erreur indique que la fonction de « être », soit l'auxiliaire, soit le verbe de base, n'est pas entièrement acquise par les apprenants. De même, dans l'exemple (5), on observe un verbe pronominal censé se conjuguer avec l'auxiliaire « être » et par conséquent le verbe « se promener » doit s'accorder avec le sujet selon le genre et le nombre qu'il rapporte.

Dans l'exemple (6), bien que « être malade » est correctement conjugué au passé composé, on voit que le verbe « mourir » qui lui est attaché par la conjonction « et » est conjugué comme s'il était un attribut. En l'occurrence, le verbe « être » est pris comme le verbe de base au lieu du verbe « mourir ». Dans ce cas, on peut dire que les fonctions du verbe « être » se confondent pour les apprenants. Comme on le sait bien, « être » est appelé « verbe » dans une phrase quand il n'est pas suivi d'un autre verbe comme dans l'exemple « *la mère a été malade* » tandis qu'il est appelé « verbe auxiliaire » quand il est suivi d'un autre verbe tel que dans l'exemple « *elle est morte* » dans lequel « être » fait fonction d'auxiliaire qui sert à conjuguer le verbe « mourir » au passé composé. Cette confusion sur le verbe « être » se manifeste dans l'exemple (7), car nous rencontrons à nouveau la conjugaison du verbe « être » à la place du verbe « mourir ».

Contrairement aux exemples ci-dessus, dans l'exemple (8) on constate que les apprenants ne font pas attention à la place du complément d'objet et que la forme du participe passé peut être ignorée même si le complément d'objet est placé avant le verbe. Cette erreur peut être considérée comme étant basée sur la règle selon laquelle les verbes conjugués avec l'auxiliaire « avoir » ne s'accordent pas en genre et en nombre avec le sujet. La généralisation

de cette règle donne ainsi lieu au fait que le participe passé du verbe conjugué avec l'auxiliaire « avoir » ne comporte aucune modification dans la forme même si le complément d'objet direct est placé avant le verbe.

Il est possible de dire que le genre d'erreurs dans les exemples (9) et (10) en ce qui concerne l'ordre syntaxique des éléments aux temps composés est complètement différent des autres types d'erreurs constatés ci-dessus de façon que la place du pronom réfléchi et de l'auxiliaire se confondent, car les apprenants mettent d'abord l'auxiliaire et après le participe du verbe. Nous supposons que les apprenants font ce type d'erreur en partant de l'idée que la règle de la conjugaison des verbes simples comme on peut le voir dans les exemples « *je suis parti* », « *j'ai mangé* » est également applicable aux verbes pronominaux. Une autre erreur frappante dans l'exemple (10) est l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » en dépit du verbe pronominal « se dire ». Le verbe « dire » est l'un des verbes les plus utilisés en français par les apprenants ainsi que par les professeurs et il est conjugué avec l'auxiliaire « avoir ». Cet emploi répandu pourrait ainsi amener les apprenants à commettre cette erreur.

### 3.5.1.3. Les Erreurs Interlinguales

Nous avons relevé beaucoup d'erreurs lexico-sémantiques et orthographiques qui résultent de l'influence des autres langues des apprenants telles que l'anglais, le turc, l'afghan, l'albanais, le russe et le turkmène. Il est certain que ce type d'erreur commise par la voie des transferts négatifs d'une langue va créer de nouvelles formes qui ne correspondent pas à la structure de la langue cible, c'est pour ça que les erreurs de ce genre se définissent comme « les erreurs interlinguales ».

- 1) Comme sa mère était morte son père **avait marié** avec une femme (6<sup>K</sup>20A)  
1' Comme sa mère était morte son père **s'est marié** avec une femme
- 2) Et elle **s'habillait** sa fille comme penses (12<sup>K</sup>22T)  
2' Et elle **habillait** sa fille comme une princesse
- 3) Elle **s'habillait** une belle robe (14<sup>K</sup>24B)  
3' Elle **portait** une belle robe

- 4) Elle **tombait** son chaussure (5<sup>K</sup>19Y)  
4' Elle **faisait tomber** sa chaussure
- 5) Mais elle **baisse** sa chaussure (20<sup>K</sup>20İ)  
5' Mais elle **fait tomber** sa chaussure
- 6) Quand elle **a apri** que elle n'aller pas à l'invitation, ... (2<sup>K</sup>19İ)  
6' Quand elle **a appris** qu'elle n'allait pas à l'invitation, ...
- 7) Une jeune fille et le prince ont commencé à **dansé** (1K19A)  
7' Une jeune fille et le prince ont commencé à **danser**
- 8) Cendrillon essaye la chausse qui lui **allet** parfaitement (4<sup>K</sup>19T)  
8' Cendrillon essaye la chaussure qui lui **allait** parfaitement
- 9) Il **a mariagé** avec elle (13<sup>K</sup>23A)  
9' Il **s'est marié** avec elle
- 10) Elle **a créé** six chevaux et une voiture (11<sup>K</sup>22M)  
10' Elle **a créé** six chevaux et une voiture
- 11) Les gens **étais surpriser** (5<sup>K</sup>19Y)  
11' Les gens **s'étonnaient**
- 12) Ils **ont vecu** une beaucoup vie (21<sup>K</sup>25B)  
12' Ils **ont vécu** une belle vie
- 13) Les sœurs de Cendrillon **preparont** pour la bal (18<sup>K</sup>20İ)  
13' Les sœurs de Cendrillon **préparent** pour le bal
- 14) La princess **a accepte** son offre (2<sup>K</sup>19İ)  
14' La princesse **a accepté** son offre

Les quatre premiers exemples représentent des énoncés qui donnent lieu à des ambiguïtés sémantiques que les apprenants ont effectuées sous l'impact de l'interférence des mots de leurs langues maternelles. Dans l'exemple (1), on voit l'emploi d'un verbe transitif « marier » dont le sens est d'unir (deux personnes) en célébrant le mariage (Le Robert pratique, 2013: 873). Quand on examine la signification de l'énoncé, on remarque qu'il existe une erreur du point de vue sémantique, car il s'agit là de l'action du sujet sur soi. En d'autres termes, c'est le sujet lui-même qui épouse quelqu'un. Dans ce cas, le verbe utilisé doit être en forme pronominale réciproque, c'est-à-dire « se marier ».

On voit que le verbe « s'habiller » est employé dans les exemples (2) et (3). Le verbe « s'habiller » est un verbe pronominal réfléchi et implique à la fois l'action de « s'habiller » et

le trait « manière ». Mais, dans l'exemple (2), le verbe qui est suivi d'un complément d'objet direct doit être transitif. En revanche, l'emploi du même verbe dans l'exemple (3) n'a pas la même valeur sémantique en français, car il n'y a pas de situation où le sujet est actif. En l'occurrence, l'emploi du verbe « porter » sera plus correct du point de vue sémantique, puisqu'il désigne les vêtements que l'on a sur soi. Les erreurs sémantiques de ce genre se retrouvent dans les papiers à la fois des apprenants turcs et des apprenants turcophones.

Pour que l'on puisse voir le sens « giyinmek » et ses utilisations en turc, on a recours au dictionnaire turc actuel (Güncel Türkçe Sözlük). Nous constatons que les utilisations correspondent à différents verbes en français. Par exemple dans la phrase « *Mehmet bugün siyah takım elbise giy(in)miş* », le prédicat verbal « giy(in)miş » désigne « les habits que Mehmet a sur soi » en français. En ce sens, le verbe « porter » est employé en français comme on peut le montrer dans la phrase « *Mehmet porte un costume noir aujourd'hui* ». Par ailleurs, quand on parle de manière de s'habiller comme le démontre l'exemple « *Genellikle siyah giy(in)meyi tercih ederim* », son équivalent en français sera donc « *Je préfère habituellement m'habiller de noir* ». La possibilité de l'utilisation de différentes formes sur le verbe « s'habiller » dans leur langue maternelle peut amener les apprenants à établir de semblables analogies dans la langue cible.

Le verbe « tomber » est un verbe intransitif quand il est employé sans complément direct ni indirect comme on peut le montrer dans les exemples « *la neige tombe* », « *le bébé est tombé de son berceau* », « *le cours du dollar tombe de plus en plus* » avec différentes valeurs sémantiques. Lorsqu'il se construit avec un complément d'objet, tel qu'il est dans l'exemple (4), il signifie « faire aller quelque part ». L'emploi du verbe « tomber » n'est pas suffisant seul et par conséquent la locution « faire tomber » est à utiliser pour lui donner ce sens. L'erreur dans le choix du bon verbe peut être la conséquence de la caractéristique grammaticale du turc.

Étant une langue agglutinante, les éléments grammaticaux possibles s'agglutinent au radical du verbe, comme on peut le figurer dans l'équivalent en turc de l'énoncé produit par l'apprenant :

« Ayakkabısını	düşürüyordu »
chaussure-désinence possessive de la 3 <sup>e</sup> p.	faire tomber +marque de progressif dans le passé

À l'inverse des exemples ci-dessus, les exemples (6), (7) et (8) sont liés à l'orthographe du français qui consiste dans le principe phonogrammique où chaque phonème renvoie à un graphème, soit une lettre, soit un groupe de lettre. Par exemple le phonème « -f » correspond au graphème « -ph » tandis que le phonème « -wa » renvoie au graphème « -oi ». En ce qui concerne la langue turque, étant donné que les mots s'écrivent comme ils se prononcent, il n'y a pas de système de codification semblable au français.

Dans l'exemple (6), on trouve que l'orthographe du participe passé du verbe « apprendre » et celle du verbe dans la subordonnée se font comme ils se prononcent sous l'impact de la langue maternelle des apprenants, à savoir le turc. Ces verbes ne présentent aucun problème à la langue parlée, mais ils produisent des erreurs à la langue écrite. Notamment l'erreur dans le verbe « aller », on peut aisément dire que l'apprenant peut effectuer cette erreur à cause de la prononciation identique de la forme à l'infinitif (aller [ale]) et à l'imparfait (allait [alɛ]) du même verbe. Lorsque l'on passe en revue la reproduction en question, on observe que l'apprenant a recours fréquemment aux temps du passé. Cette constatation est de nature à soutenir notre idée que l'apprenant veut conjuguer le verbe « aller » avec l'imparfait, mais cette constatation est également de nature à montrer que l'apprenant préfère le laisser à l'infinitif sous l'influence de sa langue maternelle où il n'y a pas de différenciation entre la langue parlée et la langue écrite. Comme nous venons de le dire, l'orientation de l'apprenant vers la langue maternelle plutôt que vers la langue cible résulte du manque de connaissance des règles dans la langue cible, puisque l'acquisition des

règles d'orthographe en français pose un grand problème notamment pour ceux dont la langue maternelle est le turc ou bien dont la langue maternelle possède les mêmes caractéristique que le turc. En effet, avec cette erreur, on assiste à une grande distinction entre la langue parlée et la langue écrite.

La prononciation du participe passé des verbes qui se terminent par « -er » est pareille à celle de l'infinitif de ce type de verbes ; en effet, il arrive que les apprenants fassent des erreurs dans l'orthographe du participe passé des verbes au premier groupe. L'exemple (7) suffira pour prouver cette constatation. On y voit que l'apprenant a remplacé l'infinitif du verbe « danser » par son participe passé « dansé » sous l'influence de la prononciation identique des deux formes.

Quant à l'exemple (8), il s'agit là de la même tendance, on constate que l'apprenant transcrit le verbe « aller » comme il est prononcé tout en gardant la consonne finale -t. Bien que l'on comprenne que la façon dont les apprenants transcrivent ces verbes montre qu'ils acquièrent bien le système général phonologique du français, nous constatons qu'ils n'arrivent pas encore à les orthographier correctement. À la lumière des erreurs faites au niveau de l'orthographe dans les exemples (6), (7) et (8), il est donc possible de dire qu'autant la représentation phonologique est correcte, autant la représentation orthographique est mal formée sous l'effet de la langue maternelle.

Les emplois dans les exemples (9), (10) et (11) sont ceux qui exposent des mots de différente nature que les apprenants ont produits dans leurs reproductions. Le mot « mariagé » dans l'exemple (9) met en évidence la création d'un verbe à partir du mot « mariage » en français. Comme d'autres langues, la dérivation un verbe d'un nom ou d'un adjectif est disponible à la fois en anglais, en français et en turc. On peut alors citer l'exemple du nom « white » qui forme le radical du verbe « whiten » en anglais, tout comme le verbe « blanchir » dérive du nom « blanc/ blanche » en français. Si nous reprenons l'exemple (9),

l'apprenant prend le mot « mariage » et le transforme en verbe français en ajoutant un « -é » comme s'il appartenait au premier groupe.

En ce qui concerne l'exemple (10), on constate un verbe « créé » qui se compose du mélange du terme emprunté à l'anglais « création » et de la forme du participe passé qui appartient au premier groupe en français. Autrement dit, il est question de francisation d'un mot anglais. Pour confirmer cet exemple, il est possible de parler du « lexique mental » élaboré par Eve V. Clark (1993). La linguiste avance que les mots établis ont la priorité, et que « lorsque les locuteurs planifient leurs énoncés, ils regardent d'abord dans le lexique mental pour trouver des mots qui correspondent à des significations qu'ils entendent » (Clark, 1993: 74). En d'autres termes, elle attire notre attention sur les mots déjà stockés dans le lexique mental des apprenants. Ainsi, la dérivation d'un mot à partir d'un autre mot et la combinaison de lexèmes de deux langues nous montrent que les apprenants effectuent des dénominations à partir des mots stockés dans leur mémoire par manque de connaissance dans la langue cible.

Dans l'exemple (11), il y a un prédicat verbal au plus-que-parfait dont le verbe auxiliaire vient du français et le verbe de base est dérivé d'un nom anglais « surprise ». Là, contrairement aux exemples (9) et (10), nous constatons plutôt que l'apprenant suit une stratégie inspirée de l'anglais sur le verbe « be suprised » pour créer un prédicat verbal français ; c'est pourquoi le verbe auxiliaire « être » est employé pour « be » et le verbe « surprendre » pour « suprised » avec un « -r » à la fin. De plus, il est à noter que la conjugaison du verbe auxiliaire ne se fait pas d'après le sujet de l'énoncé. Comme interprétation, on pourrait parler de nouveau de la prononciation identique pour le verbe « être » à l'imparfait pour toutes les personnes, sauf les premières et deuxièmes personnes du pluriel. Notamment pour les exemples (10) et (11), il est possible de parler de la pidginisation qui est un phénomène sociolinguistique. Selon Crystal, le pidgin se définit comme « une

langue de contact et est parfois appelé une langue « improvisée », « marginale » ou « mixte » (1987 : 334). Avec ces exemples, nous pouvons supposer que les apprenants utilisent des prédicats verbaux sous forme de pidgin afin d'éviter la discontinuité dans leurs reproductions.

Les accents en français, comme l'indique Grevisse (1990: 12), se trouvent dans la catégorie « les signes orthographiques » et se catégorisent en trois : l'accent aigu (´), l'accent grave (`) et l'accent circonflexe (^). Le Robert Pratique (2013: 8) le définit comme suit « signe graphique qui sert à noter des différences dans la prononciation des voyelles. E accent aigu (é), accent grave (è), accent circonflexe (ê). –Signe graphique qui permet de distinguer deux mots ». On découvre aussi des erreurs afférentes à des accents dans les productions des apprenants comme dans les exemples (12), (13) et (14). Les trois exemples concernent l'accent aigu, sans lequel les verbes utilisés se prononceraient respectivement comme [vəky], [pRəpaRõ] et [aksept] et par conséquent, créeront des difficultés à la fois à l'oral et à l'écrit.

#### 3.5.1.4. Les Erreurs de Nature chez les apprenants

Jusqu'ici nous avons présenté quelques types d'erreur effectués par les apprenants dans leurs productions écrites. Les exemples que nous donnerons ne représenteront pas d'exemples intralinguales ni d'exemples interlinguales, mais concerneront plutôt les emplois des verbes anglais au lieu des verbes français.

15) Je te **help** (4<sup>K</sup>19T)  
15' Je t'aide

16) Il donna la chaussure à Cendrillon et elle **fits** parfaitement (18<sup>K</sup>20Î)  
16' Il donna la chaussure à Cendrillon et elle lui **va** parfaitement

17) Ils **see** autre fille (2<sup>E</sup>18Î)  
Ils **voient** une autre fille

La raison de la tendance du recours à la langue apprise précédemment peut s'expliquer par le fait que les apprenants ne connaissent pas encore assez de verbes français pour rédiger un récit écrit dans la langue cible. Cela signifie que les apprenants en classe

préparatoire n'arrivent pas encore à atteindre le niveau suffisant dans l'acquisition du français. L'emploi des mots anglais dans un énoncé construit dans la langue cible démontre encore une fois la présence de la langue pidgin.

Pour les exemples (16) et (17), il faut ouvrir une autre parenthèse, car ces exemples montrent que les apprenants en classe préparatoire de français appliquent des règles de grammaire anglaise au lieu des règles de grammaire française pour la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif. En anglais, pour la conjugaison d'un verbe au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier, on rajoute un « -s » à la fin du verbe comme on peut le démontrer dans les exemples « *he eats a sandwich* », « *she reads a book* » et « *it runs* » tandis que pour d'autres personnes, on garde le verbe tel qu'il est. Dans l'exemple (16), on voit qu'un « -s » est ajouté à la fin du verbe « fit » comme on utilise la troisième personne et dans l'exemple (17) la forme du verbe reste la même.

En analysant les productions écrites des apprenants, nous avons constaté que plus d'une règle linguistique est ignorée. En d'autres mots, il s'agit d'une confusion des éléments linguistiques dans la formation de certains énoncés comme suit :

- 18) Ils **se donne** petit de son plat (5<sup>E</sup>21I)  
18' Elles **lui donnent** un peu de leurs assiettes
- 19) Les files **avaient de mal traite** à la jeune fille (14<sup>K</sup>24B)  
19' Les filles **avaient maltraité** la jeune fille  
19'' Les filles **avaient mal traité** la jeune fille
- 20) Elle **s'est devenu** un la voiture des chevaux avec mouse (3<sup>K</sup>19M)  
20' Elle **l'a fait** une voiture de chevaux (un chariot de chevaux) avec les souris

Bien que le verbe dans l'exemple (18) soit considéré comme un verbe pronominal de prime abord, on s'aperçoit dans la suite de l'énoncé que le « se » est employé comme un complément d'objet indirect utilisé à la place de « lui ». Si bien que ce que l'on veut repérer par « se », c'est l'héroïne de l'histoire elle-même (*ou l'actant de la narration*).

Il y a deux raisons pour lesquelles nous pensons de cette façon : la première est que le verbe « se donner » dont le sens de base est de « faire don de soi-même » et dont les synonymes sont « se consacrer, se vouer à quelque chose » (Le Robert Pratique, 2013: 442) ne correspond pas au même sens qu'implique cet énoncé et la seconde est l'utilisation de la marque du génitif « de » dans la suite de l'énoncé. En l'occurrence, on pense que le verbe que l'apprenant veut en fait employer, est le verbe « donner » et que l'utilisation des pronoms personnels se confond.

Dans l'exemple (19), il est possible de faire plusieurs interprétations. Mais la première chose qui attire notre attention, c'est l'utilisation de l'adverbe « mal ». L'apprenant veut-il l'utiliser en tant qu'adverbe ou est-ce une simple faute d'orthographe? Cet adverbe est suivi d'un verbe « traiter », mais ce verbe peut aussi devenir « maltraiter ». Quand on a recours au dictionnaire, on voit que le verbe « traiter » signifie « agir, se conduire envers quelque chose de telle ou telle manière ». Ce qui est appelé « manière », c'est comment le sujet qualifie le prédicat. Si l'apprenant emploie le verbe « traiter », l'énoncé aurait dû être « *Les filles avaient mal traité la jeune fille* », ou s'il utilise le verbe « maltraiter », l'énoncé serait : « *Les filles avaient maltraité la jeune fille* », car le verbe « maltraiter » véhicule une idée de rudesse en soi. D'autre part, l'utilisation de « de mal » nous rappelle les quantités non-définies telles que « *beaucoup de, bien de, peu de, etc.* ». Les adverbes d'intensité comme « *beaucoup, bien, peu, etc.* » s'emploient avec le verbe tandis que les quantités non-définies avec le nom. Il se peut néanmoins que l'apprenant emploie l'adverbe « mal » comme une quantité non-définie sous l'influence d'autres quantités non-définies en français.

Dans l'exemple (20), nous constatons que l'apprenant essaye de former un énoncé dans lequel divers éléments linguistiques se trouvent avec un verbe pronominal qui n'existe pas en français. C'est la raison pour laquelle on peut dire que cette forme n'a pas d'équivalent ni du point de vue sémantique ni syntaxique en français. De nombreux facteurs, tant l'état

psychologique que le manque de connaissance, manque d'exercices, conditions scolaires, peuvent influencer négativement la formation des énoncés. Il est même possible de dire que l'apprenant utilise de tels éléments linguistiques afin d'obtenir l'appréciation de son professeur ou bien de développer une relation élève-professeur forte.

### **3.6. L'Analyse des Verbes Recueillis à partir du Récit au Niveau Générique**

Les verbes seront classifiés selon leurs caractéristiques sémantico-syntaxique au moyen d'un dictionnaire électronique intitulé « Les verbes français » qui a été préparé par Dubois et Dubois-Charlier en 1997. L'objectif principal de ce dictionnaire est de présenter un inventaire des verbes français selon le groupe auquel ils appartiennent. Les verbes que nous présentons ci-dessous sont classifiés par un ordre alphabétique, avec leurs synonymes, d'une part, et juste à côté de chaque verbe il existe des exemples pour que les lecteurs distinguent mieux les propriétés sémantiques de ces verbes en faisant des comparaisons, d'autre part.

De nombreux verbes ayant des formes semblables du point de vue syntaxique pourraient se différencier par l'introduction de différents paradigmes lexicaux et, de ce fait, pourraient prendre de nouvelles significations en fonction de ces variations. L'emploi de différents compléments avec un même verbe nous permet de distinguer les énoncés d'une manière sémantique et syntaxique, comme on peut le démontrer dans les phrases empruntées au dictionnaire, notamment dans l'exemple du verbe « aller » qui peut recevoir différents compléments déclenchant ainsi des changements sur le plan sémantique. Considérons le cas du verbe « aller »:

- 1) On va à Paris (Dubois & Dubois-Charlier, 1997 : 80)
- 2) Cette date, cette robe va mal à P. (Dubois & Dubois-Charlier, 1997 : 70)
- 3) La douleur s'en est allée avec ce cachet (Dubois & Dubois-Charlier, 1997 : 232)
- 4) La télévision va mal (Dubois & Dubois-Charlier, 1997 : 168)
- 5) On va lire le journal quand il est arrivé (Dubois & Dubois-Charlier, 1997 :455)

Dans l'exemple (1), il s'agit d'un verbe intransitif du fait de l'emploi d'un complément de directif « à », le verbe « aller » appartient à la classe « Verbes de mouvement d'entrée/ sortie ». Quant au deuxième exemple, on y voit un verbe transitif indirect avec le complément « à » qui exprime un verbe de type « plaire à qqn » ou « convenir à » en ce sens, il représente un des verbes trouvés dans la classe « Verbes de don et de privation ». Dans l'exemple (3), le verbe est pronominal, son sujet est un sujet non-humain, et du point de vue sémantique le verbe se classe dans les « Verbes de mouvement ». L'exemple (4), renvoie à un fonctionnement bon ou mauvais d'un sujet non-humain introduit par un verbe intransitif et ainsi renvoie à la classe « Verbes d'état physique ou de comportement ». Dans le dernier exemple, le verbe représente un verbe à statut grammatical d'auxiliaire, c'est-à-dire le futur proche ce qui fait partie de la classe « Verbes auxiliaires et semi-auxiliaires impersonnels, exister, inchoatifs ou résultatifs ». Nous avons appliqué le même procédé, à savoir que nous avons tenu compte de toute la phrase dans laquelle se trouve le verbe pour ne pas faire de classification erronée. Le dictionnaire que nous avons utilisé pour la catégorisation des verbes au point de vue de leurs contenus sémantico-syntaxiques contient 14 classes génériques.

Tableau 3.

*La classification des verbes de Dubois et Dubois-Charlier (1997)*

### **Les types des verbes**

C : Verbes de communication

D : Verbes de don ou de privation

E: Verbes de mouvements d'entrée/sortie

F: Verbes de type « frapper ou toucher »

H: Verbes d'état physique ou de comportement

L: Verbes locatifs

M : Verbes de mouvement

N : Verbes de type « munir/démunir »

P: Verbes psychologiques

R : Verbes de type « réaliser »

S : Verbes de saisie ou de possession

T: Verbes de transformation, de mutation, de substitution

U : Verbes d'union, de réunion, de mise en relation

X : Verbes auxiliaires et semi-auxiliaires, impersonnels, exister, inchoatifs ...

La classe « C » se compose des verbes de communication comme « s'exprimer par cri, paroles, sons, dire ou demander quelque chose, dire ou montrer » ; la classe « D » contient des verbes de don et de privation comme on peut le montrer à travers des phrases d'exemple « *On fournit à ses besoins, aux dépenses de Paul* » (p. 58) ou au contraire « *On enlève quelques lignes à l'article* » (p. 64). La classe « E » implique les verbes de mouvement d'entrée/ sortie qui désignent un passage d'une place à l'autre comme « sortir/ venir de quelque part ; aller/ entrer quelque part, sortir de lieu abstrait » tandis que la classe « F » comporte des verbes de type « frapper » et « toucher » qui produisent des conséquences défavorables sur quelqu'un ou quelque chose comme dans l'exemple « *La rouille mange le fer* » (p. 136).

La classe « H » contient des verbes d'état physique ou de comportement comme dans l'exemple « *La plaie se cicatrise ; L'alcool cicatrice la blessure* » (p. 151). La classe « L » comprend des verbes locatifs qui consistent à situer les choses dans un environnement ou à l'inverse placer les personnes dans un lieu ou dans un état figuré. Comme exemple, on peut citer ces phrases « *On stationne près de l'hôpital, à l'endroit de l'accident* » (p. 183) ; « *On fatigue à rester debout* » (p. 147) et « *Le bébé voit. On ne voit plus, on est aveugle. On voit bien, mal* » (p. 148). La classe « M » implique des verbes de mouvement qui nécessitent des mouvements du corps ou des objets comme dans l'exemple « *On chute dans l'escalier* » (p. 209), « *La voiture navigue sur la route* » ou des expressions figurées pour indiquer un mouvement abstrait comme « *On ralentit le commerce avec cette loi* » (p. 235).

La classe « N » contient des verbes de type « munir/ démunir » comme dans les exemples « *Le chausseur chausse la jeune fille de bottes élégantes* », « *On charge Paul de paquets trop lourds* », « *On couvert Paul de vêtements chauds* » (p. 240). La classe « P » contient des verbes psychologiques qui représentent de bons sentiments pour quelqu'un ou de mauvais sentiments contre quelque chose comme on peut les montrer dans les exemples « *On craint pour Paul, pour sa vie, pour ses biens* », « *On s'amuse pendant les vacances sur la*

*plage* » (p. 286). La classe « R » implique des verbes de type « réaliser » comme « mettre en état le corps de quelqu'un, créer quelqu'un, un personnage, fabriquer quelque chose, mettre quelque chose en un certain état », la classe « S » contient des verbes de saisie ou de possession. Ces phrases « *Le chasseur attrape l'ours dans une fosse, dans un filet* », « *On porte la barbe, la moustache, des favoris* » (p. 360) peuvent être données comme exemple pour ce type de verbes. La classe « T » consiste en verbes de transformation, de mutation, de substitution ; en ce sens les phrases comme « *Le temps tourne à la pluie* » (p.424), « *L'opération a féminisé cette personne* » (p.390) sont des exemples pour cette classification.

La classe « U » contient des verbes d'union, de réunion, de mise en relation comme dans l'exemple « *On s'est épousé avec Paul à l'église* », « *Nos amis se sont épousés civilement* » (p.430) et la classe « X » comprend des verbes à statut grammatical d'auxiliaires et semi-auxiliaires comme « avoir, être, faire, devenir, rester, sembler, rendre, aller, pouvoir, devoir, venir de, échouer à, se mettre à, ... » ; des verbes d'impersonnels comme « il faut, il advient, il se peut » ; d'exister comme « être réel, exister quelque part », et d'inchoatifs ou résultatifs tels que « commencer ou finir ».

En étant fidèles, non seulement au sens qu'impliquent des verbes dans les énoncés produits par des apprenants, mais aussi, en faisant des comparaisons avec des exemples d'énoncés figurés dans le dictionnaire, nous avons réalisé la même classification bien que nous ayons éprouvé quelques difficultés. La raison de cette comparaison des énoncés des apprenants un à un avec ceux dans le dictionnaire vient du fait que presque tous les verbes pourraient se trouver dans plus d'une classe en même temps. Nous les avons donc comparés, afin d'établir une classification correcte. Grâce à cette analyse, nous avons pu déterminer à quelles classes génériques appartiennent les verbes que les apprenants ont employés dans les productions écrites.

Les résultats seront présentés dans le tableau 4.

Tableau 4.

*Les verbes les plus employés par les apprenants et leurs classes génériques*

	<b>Classes génériques</b>	<b>Verbes les plus employés</b>	<b>Nombre</b>
<b>Filles</b>	Verbes auxiliaires et semi-auxiliaires...		
	Auxiliaire: 83/ Impersonnel: 8/ Existence: 13	être	104
	Verbes de communication	dire	69
	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	aller	60
	Verbes locatifs	trouver	33
<b>Garçons</b>	Verbes auxiliaires et semi-auxiliaires...		
	Auxiliaire: 58/ Impersonnel: 17/ Existence: 13	être	88
	Verbes de communication	dire	30
	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	aller	26
	Verbes locatifs	trouver	15

À la suite de l'étude des verbes utilisés par les apprenants, nous avons constaté qu'ils utilisent le plus les verbes se trouvant dans les quatre catégories énumérées dans le tableau ci-dessus. Les classes génériques sont respectivement : les verbes auxiliaires, les verbes de communication, les verbes de mouvements d'entrée/ sortie et les verbes locatifs. En ce qui concerne les verbes les plus employés pour chacune, ils sont « être », « dire », « aller » et « trouver ». Ce qui est remarquable, c'est que les verbes utilisés pour chaque catégorie sont identiques dans les deux groupes, celui des filles comme celui des garçons, mais avec des taux d'emploi différents.

Notamment pour le verbe « être », il faut ouvrir une autre parenthèse, car ce verbe est enregistré sous différentes classes sémantiques même s'il appartient au même classement. Si bien que la grande partie (n=83) de ce verbe se trouve dans les verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux, 13 composent des verbes d'existence et la petite minorité (n=8) représente des verbes d'impersonnel chez les filles. Pour chaque emploi, on peut donner

respectivement les exemples : « *Elle était plus belle qu'elles* » ; « *Quand son père n'était ici, ...* » ; « *Il était presque minuit* ». Le verbe « dire » (n=69) est le verbe le plus employé dans les verbes de communication, celui « aller » (n=60) dans la catégorie des verbes de mouvements d'entrée/sortie et celui « trouver » (33) dans les verbes locatifs.

Les garçons, eux, ont utilisé au total 88 verbes (être) dont 58 sont des verbes auxiliaires, 17 sont des verbes impersonnels alors que 13 sont des verbes d'existence. On découvre aussi que le verbe « dire » (n=30) est le verbe le plus utilisé dans la catégorie des verbes de communication et que le verbe « aller » (n=26) est le plus employé parmi les verbes de mouvements d'entrée/sortie. Et enfin le verbe « trouver » (n=15) est enregistré comme le verbe le plus utilisé dans la classe des verbes locatifs.

### **3.7. L'Analyse des Données Recueillies avec le Texte à Trous**

Toutes les données obtenues par le fait que les apprenants conjuguent les verbes à l'infinitif entre parenthèses ont été analysées au niveau de la morphologie verbale et ainsi toutes sont catégorisées selon les temps verbaux: le présent, le passé composé, le futur/ futur proche, le plus-que-parfait, l'imparfait, le conditionnel et le passé simple. Conformément au procédé que nous avons suivi dans la classification des verbes obtenus par le récit écrit, nous avons mis tous les verbes conjugués au futur proche dans la catégorie du futur simple.

## Chapitre IV

### Résultats et Interprétations

#### 4.1. Introduction

Ce chapitre sera consacré à l'étude des valeurs temporo-aspectuelles des prédicats verbaux produits par des apprenants à différents temps auxquels ils font référence dans le récit. Pour ce faire, nous avons réparti les prédicats verbaux en deux groupes : les temps simples et les temps composés. Les temps simples constituent les verbes qui ne présentent qu'un mot. Soit ils peuvent faire partie de la conjugaison active, soit de la conjugaison pronominale en marquant une action non-achevée par un aspect non-accompli. En ce qui concerne les temps composés, ils contiennent un participe passé intégré à un verbe auxiliaire « être » ou « avoir » en fonction du type du verbe fondamental à conjuguer dont la forme peut se trouver dans la conjugaison active, dans la conjugaison passive et même dans la conjugaison pronominale à tous les temps, qui expriment une action achevée par un aspect accompli. Les prédicats verbaux que nous allons analyser dans ce chapitre seront regroupés en quatre sous-catégories selon le taux d'utilisation, du plus élevé au moins élevé, de tous les verbes dans notre corpus. En plus de ces classifications, nous présenterons un titre séparé pour les prédicats de différentes formes des verbes que les apprenants n'ont pas employé dans leurs reproductions écrites.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'étude des valeurs temporelles et les emplois narratifs de chaque marqueur seront illustrés par des exemples empruntés à des corpus enregistrés et transcrits des copies des apprenants. Pour une meilleure compréhension de chaque exemple traité, nous donnerons d'abord l'énoncé en français un par un tel qu'il est, ensuite sous la forme du mot à mot en turc, et enfin sa traduction turque comme dans l'exemple suivant :

(1) Il était une fois... Il y avait une jeune fille qui s'appelle Cendrillon (9<sup>K</sup>21İ)

O/ idi/ bir zaman/ var olmak/ bir genç kız adı olmak/ Kükedisi

Bir varmış bir yokmuş... Kükedisi adında bir genç kız varmış.

Du fait de son utilisation la plus élevée parmi d'autres temps verbaux, le premier sujet de temps que nous traiterons sera consacré au présent et à des valeurs du présent. C'est après cette étude que nous continuerons à examiner respectivement les autres temps en fonction de leurs taux d'utilisation.

Dans le cadre du processus susmentionné, à travers d'exemples tirés des productions des apprenants, de façon à mettre en évidence leurs valeurs temporelles et sémantiques, d'une part, et les valeurs attribuées aux prédicats verbaux par les emplois des apprenants, d'autre part, nous allons d'abord aborder les formes simples qui sont respectivement le présent, l'imparfait, le passé simple, le futur simple/ futur proche, le conditionnel présent, l'impératif et le subjonctif et ensuite les formes composées qui ne représentent que le passé composé et le plus-que-parfait selon les données obtenues dans notre corpus.

Par la suite, les marqueurs composés de temps non-utilisés dans les récits qui sont le passé antérieur, le futur antérieur et le passé du conditionnel seront donnés avec leurs valeurs générales au moyen des exemples tirés du texte original du conte « *Cendrillon* » et d'autres exemples inventés. À la suite de la description des temps verbaux qui se retrouvent dans l'opposition formes simples/ formes composées et de la mise en relief des valeurs aspecto-temporelles qu'apportent les prédicats, nous allons étudier l'enchaînement des temps dans les récits, afin de comprendre s'il y a cohérence en termes d'utilisation du temps dans la construction du texte dans sa totalité, c'est ainsi que nous parviendrons au concept d'objectivité qui représente l'objet fondamental de cette étude, en révélant les capacités de l'utilisation des marqueurs du référentiel narratif des apprenants.

Avant de mettre en évidence les valeurs temporelles essentielles des prédicats verbaux et les valeurs que les apprenants leur attribuent, nous aimerions partager les données chiffrées en ce qui concerne toute l'utilisation des prédicats verbaux dans le récit écrit.

Tableau 5.

*Le nombre total des prédicats verbaux employés dans le récit écrit*

	Nombre des verbes conjugués	Temps simples	P.c. %	Temps composés	P.c. %	Verbes non- conjugués	P.c. %	Grand Total
<b>Filles</b>	1140	813	70,03 %	327	28,17 %	21	1,81 %	1161
<b>Garçons</b>	525	351	64,52 %	174	31,99 %	19	3,49 %	544
<b>Total</b>	1665	1164	68,27 %	501	29,38 %	40	2,35 %	1705

Comme on peut le constater dans le tableau 5, les apprenants produisent au total 1705 verbes, dont 1665 sont des prédicats conjugués et 40 représentent des prédicats non-conjugués. Sur 1665 prédicats verbaux, 1161 appartiennent aux filles alors que 544 sont aux garçons. Par ailleurs, on voit que les filles fournissent 813 prédicats aux temps simples et 327 prédicats aux temps composés ainsi que 21 verbes non-conjugués tandis que les garçons font 351 prédicats aux temps simples, 174 prédicats aux temps composés et utilisent 19 verbes non-conjugués. Il apparaît qu'il y a au total 1164 verbes aux temps simples (68,27%) et 501 verbes aux temps composés (29,38%).

De plus, on relève que les filles utilisent les temps simples (70,03%) presque deux fois plus que les temps composés (28,17%). Quand on examine le taux d'emploi des temps simples et composés, on découvre qu'il y a deux fois plus d'utilisations d'emploi des temps simples (64,52%) que des temps composés (31,99%). À partir de ces données, bien que produisant moins de prédicats aux temps composés par rapport aux filles, il semble que les garçons ont un taux d'utilisation plus élevé selon toute l'utilisation des prédicats verbaux dans les récits produits par les garçons.

À la lumière de ces données, il est clair que les deux groupes d'apprenants ont recours majoritairement aux temps simples par rapport aux temps composés.

Tableau 6.

*Le nombre total des prédicats verbaux employés dans le texte à trous*

	<b>Nombre des verbes conjugés</b>	<b>Temps simples</b>	<b>P.c. %</b>	<b>Temps composés</b>	<b>P.c. %</b>	<b>Verbes non- conjugés</b>	<b>P.c. %</b>	<b>Grand Total</b>
<b>Filles</b>	1238	749	58,15 %	489	37,97 %	50	3,88 %	1288
<b>Garçons</b>	523	417	75,54 %	106	19,20 %	29	5,25 %	552
<b>Total</b>	1761	1166	63,37 %	595	32,34 %	79	4,29 %	1840

Tout d'abord, il convient de noter qu'il y a un total de 79 verbes à l'infinitif qui attendent d'être conjugués. Quand on tient compte du nombre des verbes conjugués et du nombre des apprenants participant à cette étude, on peut émettre l'hypothèse que les garçons conjuguent moins de verbes que les filles, puisqu'il y a trois verbes non-conjugués par garçon.

Comme on le voit dans le tableau 6, les apprenants utilisent au total 1761 prédicats verbaux dont le nombre de formes simples est 1166 et celui de formes composées de 595. Au même titre que nous avons trouvé des verbes non-conjugués dans le récit écrit, nous avons constaté l'utilisation de verbes non-conjugués dans le texte à trous : au nombre de 50 chez les filles et de 29 chez les garçons. Le nombre total des verbes employés est ainsi enregistré comme 1840 dans le texte à trous. Lorsque l'on regarde les emplois des temps simples, le taux d'utilisation des filles (58,15%) est deux fois moins important que celui des garçons (75,54%). Cette différence peut s'expliquer par le fait que le nombre des filles participant à l'étude est plus élevé que celui des garçons. Par conséquent, le nombre des verbes produits peut être supérieur au nombre des verbes produits par les garçons.

Par ailleurs, quand on passe en revue le nombre des verbes produits aux temps composés par les filles, on voit que le nombre d'utilisations (n=489) représente presque plus des trois quarts que le nombre d'utilisation chez les garçons (n=106), mais calculée en pourcentage, cette proportion n'est que deux fois plus élevée que chez les garçons.

Après avoir fourni un aperçu sur les taux d'utilisation des temps simples, composés ainsi que les verbes non-conjugués dans le récit écrit des deux groupes, il nous reste à analyser les prédicats selon la catégorie dont ils font partie.

#### 4.2. Les Emplois Simples des Marqueurs de Temps dans le Récit Écrit

Étant donné que les temps simples sont plus utilisés que les temps composés, notre priorité sera d'examiner les prédicats aux temps simples.

Tableau 7.

*Le nombre total des prédicats verbaux employés aux temps simples dans le récit écrit*

	Présent	Imparfait	Passé simple	Futur/Futur proche	Cond. Présent	Impératif Présent	Subjonctif Présent	Grand total
<b>Filles</b>	344	271	132	32	22	12	0	813
<b>Garçons</b>	190	117	5	12	16	8	3	351
<b>Total</b>	534	388	137	44	38	20	3	1164

Il ressort du tableau 7 que les apprenants emploient presque tous les temps simples dans leurs reproductions écrites. D'après le taux d'utilisation du plus au moins des temps simples, on peut classer leur utilisation comme suit : le présent, l'imparfait, le passé simple, le futur simple/ proche, le conditionnel présent, l'impératif présent et le subjonctif présent. Le subjonctif imparfait fait défaut.

Parmi ceux-ci, celui qui est le plus utilisé, c'est le présent, par l'emploi de 534 prédicats dont 344 sont créés par les filles et 190 par les garçons. Par l'emploi de 388 prédicats, le deuxième temps le plus employé est l'imparfait, alors que le passé simple vient en troisième, avec l'emploi de 137 prédicats. Les temps simples qui sont les moins utilisés sont le futur avec 44 prédicats, le conditionnel présent avec 38 prédicats, l'impératif avec 20 et le subjonctif avec 3 prédicats. Nous trouvons normal que la différence d'emplois des verbes aux temps simples soit si grande entre les deux groupes, puisque le nombre de garçons

participant à cette recherche est approximativement deux fois moins important que celui des filles. On peut même dire qu'ils ont quasi les mêmes taux d'emplois.

Le présent comme temps le plus employé par les deux groupes dans la reproduction écrite, est appelé « un temps simple », qui se compose d'un seul mot et dont la valeur de base est d'informer sur une action qui se déroule au moment où l'on parle. Dans le système verbal du français, le procès au présent marque l'intervalle de temps correspondant au moment de l'énonciation du sujet. « La forme du présent est associée à une opération d'identification avec la borne  $T^0$ , ou à une identification par synchronisme entre référentiels (présent historique présent de reportage, vérités générales ...) » (J.-P. Desclés & Guentchéva, 2010: 1691). Dans ce cas, en plus de sa valeur fondamentale, il est donc possible de rencontrer de nombreuses valeurs temporelles du présent. D'ailleurs, les recherches qui font l'objet de l'acquisition de temps et d'aspect (Mavasoglu, 2008, 2017; Hadermann & Ruyffelaert, 2014) mettent en évidence que le présent est employé avec des valeurs différentes par les apprenants, ce qui renforce les résultats des énoncés tirés des productions écrites des apprenants sujets de cette étude.

Voici des exemples de l'emploi du présent dans le récit des apprenants :

- (2) Quand les filles partirent, Cendrillon commença à pleurer devant la cheminée. En même temps, une lumière éclaire. Une belle femme apparaît (7<sup>K</sup>20E)

-dığında / kızlar / gitmek/ Külkedisi / başlamak / ağlamak / önünde/ şömine / Aynı zamanda/  
bir/ ışık / parlamak / bir / güzel / kadın / görünmek

Kızlar gittiğinde, Külkedisi şöminenin önünde ağlamaya başladı. Aynı anda bir ışık parlar. Güzel bir kadın görünür

- (3) Ils vivent happily ever after (10<sup>E</sup>21A)

-ler /yaşamak /mutlu bir şekilde /sonsuz denk

Ve sonsuz kadar mutlu yaşarlar

- (4) Une bonne matin, les gardes viennent et lisent (10<sup>K</sup>21R)

Güzel bir sabah / muhafızlar / gelmek/ ve / okumak

Güzel bir sabah muhafızlar gelir ve okurlar...

- (5) Suddenly, une femme vient comme sorcère (10<sup>E</sup>21A)

Aniden, bir / kadın / gelmek / olarak/ büyücü

Birden, büyücü gibi bir kadın gelir

- (6) Ils toujours dissent les mal mots (1<sup>E</sup>18Î)  
-lar/ her zaman /söylemek / kötü /sözler  
Hep kötü sözler söylerler
- (7) Tout le temps, elle fait de menage (4<sup>E</sup>21E)  
Her zaman / ø / ev işi yapmak  
Her zaman ev işi yapar
- (8) Demain, les gardent parcourent tout le pays (25<sup>K</sup>18Î)  
Yarın / muhafızlar / gezmek/ bütün ülke  
Yarın muhafızlar bütün ülkeyi gezecekler

Dans l'exemple (2), nous constatons que les emplois du présent se manifestent à la suite d'événements au passé simple dans un référentiel non actualisé, car les situations verbalisées ne sont pas repérées par rapport aux coordonnées énonciatives, donc T<sup>0</sup>. Il est possible de dire que les situations au présent employées dans un récit sont des exemples de l'emploi du « présent historique ». Tels que Guentcheva (1990 : 78) le dit, cet emploi du présent a un « effet stylistique ». Kaempfer & Micheli (2005 : 8-9) avancent que l'emploi du présent historique rend les scènes plus frappantes et animées à l'égard des lecteurs. Dans ce cas, la fonction du présent historique n'est qu'une figure de style étant destinée à décrire les événements passés dans le récit. Le fait que le présent historique puisse substituer à la place du passé simple rend les situations plus vivantes, comme si elles coïncidaient avec le présent d'actualité du locuteur, mais en fait, il ne s'agit d'aucune synchronisation par rapport à l'origine temporelle du locuteur.

En ce qui concerne les exemples (3) et (4) dans lesquels les événements sont rapportés avec des marqueurs de temps comme « pour toujours » et « un beau matin », on dirait que les emplois du présent peuvent commuter avec le passé simple en apportant au récit toute la vivacité du déroulement des événements devant les yeux des lecteurs.

Dans l'exemple (5), le présent montre les situations qui portent leurs limites et dont le déroulement est bien renforcé par l'indication temporelle « soudainement ». En effet, on fait face à une autre fonction du présent, si bien que cet emploi fait référence plutôt à la valeur du

passé proche étant donnée l'utilisation de ce marqueur temporel. De même, comme dans l'exemple « *Le prince aime Cendrillon soudainement 12<sup>K</sup>22T* », le procès du prédicat est envisagé au point d'achèvement, sans qu'il ne renvoie à une continuité. Cet emploi du présent donne l'impression que les événements se déroulent par rapport au moment de l'énonciation, mais cela n'est rien d'autre qu'une affaire de style.

L'emploi du présent avec les marqueurs de temps « toujours » et « tout le temps » dans les exemples (6) et (7) a la particularité de montrer que les événements se répètent de manière régulière comme s'ils se déroulaient devant les yeux du locuteur tandis que le présent dans l'exemple (8) est une valeur temporelle de futur par l'utilisation de l'indication temporelle « demain ». Tel que Grevisse (1990: 182) le repère « le présent peut se déplacer d'une manière ou d'une autre par rapport au moment de l'énonciation ainsi qu'il peut faire déborder plus ou moins sur le passé et sur l'avenir ». De telles utilisations témoignent de la diversité du présent. Ces exemples tirés de notre corpus sont destinés à montrer les emplois du présent dans un référentiel non actualisé, dans lequel les faits sont repérés les uns par rapport aux autres, mais on y voit aussi qu'ils sont identifiable par rapport à l'acte d'énonciation. Dit autrement, les événements se déroulent dans leur succession devant nos yeux comme s'ils se passent simultanément à T<sup>0</sup>.

Comme nous avons déjà indiqué, il est possible de catégoriser les référentiels en deux groupes : le premier étant le référentiel chronologique qui ne s'organise qu'à partir d'une cosmologie externe, le deuxième se formant autour d'un temps linguistique. Plusieurs linguistes, de Benveniste à J.-P. Desclés, étudient les référentiels sous deux plans d'énonciation avec des termes différents parmi lesquels se trouvent Benveniste (1966) (discours/ histoire), Weinrich (1973) (énonciation/ narration), Danon-Boileau (1984) (déictique/ anaphorique), Culioli (1978, 1979) (énonciatif/ aoristique), et J.-P. Desclés (1980) (référentiel énonciatif/ référentiels narratifs). La théorie de J.-P. Desclés (1980) que nous

suivons dans cette étude, révèle la nécessité de la prise en considération de différents registres; le premier est le registre énonciatif dans lequel les relations prédicatives se font repérées par rapport au moment de l'énonciation, et le deuxième concerne les référentiels narratifs où les verbalisations de situations narratives, réelles ou fictives s'ordonnent par rapport à elles-mêmes et par différents outils linguistiques.

En plus de ces référentiels, J.-P. Desclés attire notre attention sur d'autres référentiels qu'il trouve nécessaire à l'analyse temporo-aspectuelle des textes, en les désignant comme « des référentiels des possibles ». D'après lui, les référentiels de ce genre peuvent être considérés comme des commentaires propres à une situation ou même à l'un des actants dans le récit ; en d'autres mots, les représentations mentales d'un des actants ou les commentaires du locuteur sur ce qui se passe dans le récit sont introduits dans le texte, indépendamment de l'énonciateur, et ainsi c'est le locuteur lui-même qui assume la responsabilité ce que l'on dit. Ce référentiel est défini comme les référentiels commentaires. Il arrive que ces référentiels sont rapportés tels qu'ils sont ; dans ce cas ils sont simplement rapportés et ils sont appelés les référentiels rapportés (J.-P. Desclés, 1994; J.-P. Desclés & Guentcheva, 2010).

Ceci dit, nous ne pouvons pas nous passer de la distinction entre « énonciateur » et « locuteur », puisque ces termes s'emploient principalement dans les travaux de la linguistique de l'énonciation et donc représentent un sujet sine qua non pour l'étude des discours rapportés en particulier. Dans la théorie polyphonie de l'énonciation mise en avant par Oswald Ducrot (1980), un même énoncé peut se composer en même temps de différents points de vue, de différentes voix ou de divers discours, la nécessité de la distinction surtout des termes « énonciateur » et « locuteur » gagne beaucoup plus d'importance. Le linguiste fait les remarques suivantes pour la définition du locuteur :

(...) j'entends par locuteur un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la

responsabilité de cet énoncé. C'est à lui que réfèrent le pronom je et les autres marques de la première personne (Ducrot, 1984: 193).

Pour ce qui est de l'énonciateur, il se définit comme suit :

J'appelle « énonciateurs » ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils « parlent », c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles (Ducrot, 1984: 204).

Il nous semble possible d'arriver aux conclusions suivantes des définitions ci-dessus :

l'énonciateur est un acteur de base de l'énonciation, si bien que c'est lui qui assume la responsabilité de l'énoncé en acceptant d'être tenu pour responsable de ce qu'il dit et de la manière dont il le dit, par l'établissement d'une relation énonciative, tandis que le locuteur est la personne qui prend la parole en charge en disant « je dis » sans prendre en charge entièrement l'énoncé. Il est donc possible de pouvoir attribuer le mot « rapporteur » au locuteur. Les énoncés produits par un énonciateur sont calculés par rapport à son propre système de référence, alors que ce qui est dit par un locuteur est déterminé à partir du système de référence de l'énonciateur. L'énonciateur présente ses points de vue, ses idées et ses attitudes, ce qui nous amène à la notion de subjectivité, mais le locuteur n'est considéré que comme le porteur des énonciations de l'énonciateur.

Dans certains énoncés, on ne peut pas dire cependant que le locuteur s'éloigne de ce que l'énonciateur dit, si bien que dans les discours indirects nous relevons que le locuteur pourrait assumer une responsabilité d'une façon ou d'une autre. Bien que la différenciation entre énonciateur et locuteur soit visible dans les discours directs, il n'est pas possible de saisir cette distinction dans les discours indirects.

Quant au référentiel des situations possibles, « les situations et les relations entre situations sont seulement envisagées comme étant possibles et, de ce fait, elles ne sont pas nécessairement réalisées dans le référentiel énonciatif » (J.-P. Desclés & Guentcheva, 2010; 1688).

Les exemples que nous allons présenter ci-dessous ont rapport à des emplois des référentiels des possibles :

(9) Malheureusement les fins heureuses existent juste dans les histoires (6<sup>K</sup>20A)

Ne yazık ki/ sonlar/ mutlu/ var olmak / tam / -de / hikâyeler

Ne yazık ki mutlu sonlar sadece hikâyelerde olur

(10) Si Cendrillon retourne tard, elle transforme son vieux situation (1<sup>K</sup>19A)

-se/Külkedisi/ geri dönmek/geç, ø/ dönüştürmek/ -(s) i/ eski / hal

Eğer Külkedisi geç dönerse eski haline dönüşecek

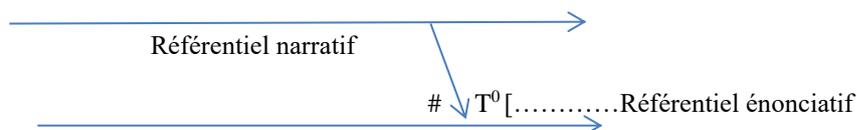
Dans l'exemple (9) on voit que l'emploi du prédicat verbal conjugué au présent a une valeur de « présent d'énonciation » qui représente la valeur de base du présent. Comme l'indiquent Kaempfer & Micheli (2005: 8) « cette valeur est notamment activée lorsque le narrateur d'un récit, abandonnant un temps l'histoire qu'il raconte, témoigne de ses émotions actuelles ». Ainsi l'intention du locuteur dans son énoncé est de révéler son point de vue sur ce dont il parle, en mettant de côté la narration des événements. D'ailleurs, le locuteur ne s'adresse à personne, ni n'essaye d'imposer ses pensées, mais vise simplement à les énoncer, de ce fait, on peut donc dire que la forme morphologique du présent auquel a recours le locuteur correspond proprement à la valeur fondamentale du présent.

Dans l'exemple (10), par l'introduction du connecteur « si », nous constatons plutôt un emploi du présent qui indique une situation dont la réalisation dépend d'une autre situation tel que dans l'exemple « *Si vous avez un beau cœur, les situations impossibles peuvent devenir tout de suite possibles* (26<sup>K</sup>18Y) ». Dans l'exemple (10), il s'agit d'un avertissement relevant du référentiel énonciatif dans un cadre narratif ; la relation entre deux processus, le premier « *Cendrillon retourne tard* » et sa conséquence, « *elle retrouve son état d'avant* » est

manifestée dans le référentiel des situations possibles. Par conséquent, la réalisation du premier processus donnera directement lieu à la réalisation du deuxième, d'où la valeur d'avertissement. Dans l'exemple intermédiaire, on voit une recommandation implicite entre l'état posé dans le référentiel des possibles introduit par le « si », c'est-à-dire « *vous avez un beau cœur* » et la conséquence éventuelle « *les situations impossibles peuvent devenir tout de suite possibles* ».

S'il faut résumer les valeurs du présent dans une narration, nous devons spécifier nettement que l'utilisation du présent n'est qu'un effet stylistique. La notion de présent renvoie clairement au moment où l'on parle et écrit, mais dans un référentiel non-actualisé, même si les faits sont présentés au présent, ils renvoient à des faits qui ont déjà lieu dans le passé. Par l'emploi du présent, les faits verbalisés sont posés comme se déroulant devant nos yeux, et par conséquent comme s'ils se passaient concomitamment à l'acte d'énonciation, mais au contraire ils sont repérés par rapport à un autre référentiel fictif qui est complètement coupé de  $T^0$ , donc du processus énonciatif. Selon l'expression de J.-P. Desclés, c'est un autre système où il peut jouer « le rôle d'un substitut associé à une situation d'énonciation fictive » (1980a: 222). Il s'agit alors de l'insertion des faits dans un autre référentiel, à savoir dans un référentiel non actualisé. La raison pour laquelle il est nommé « référentiel non-actualisé » vient du fait qu'il existe une rupture entre ce point référentiel fictif et le « maintenant » de l'énonciation. Du fait que le point de référence soit détaché du moment d'énonciation et est pris dans un référentiel narratif, même s'ils sont construits au présent, les processus prédicatifs sont représentés par un intervalle fermé et la relation entre le  $T^0$  et le processus est vue comme une rupture (#) comme on peut le démontrer à l'aide du schéma suivant :

## Schéma 2.

*La représentation de la relation entre le référentiel narratif et le référentiel énonciatif*

En ce qui concerne l'emploi de l'imparfait, il est le deuxième temps le plus employé dans le récit écrit, si bien que les filles en ont produit 271 et les garçons ont fourni 117 prédicats verbaux dans leurs reproductions écrites. Quand on prend en considération le nombre des apprenants filles et garçons, sachant que les filles sont presque deux fois plus nombreuses que les garçons, on peut dire que l'utilisation de l'imparfait est presque identique entre les deux groupes.

Selon Grevisse & Goosse (1993: 271), « l'imparfait montre un fait en train de se dérouler dans une portion du passé, mais sans faire voir le début ni la fin du fait ». « Étant l'un des temps simples, l'imparfait exprime un temps continu, de durée indéfinie, sans que soient indiqués, sauf par le contexte, un début ou une fin de manière précise » (Poisson-Quinton, Mimran, Mahéo-Le Coadic, 2007: 138). Ce temps verbal peut être utilisé seul comme en conjonction avec d'autres temps du passé. Si nous rappelons les valeurs traditionnellement identifiées à l'imparfait: 1) l'imparfait sert à décrire l'actualité, à savoir « le présent » qui appartient à une période dans le passé ; 2) il permet de repérer les habitudes ou les répétitions générales déroulées dans le passé ; 3) il a la particularité de dresser des formes descriptives qui donnent naissance à des événements ou des actions qui se succèdent dans le premier plan du récit, 4) il exprime des faits qui sont en train de se réaliser par rapport à un autre événement dans le passé accompagné par la conjonction « quand » et 5) l'imparfait narratif ou historique, au contraire de la valeur fondamentale, marque un fait qui a eu lieu à un moment précis du passé (indiqué par un complément de temps) (Grevisse & Gosse 1993:

257). J.-P. Desclés & Guentcheva expliquent la valeur temporelle et sémantique de l'imparfait comme suit :

La forme de l'imparfait est associée à une opération de non-identification soit par différenciation (antériorité le plus souvent) dans un référentiel (REN ou RNA), soit par un marquage explicite d'un changement de référentiels (...). En dépit des apparences, un imparfait ne renvoie pas à un événement mais essentiellement à des états ou à des processus (2010: 1691).

Ici, il faut souligner notamment la valeur « d'état descriptif de l'imparfait ».

Quand on parle de deux systèmes de repérage dont l'un est le référentiel énonciatif et l'autre, le référentiel narratif, on doit préciser que les situations dans le premier sont repérées par rapport à l'instant d'origine  $T^0$ , tandis qu'elles ne sont plus dans le deuxième. Et pour ces référentiels, J.-P. Desclés & Guentcheva définissent aussi deux types de structure ; « la structure de succession » (analogue à une structure chronologique) pour le référentiel non actualisé et « la structure énonciative » pour le référentiel énonciatif (Guentcheva 1990; Guentcheva & J.-P. Desclés, 2010).

Pour la structure de succession dans un récit, on parle de la nécessité de présence d'un nouvel intervalle qui est qualifié d'« intervalle de référence ». Dans ce point, Guentcheva (1990: 48) dit que « En français, la constitution d'un intervalle de référence ouvert, qui indique un état descriptif, est codé par l'imparfait, justement qualifié d'imparfait de description ». Ainsi que le moment d'énonciation est pris comme point de départ dans l'articulation des situations dans un référentiel énonciatif, cet intervalle de référence là est considéré comme un point initial pour la construction des événements dans le récit. L'expression « il était une fois » qui indique l'intervalle de référence dans un récit est figurée comme suit dans le schéma :

## Schéma 3.

*La représentation de « il était une fois »*

].....il était une fois..... [Référentiel narratif



Nous illustrerons les exemples qui présentent à la fois ce type d'emploi et d'autres valeurs temporelles dans les récits des apprenants :

- (11) Il était une fois ..., il y avait une jeune fille ... (7<sup>K</sup>20E)  
O/ idi/ bir zaman/ ... , var olmak bir genç kız  
  
Bir varmış bir yokmuş... Bir genç kız varmış...
- (12) Quand l'heure était 11h58 Cendrillon est sorti mais elle a oublié ... (4<sup>E</sup>21E)  
-diğında/ saat/ olmak / 11.58 / Külkedisi/ çıkmak/ ama / ø / unutmak  
  
Saat 11.58 olduğunda Külkedisi çıktı ama o unuttu...
- (13) Sa mère avait été mort et son père se remariait une autre femme cruelle (5<sup>K</sup>19Y)  
-(s)i / anne/ ölmek/ ve/ -(s)ı / baba/ evlenmek/ bir / başka/ kadın/ acımasız  
  
Annesi ölmüştü ve babası acımasız bir başka kadınla evleniyordu
- (14) Après les moins son père partait en voyage (5<sup>K</sup>19Y)  
Sonra/ aylar/ (s) ı/ baba/ seyahate çıkmak  
  
Aylar sonra babası seyahate çıkıyordu
- (15) Mais il y avait une problème. La problème était très important pour elle (1<sup>E</sup>18İ)  
Ancak/ var olmak/ bir / sorun... / Sorun olmak / çok / önemli/ için / onun  
  
Ancak bir sorun vardı. Sorun onun için çok önemliydi.
- (16) Cendrillon ne pouvait rien leur dire parce qu'elle avait peur de sa belle-mère (9<sup>K</sup>21İ)  
Külkedisi/-ma/ -e bilmek / hiçbir şey/onlara/ demek/ çünkü / ø/ korkmak/ -den/ -(s)i / üvey anne  
  
Külkedisi onlara hiçbir şey söyleyemiyordu, çünkü üvey annesinden çok korkuyordu
- (17) Quand elle est entrée au salon, tout le monde la regardait et posait les uns les autres c'était qui la belle fille (9<sup>K</sup>21İ)  
-diği zaman/ ø / girmek/ -a/ salon / herkes/ ona/ bakmak / ve/ sormak/ birbirlerine / kim olmak / güzel kız  
  
Salona girdiğinde, herkes ona bakıyordu ve birbirlerine güzel kızın kim olduğunu soruyorlardı
- (18) Elles parlaient toujours durement et elles disait toujours la même chose (7<sup>K</sup>20E)  
-lar/ konuşmak/ her zaman/ sertlikle/ ve /-lar / söylemek/ hep/ aynı / şey  
  
Her zaman sert konuşuyorlardı ve hep aynı şeyi söylüyorlardı

- (19) Le soir, elle asseyait devant la cheminée avec son petit chat jaune et commençait à pleurer en pensant à sa mère dans son rêve (9<sup>K</sup>21Î)  
Akşamları/ ø / oturmak / önünde/ şömine / ile / -(s)ı / küçük/ kedi / sarı/ ve/ başlamak/ -a/ ağlamak/ düşünmek/ -(s)i / anne/ -de/ onun/ hayal

Akşamları küçük sarı kedisiyle şöminenin önünde oturuyor ve hayalinde annesini düşünerek ağlamaya başlıyordu

Dans les exemples (11) et (12), nous constatons un emploi de narratif de l'imparfait, car il représente l'état descriptif qui constitue simplement un arrière-fond pour la narration et les référentiels de ce genre font partie du référentiel narratif du fait qu'ils ne sont plus repérables par rapport à l'origine temporelle du locuteur. Il peut convenir de dire qu'il sert à dresser un décor et qu'il révèle les événements nécessaires à la progression du récit.

À l'encontre des exemples donnés ci-dessus, les exemples (13) et (14) montrent que l'imparfait ne se limite pas exclusivement à la valeur de décor auquel vont se raccrocher des événements, mais il peut prendre une nouvelle valeur appelée « valeur de nouvel état » (J.-P. Desclés & Guentcheva, 1990; J.-P. Desclés, 1994). Selon le rapportent Poisson-Quinton et al., (2007: 139) « L'imparfait de « rupture », ou imparfait « pittoresque » ou même imparfait « stylistique » et sert à dramatiser un fait précis, ponctuel, à le mettre en relief ».

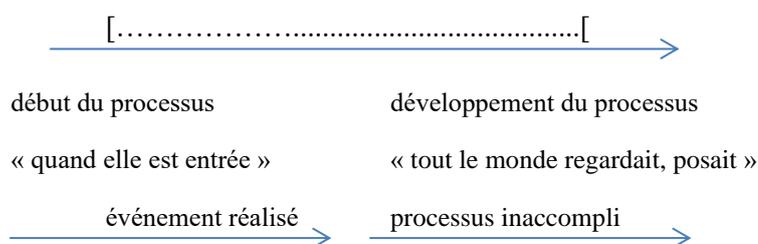
De l'exemple (13), on en peut conclure que l'exemple « *son père s'est remarié avec une autre femme* », nous montre que le passé composé « *s'est remarié* » et encore le passé simple « *se remaria* » peut remplacer l'imparfait dans cet énoncé, car le fait situé à l'imparfait fait référence plutôt au nouvel état qui émerge de l'événement. Dans l'exemple (14), l'introduction d'une indication temporelle précise « *des mois plus tard* », démontre que l'emploi de l'imparfait focalise bien sur « *le père est sorti en voyage, il est absent* », c'est-à-dire l'absence de son père et le début d'autres événements dans le récit. Tel que J.-P. Desclés (1994: 79) le souligne ainsi que d'autres grammairiens « *Alors que l'aoriste indique seulement une simple occurrence d'événement, l'imparfait déplace l'intérêt vers le nouvel état qui en est la conséquence* ».

Nous voyons cette fois dans les exemples (15) et (16) que l'emploi de l'imparfait est une valeur de commentaires dont la prise en charge peut être attribuée au locuteur, pour assurer une meilleure compréhension des procès dans le récit. Dans ce cas, les informations données ne fonctionnent pas dans le référentiel non actualisé, mais dans le référentiel des commentaires comme le définit J.-P. Desclés. D'ailleurs, l'utilisation des expressions d'ordre modal comme « très important », « pouvoir rien dire », « avoir peur » est la preuve de la présence des commentaires subjectifs du locuteur sur ce qui se passe dans le récit.

Dans l'exemple (17), il s'agit de l'emploi de l'imparfait accompagné d'une conjonction qui lui assure une relation avec un passé composé dans son déroulement, c'est-à-dire que cet imparfait prend la valeur « être en train de dans le passé ». Son emploi en relation avec la conjonction « quand » donne à ces trois prédicats verbaux à l'imparfait « regarder, poser et être » un processus inaccompli. La représentation des intervalles de validation sous forme d'un intervalle fermé à gauche et ouvert à droite comme suivante :

Schéma 4.

*La représentation d'un processus inaccompli*



Selon Kaempfer & Micheli (2005 : 6) « l'imparfait itératif (ou fréquentatif) permet d'indiquer qu'un procès n'a pas une, mais plusieurs occurrences ». Cette valeur qui implique que les procès verbalisés se produisent déjà plusieurs fois devient plus apparente en introduisant des compléments circonstanciels de temps comme on peut le voir dans les exemples (18) et (19). L'emploi de l'imparfait permet d'« indiquer une classe ouverte

d'occurrences d'événements ayant eu lieu dans le passé » (Guentcheva, 1990: 193). On peut montrer la valeur sémantique de l'imparfait dans un graphique proposé par Guentcheva :

Schéma 5.

*L'apparition de la valeur itérative de l'imparfait*



Alors que les bornes fermées renvoient à des événements accomplis et achevés (à des occurrences d'événements) dans le passé, la borne ouverte à droite apparaît comme un processus d'interruption dans la constitution d'autres événements sans établir un lien avec l'origine temporelle  $T^0$ .

L'emploi du passé simple se trouve au troisième rang dans la classification des temps simples dans le récit écrit. On découvre au total 137 prédicats dont 132 appartiennent aux filles et le reste aux garçons. Plutôt consacré à langue écrite et totalement coupé du moment de l'énonciation, le passé simple sert à indiquer une suite d'événements achevés dans le passé. Nous avons néanmoins découvert dans le récit des apprenants que le passé simple est également utilisé avec d'autres valeurs différentes de ses valeurs fondamentales. Comme l'identifient J.-P. Desclés & Guentchéva (2010: 1691) « Le passé simple est une forme qui, dénotant toujours un événement, relève du référentiel non actualisé RNA et, pratiquement jamais, en français contemporain, du référentiel énonciatif REN [...] ».

Voici quelques exemples :

- (20) Il était une fois il y eut une fille. Elle eut une belle-mère et cette femme eut deux filles (17<sup>K</sup>18<sup>I</sup>)  
 O/ idi/ bir zaman/ var olmak/ bir/ kız/ ø / -si olmak/ bir/ üvey anne/ ve/ bu/ kadın/ sahip olmak/ iki kız  
 Bir varmış bir yokmuş... Onun bir üvey annesi ve iki kız kardeşi vardı(r)
- (21) Toujours, Cendrillon fit le ménage et fit le repas (17<sup>K</sup>18<sup>I</sup>)  
 Her zaman / Külkedisi/ ev işi yapmak / ve / yemek yapmak  
 Her zaman, Külkedisi ev işi ve yemek yapar
- (22) Avec la magie des chaussures elle dansa parfaitement pendant des heures. Quand elle entendit l'horloge, elle laissa le prince (18<sup>K</sup>20<sup>I</sup>)

İle / büyüü / ayakkabılar / Ø / dans etmek/ kusursuz olarak /boyunca / saatler / -iken/ Ø / duymak/ saat, / Ø / bırakmak/ Prens

Sihirli ayakkabılarıyla saatler boyunca kusursuzca dans eder. Saati duyduğunda, Prensi bırakır

- (23) Elle pu danser très bien grâce aux chaussures que sa mère donna (6<sup>K</sup>20A)  
Ø/ -e bilmek/ dans etmek/ çok/ iyi -sayesinde/ ayakkabılar/ -(s) i / anne / vermek/ dans etmek/

Annesinin ona verdiği ayakkabılar sayesinde çok iyi dans edebildi (eder)

L'emploi du passé simple dans l'exemple (20) nous rappelle la valeur « d'imparfait de description » qui constitue un point de référence narrative pour les événements qui vont se succéder à l'avant plan dans le récit. Mais, dans l'exemple (20), les prédicats verbaux au passé simple donnent l'impression que les situations verbalisées se disjoignent l'une de l'autre, elles devraient, au contraire, être censées dresser un décor dans lequel vont se produire des événements accomplis et achevés.

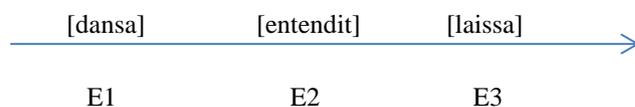
Dans l'exemple (21), on voit que l'emploi du passé simple « fit le ménage, fit le repas » accompagné de « toujours » représente la répétition d'un même événement à chaque fois accompli et achevé comme on peut le démontrer aussi dans « *Elles traitèrent durement toujours (6<sup>K</sup>20A)* ». Il s'agit donc, comme le repère Guentcheva « d'un procédé purement syntaxique d'itération d'une occurrence d'événement (accompli et achevé) » (1990: 102). Les événements se présentent dans leurs globalités entières comme s'étant produits à chaque fois pour la première fois et ayant un début et une fin précis.

Quand on regarde l'exemple (22), il révèle que les faits énoncés sont en rupture avec l'acte d'énonciation et sont situés les uns par rapport aux autres dans le référentiel non actualisé. Cela signifie que le locuteur maintient un éloignement total vis-à-vis de ce qui se passe dans le récit. L'exemple (22), lui, comporte trois prédicats verbaux construits au passé simple dont le premier prédicat est accompagné d'une expression adverbiale « pendant des heures » qui signale que seul cet événement implique une valeur de durée par rapport aux autres événements « *elle entendit* » et « *elle laissa* », mais ils se trouvent insérés quand même dans le référentiel non actualisé.

L'utilisation du passé simple reposant sur « une valeur dite itérative » est tellement limitée que, selon l'affirmation de Guentcheva, rencontrer un récit construit uniquement sur une série de formes imperfectives du passé simple n'est pas possible, dans son essence. Dans le cas où il y aurait cette valeur, les emplois de ce type peuvent apparaître dans une série d'événements achevés. Chaque événement étant achevé est associé à des intervalles fermés, d'où la représentation graphique suivante de l'exemple (22) :

Schéma 6.

*La représentation des événements dans le référentiel narratif*



Comme nous avons déjà indiqué, le passé simple a un rôle privilégié dans la construction des récits écrits et historiques puisqu'il est spécifique à la langue écrite et les événements sont censés être racontés tels qu'ils sont, sans l'intervention du locuteur. En d'autres mots, les événements donnés dans cet exemple s'ordonnent dans un ordre objectif. Mais, dans l'exemple (23), on constate que la succession objective est peut-être un peu modifiée par l'intermédiaire des conjonctions. Dans ce point, Guentcheva parle du fait qu'au moyen de certaines conjonctions le passé simple (une forme d'aoriste) peut renvoyer à un événement accompli et achevé antérieur à un autre événement accompli et achevé, sans rompre la succession, mais l'événement introduit par une conjugaison devient secondaire (1990: 101). L'emploi de « grâce à » permet un changement de forme dans l'ordre de la succession des événements.

On trouve 44 prédicats verbaux aux temps du futur dans les récits écrits des apprenants ; les filles en ont produit 32 et les garçons 12, c'est ainsi que les emplois du futur se trouvent au quatrième rang parmi les temps simples. Il est évident que le nombre de prédicats au futur montre une diminution par rapport aux temps du passé. Rappelons que tous

prédicats verbaux construits aux temps du futur sont regroupés dans la même catégorie du fait du faible taux d'utilisation.

En général, le futur simple exprime des actions ou des faits postérieurs par rapport au moment de l'énonciation. Les deux formes ne sont pas totalement équivalentes. « Le futur proche reste lié au moment de l'énonciation immédiate » (Poisson-Quinton et al., 2007: 134) tandis que « le futur simple peut marquer un fait présent que, par politesse, on présente comme s'il ne devait se produire que plus tard » (Grevisse, 1990: 188). S'il faut le figurer dans l'axe temporel :

#### Schéma 7

##### *L'articulation du futur proche et du futur simple sur l'axe temporel*



En ce qui concerne les emplois du futur dans le récit, il arrive que le futur remplace le présent historique comme on peut l'illustrer dans les exemples suivants :

- (24) Mais elle doit retourner avant minuit. Parce que la magie disparaîtra (28<sup>K</sup>20E)  
 Ama/ ø/ mecbur olmak/ geri dönmek/ önce / gece yarısı. /Çünkü/ büyü/ kaybolmak  
 Ancak gece yarısından önce dönmesi lazım. Çünkü büyü kaybolacak
- (25) Elle a dit : « Bonjour mon trésor. Tu deviendra une vraie princesse, grâce à mon aide! »  
 (7<sup>K</sup>20E)  
 Ø / demek: / Merhaba/ -i (m)/ hazine. -(s) in /olmak/ bir/ gerçek/ prenses / sayesinde/ -(y)im/ yardım!  
 Dedi ki: “Merhaba hazinem. Yardımım sayesinde gerçek bir prenses olacaksınız!”.

Dans l'exemple (24), on constate que l'emploi du prédicat verbal au futur relève du référentiel narratif, mais les situations sont présentées par rapport au processus énonciatif. La première situation implique un emploi de l'auxiliaire modal « devoir », on parle alors d'une situation que le locuteur considère comme une obligation. D'autre part, issue de la première situation, il s'agit d'une assertion. De ce fait, la relation entre deux processus « *elle doit retourner avant minuit* » et sa cause immédiate « *la magie disparaîtra* » est donnée et prise dans le référentiel énonciatif. Par opposition à des exemples du référentiel des situations

possibles citées précédemment, la situation dans l'exemple (24) représente une certitude, d'où l'utilisation du futur. Autrement dit, on peut considérer que la valeur du futur dans cet énoncé n'est rien d'autre que « projection », c'est-à-dire ce qui est projeté, envisagé » (Touratier, 1996: 232).

Quand on regarde l'exemple (25), on y voit des référentiels directement rapportés du récit, ce qui signifie que le locuteur reste fidèle aux dires des actants et il les présente comme tels dans le récit.

Parmi les temps simples, c'est le conditionnel présent qui est le moins utilisé dans le récit, puisque les filles n'en ont produit que 22 et les garçons 16, ce qui fait au total 38 prédicats ; cela représente une petite minorité de tous les prédicats dans le corpus. Il est évident, dans ce cas, que le nombre d'emploi dans les deux groupes est quasiment pareil.

Comme le futur simple, le conditionnel présent a une double valeur : la valeur temporelle et la valeur modale. Il est, selon l'expression de Guillaume, un « futur hypothétique » (Larousse, 1974: 355). Lorsqu'on l'examine du point de vue temporel, on constate qu'il est utilisé avec une forme verbale au passé. Cet emploi apparaît sous la forme de proposition subordonnée qui dépend d'une proposition principale à l'imparfait et ainsi il présente un fait postérieur à cet imparfait dans un contexte de passé, de même que la proposition principale construite au présent est suivie d'une proposition subordonnée au futur simple dans un contexte de présent. D'un autre côté, les modes de la demande polie, du conseil, du fait imaginaire ou encore des événements non-confirmés représentent les valeurs modales du conditionnel présent.

Dans les récits, nous avons rencontré quelques emplois temporels du conditionnel comme suivants :

(26) Elles disaient que le prince se marierait avec une fille qui irait au bal (9<sup>K</sup>21İ)  
-lar/ söylemek/ Prens / evlenmek / ile / bir / kız/ gitmek / -a / balo

Onlar Prensın baloya giden bir kızla evleneceğini söylüyorlardı

- (27) Un jour, la jeune fille entendrait une annonce. Le prince organiserait un bal et toutes les filles est invité. Quand la jeune fille entendrait ça, elle était heureuse (5<sup>K</sup>19Y)  
 Bir gün / genç / kız / duymak/ bir / haber Prens/ düzenlemek/ bir/ balo/ ve / bütün / kızlar / davet etmek / -dığı zaman / genç / kız / duymak / bu / ø / olmak / mutlu

Bir gün, genç kız bir haber duyuyordu. Prens bir balo düzenliyordu ve bütün genç kızlar davetliydi. Kız bunu duyduğunda mutlu oldu.

L'exemple (26) révèle une valeur temporelle que nous avons juste mentionnée plus haut, car les prédicats verbaux au conditionnel présent « se marierait » et « irait » en corrélation avec un prédicat verbal à l'imparfait « disaient » indiquent une postériorité par rapport à cet imparfait dans une trame au passé. L'exemple (27) qui est un passage d'un récit comporte cinq prédicats verbaux dont trois sont construits au conditionnel présent « entendrait (deux fois) », « organiserait ». Dans la globalité du récit aussi, on constate que l'emploi de l'imparfait domine. Et nous pensons qu'il s'agit, dans ce cas, d'un emploi de la valeur de l'imparfait.

L'emploi de l'impératif présent, lui, renvoie au mode du commandement, de l'exhortation et de la prière (Grevisse, 1990: 191). Les emplois de l'impératif existent dans les dialogues dans le récit, comme on peut le montrer avec l'exemple suivant :

- (28) Il a dit : « Trouvez-moi, la jeune fille qui a perdu cette chaussure ! » (1<sup>E</sup>18İ)  
 Ø / demek : “Bulmak/ ben/ genç/ kız / kaybetmek/ bu/ ayakkabı

Dedi ki “Bulun bana bu ayakkabıyı kaybeden kıızı!”

Comme les apprenants ont construit très peu de prédicats au mode impératif, il constitue une petite minorité dans la catégorie des temps simples. Ainsi, on observe au total 20 prédicats verbaux à l'impératif dont 12 ont été produits chez les filles et 8 chez les garçons. L'autre mode le moins employé dans la catégorie des temps simples est le mode subjonctif. Les filles n'y ont pas eu recours tandis que les garçons en ont produit seulement 3.

Le mode subjonctif présent peut se trouver dans la principale aussi bien que dans la subordonnée, mais son emploi dans la principale est très rare et se trouve dans les énoncés qui indiquent un désir, un souhait, un ordre, etc., comme on peut le montrer dans l'exemple

« Qu'il vienne ». Quand on étudie le domaine d'emploi du subjonctif dans les subordonnées dans la grammaire expliquée du français (2007: 149-151), on constate que le domaine d'emploi est très large, si bien qu'il est employé :

- a) dans la subordonnée complétive après les verbes qui expriment un doute ou une incertitude comme dans le modèle « je ne pense pas que..., je doute que..., etc., »;
- b) dans la proposition subordonnée relative quand « l'antécédent est indéterminé ou précédé d'un indéfini » « je cherche une secrétaire qui puisse parler trois langues... » ou quand la proposition principale introduit « l'idée d'une restriction avec des expressions comme : le seul, l'unique, le premier, etc., »;
- c) dans les propositions subordonnées circonstancielles de temps « avant que, jusqu'à ce que, etc. », les propositions subordonnées circonstancielles de but « pour que, afin que, de sorte que, etc. », les propositions subordonnées circonstancielles d'opposition « bien que, sans que, quoique, etc. » et les propositions subordonnées circonstancielles de condition, d'hypothèse « à condition que, à moins que, en supposant que, etc., ».

Poisson-Quinton et al., (2007: 149) analysent le subjonctif en le comparant avec le mode indicatif de la manière suivante : « Quand on utilise l'indicatif, on actualise l'action, on indique, on montre les faits dans un moment donné, mais quand on utilise le subjonctif, on interprète, on apprécie la réalité. C'est donc le mode de la subjectivité ».

L'exemple (29) représente un exemple de ce type :

- (29) C'est le tour de Cendrillon, elle lui a donné des chaussures magnifiques pour qu'elle puisse danser au bal (6<sup>E</sup>22B)  
 Bu / olmak/ sıra/ -in / Kùlkedisi/ ø / ona / vermek / ayakkabılar / muhteşem / -sın diye, -sin diye/ ø / -e bilmek/ dans etmek/ -a/ balo

Sıra Kùlkedisinde, Kùlkedisi baloda dans edebilsin diye o (annesi) ona muhteşem ayakkabılar verdi

L'apprenant au moyen de la conjonction « pour que » introduit son commentaire dans le texte qu'il produit. Cet énoncé est très loin d'être pris en charge par l'un des actants dans le récit, car le locuteur préfère faire une interprétation sur la situation qu'il raconte. À travers cet

exemple, on peut déduire que les énoncés construits au subjonctif ne font pas réellement partie d'un référentiel non actualisé du fait qu'ils comportent des énoncés qui portent des traces de la part du locuteur.

### 4.3. Les Emplois Composés des Marqueurs de Temps dans le Récit Écrit

Les apprenants utilisent moins les temps composés que les temps simples dans leurs écrits, ils n'ont recours qu'au passé composé et au plus-que-parfait dans leurs récits écrits. De l'autre côté, comme on peut le constater dans le tableau 8, il n'existe aucun emploi dans le passé antérieur, le futur antérieur, le conditionnel passé, l'impératif passé et le subjonctif passé, d'où les valeurs zéro.

Tableau 8.

*Le nombre total des prédicats verbaux employés aux temps composés dans le récit écrit*

	Passé Composé	Plus- que- parfait	Passé Antérieur	Futur Antérieur	Cond. Passé	Impératif Passé	Subjonctif Passé	Grand total
<b>Filles</b>	315	12	0	0	0	0	0	327
<b>Garçons</b>	162	12	0	0	0	0	0	174
<b>Total</b>	477	24	0	0	0	0	0	501

Parmi les formes composées que les apprenants emploient dans le récit, la part du lion revient au passé composé, puisque les filles en ont produit 315 et les garçons 162, ce qui fait au total 477 prédicats verbaux. En ce qui concerne le taux de l'utilisation du plus-que-parfait, il en est de même chez tous les apprenants. On constate que 24 prédicats verbaux ont été construits au total, 12 pour chaque groupe. Nous expliciterons d'abord les valeurs des prédicats verbaux au passé composé en raison de son utilisation élevée, puis nous continuerons avec le plus-que-parfait. Finalement, nous aborderons d'autres temps composés auxquels les apprenants n'ont jamais recours dans leurs productions écrites.

Le passé composé est défini dans Grammaire Larousse comme « une forme verbale que le parleur emploie pour exprimer un événement passé ou achevé au moment où il parle. Forme ambiguë, elle appartient au présent par son auxiliaire, mais peut marquer, grâce à son participe passé, l'achèvement et l'antériorité » (1974: 355). La valeur d'achèvement concerne le fait que le passé composé repère un état résultant issu d'un événement réalisé, dont les effets se font encore sentir dans le « maintenant » du locuteur, tandis que la valeur d'antériorité exprime des événements achevés dans un temps passé qui sont indépendants du présent. Ces particularités aspecto-temporelles du passé composé concernent plutôt les situations verbalisées par rapport à l'origine temporelle T<sup>0</sup>. Par exemple on oppose l'énoncé « *Je n'ai pas faim parce que j'ai mangé un gros sandwich* » versus l'énoncé « *je suis allée en France l'année dernière* », il s'agit, dans le premier, d'une valeur aspectuelle d'accompli qui est accolé au présent du locuteur, alors que dans le second, il y a une valeur temporelle, temporalité, qui ne peut pas être liée au présent du locuteur.

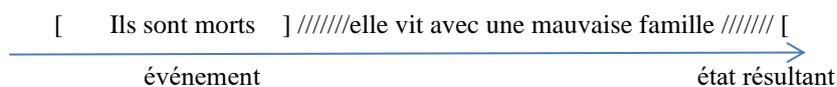
J.-P. Desclés & Guentcheva mentionnent aussi deux valeurs aspectuelles attribuées au passé composé : la valeur aspectuelle « d'état résultant » d'un événement antérieur auquel il est contigu et, la valeur aspectuelle « d'événement » qui engendre un état résultant que le contexte peut, ou ne peut pas, mettre en évidence (2003: 49).

(30) Sa mère et père sont morts. C'est pourquoi elle vit avec une mauvaise famille (2<sup>K</sup>19İ)  
-in /anne/ ve/-in /baba/ ölmek/ Bu/ olmak/ sebep/ ø/ yaşamak/ ile /bir/ kötü/ aile

Annesi ve babası öldü. Bu sebeple kötü bir aileyle yaşıyor

Dans cet exemple, la mort de ses parents engendre le fait qu'elle vit avec une mauvaise famille, donc un état résultant. Dans ce contexte, le passé composé sert à décrire un autre événement qui en résulte, c'est-à-dire qu'il sert de décor qui pourrait faire apparaître la formation des autres événements qui prendront place au premier plan dans le récit.

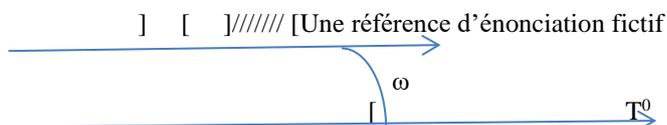
## Schéma 8.

*La représentation d'un état résultant*

Comme l'indiquent J.-P. Desclés & Guentcheva (2003: 52) « les états résultants dans un récit sont en relation de rupture avec le référentiel énonciatif », donc ils ne sont plus repérables par rapport au moment d'énonciation, mais par rapport à un autre repère qui est déterminé par le contexte narratif. Il est aisé de dire que ces deux valeurs peuvent prendre place dans d'autres référentiels aussi bien que dans un référentiel énonciatif en indiquant que la détermination de ces valeurs est liée de près au contexte.

En ouvrant une autre parenthèse pour la détermination des valeurs du passé composé dans un cadre narratif, l'analyse de J.-P. Desclés & Guentchéva met en évidence la présence de la nécessité d'un repère initial qui va assigner à ce mode soit une valeur purement événementielle, soit une valeur d'état résultant. C'est grâce à ce nouveau point de référence qu'on aura une référence fictive qui « joue le rôle de substitut d'une origine d'énonciation fictive » (Guentcheva, 1990: 176), d'où la représentation suivante :

## Schéma 9.

*La représentation d'une référence d'énonciation fictive proposée par Guentchéva (1990)*

En voici quelques exemples de ce type :

- (31) Le lendemain, les gardiens du palais se sont mis à chercher la propriétaire de la chaussure. Ils sont venus à la maison de Cendrillon. Avant, les demi-sœurs ont porté la chaussure (9<sup>K</sup>21Î) -ertesi gün / muhafızlar / in/ saray / -meye koyulmak / aramak / sahip / -in / ayakkabı / -lar / gelmek / - e / ev / -nin / Külkedisi. Önce / üvey kız kardeşler / giymek / ayakkabı

Ertesi gün, sarayın muhafızları ayakkabının sahibini aramaya koyuldular. Önce üvey kız kardeşler giydi ayakkabıyı

- (32) Puis, la nuit du bal, une fée apparut dans la cheminée. Elle a fait une magie. La belle fille n'a pu pas savoir ses yeux. Suddenly, elle est devenu plus, plus, plus belle fille (2<sup>K</sup>19İ)  
 Sonra / gece / -in / balo /bir / peri/ görünmek/ -de/ şömine/ Ø / yapmak/ bir/ büyü / Güzel/ kız / -ma- + - e bilmek+ inanmak / -leri / Aniden/ ø / olmak/ daha/ daha/ daha/ güzel/ kız

Sonra, balo gecesi, şöminede bir peri göründü. Bir büyü yaptı. Genç kız gözlerine inanamadı. Aniden daha daha daha güzel bir oluverdi

Les valeurs des prédicats verbaux au passé composé dans les exemples (31) et (32) sont filtrées à travers des indicateurs de temps qui servent de repère dans un contexte narratif. Dans l'exemple(31), c'est l'indicateur « le lendemain » qui constitue une référence fictive et qui assure la narration des événements dont les valeurs se présentent comme « un événement clos » sur lui-même, du fait que les événements sont disjoints l'un de l'autre. En revanche, dans l'exemple (32), l'énoncé avec l'indication temporelle « la nuit du bal » est constitutif de la narration et représente un repère autour duquel les événements qui le suivent se succèdent. Ainsi, l'énoncé « *elle est devenu plus, plus, plus belle fille* » est un état résultant et découlant des événements antérieurs.

Par ailleurs, Guentcheva présente une problématique pour l'emploi du passé composé (parfait) dans les subordinées dans un contexte narratif et interroge « la forme du parfait renvoie-t-elle au registre narratif ou registre énonciatif. Et pour pouvoir répondre à cette question, elle offre deux cas : dans le premier cas, « la forme du parfait qui apparaît dans un contexte narratif ne renvoie pas, malgré les apparences, au registre du non actualisé et dans le deuxième cas, elle relève du registre non-actualisé » (1990: 177-179). Ce dernier est qualifié par Dejanova (1970: 51-53) d'après l'interprétation de Guentcheva « des cas de neutralisation entre le plus-que-parfait et le parfait ».

Le passé composé apparu dans un cadre narratif ne pourrait pas toujours renvoyer au référentiel narratif, s'il contient un point de vue de la part du narrateur comme le démontre l'exemple ci-dessous :

- (33) Pendant qu'elle dansa, voyait l'heure, elle était presque minuit. La petite fille a oublié surtout le promesse que fit à sa mère. Après elle commença à partir, mais une de ses chaussures tomba à l'escalère, malheureusement elle n'a pas eu de temps pour le récupérer (6<sup>K</sup>20A)

Esnasında / ø / dans etmek / görmek / saat/ ø / olmak / neredeyse / gece yarısı / küçük / kız / unutmak / özellikle / söz / yapmak / -e / (s) i/ anne / Sonra / ø / -e başlamak / gitmek/ ancak/ bir / -in /- leri / ayakkabılar / düşmek / -e / merdiven / ne yazık ki / ø / yok / zaman / için / onu / yeniden elde etmek

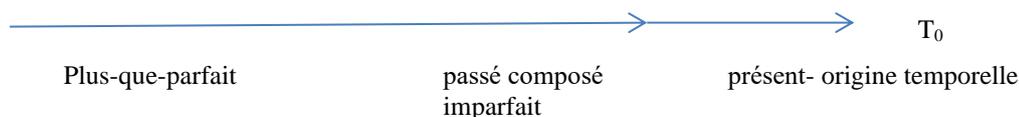
Dans ederken, saati görüyordu, neredeyse gece yarısıydı. Küçük kız özellikle annesine verdiği sözü unuttu. Sonra koşmaya başladı, ama ayakkabılarından birini merdivene düşürdü, onu almak için zamanı yoktu ne yazık ki

Dans l'exemple (33), on constate un cadre narratif, puisqu'il existe une série d'événements dont les prédicats verbaux sont construits au passé simple, marqueur dépendant du référentiel narratif, et deux prédicats à l'imparfait qui servent d'état descriptif.

L'occurrence du prédicat « a oublié » est donnée dans un référentiel des cadres pensées, car le locuteur introduit une pensée rapportée à l'actant nommé Cendrillon dans le récit et de l'autre côté, le prédicat au passé composé « n'a pas eu » produit une coupure dans la structure de succession construite par les événements qui le précèdent. En plus, la présence du modalisateur « malheureusement » fait intervenir la façon de penser du locuteur sur ce qui se passe. Guentcheva parle alors « d'une digression de la chaîne narrative » en reprenant les termes de Ju. Maslov. En l'occurrence, il s'agit d'une rupture avec le référentiel non-actualisé étant donné les commentaires subjectifs du locuteur.

Le plus-que-parfait est employé en deuxième le plus dans les temps composés et d'une manière égale dans le récit écrit par les apprenants. La valeur temporelle de cette forme verbale est expliquée par Poisson-Quinton et al., (2007: 141) comme suit « C'est l'accompli de l'imparfait, le « passé du passé ». Il sert à présenter un fait, un événement et une action antérieurs à un(e) autre déjà situé au passé (dont le verbe est au passé composé, au passé simple et à l'imparfait) ou « exprime un acte qui s'est produit avant un autre fait mais dont on ne sait pas le début du fait » (Grevisse, 1990: 187). Ce mode, utilisé seul, peut être utilisé et subordonné, le plus fréquemment, par d'autres temps du passé, comme le passé composé et l'imparfait comme on peut le figurer sur l'axe temporel suivant :

## Schéma 10.

*L'ordre hiérarchique des temps du passé*

Le plus-que-parfait est utilisé essentiellement pour rapporter des événements réalisés dans le passé, mais dans le cas où il est employé d'une manière coordonnée par un autre temps passé, il marque une action terminée antérieure par rapport à l'action qui est déjà produite au passé.

Les emplois du plus-que-parfait dans le récit écrit sont proposés ci-dessous :

- (34) Il était une fois il y avait eu une belle fille (10<sup>E</sup>21A)  
O/ idi/ bir zaman/ var olmak/ bir genç kız adı olmak/ Kùlkedisi  
  
Bir varmış bir yokmuş... Kùlkedisi adında bir genç kız varmış (tı).
- (35) Sa mère avait été mort et son père se remariait une autre femme cruelle (5<sup>K</sup>19Y)  
Onun/ anne/ ölmek/ ve/ onun/ baba/ yeniden evlenmek/ ile / bir / başka/ kadın/ acımasız  
  
Onun annesi ölmüştü ve babası acımasız bir başka kadınla evleniyordu
- (36) Malheureusement, elle reste dans la maison seul et commence à pleurer. Ce moment ... sortira la belle fée. Mais Cendrillon n'était pas croit ses yeux (4<sup>K</sup>19T)  
Ne yazık ki / o / kalmak /-de,-da / ev / tek / ve/ başlamak/ -a / ağlamak / O anda .çıkamak / güzel / peri / Ancak / Kùlkedisi / -ma- + inanmak / onun / gözler  
  
Ne yazık ki, evde tek başına kalır ve ağlamaya başlar. O anda güzel peri çıkacak. Ancak Kùlkedisi gözlerine inanmamıştı.

Les exemples (34) et (35) sont des incipit<sup>10</sup> dans le récit des apprenants et on voit que le plus-que-parfait dans ces exemples est employé comme « imparfait de description », car il constitue un cadre référence de description pour les événements qui vont s'insérer dans le premier-plan. Notamment dans l'exemple (35) on constate que le locuteur établit une succession dans la narration par l'introduction de la conjonction « et » en repérant que « *sa mère était morte* » est un événement réalisé antérieurement par rapport à l'événement « *son*

<sup>10</sup> Premiers mots d'un livre (Le Robert Pratique, 2013 : 742).

*père se remariait avec une autre femme cruelle* ». La mort de la mère engendre le fait que le père se marie avec une autre femme que le locuteur trouve cruelle.

En ce qui concerne l'exemple (36), un plus-que-parfait apparaît dans un contexte narratif dont les prédicats verbaux sont construits au présent et au futur simple. Par l'emploi du plus-que-parfait, il s'agit d'un commentaire personnel effectué par le locuteur, qui met en évidence un état de l'actant dans le récit. Cet emploi qui n'est pas subordonné à un autre événement présente autant dire une coupure avec les autres événements.

En plus de ces exemples, on constate que les apprenants n'ont pas employé certains temps verbaux. Le fait de n'être pas employé signifie que tantôt les apprenants ne peuvent pas les utiliser au moins lors de la narration du récit, ce qui touche à la performance ; tantôt ils n'arrivent pas s'en servir par manque de connaissance, ce qui concerne la compétence. Dans ce contexte, avant d'expliquer la contrainte d'acquisition de ces temps verbaux et les raisons éventuelles pour lesquelles les apprenants n'ont pas recours à ces temps, nous présenterons des explications sur chacun de ces temps.

Il serait utile de rappeler que les exemples que nous allons proposer ci-dessous sont tirés d'autres ressources afin que nous puissions montrer leurs valeurs temporelles et leurs emplois.

- (37) « Dès qu'elle fut arrivée, elle alla trouver sa marraine » (Neuf Contes *Cendrillon*, 2011: 49)  
-er... mez / ø / gelmek / ø / gitmek / bulmak / -si / vaftiz

Gelir gelmez, vaftiz annesini bulmaya gitti

- (38) Dès que je serai arrivée chez moi, je prendrai une douche  
-er... mez / ø / gelmek / ø / gitmek / bulmak / -si / vaftiz

Gelir gelmez, vaftiz annesini bulmaya gidecek

- (39) Dans quelques minutes, j'aurai fini mes devoirs  
-de, -da / birkaç / dakika / -ım / bitirmek / -im / ödevler

Birkaç dakika içinde ödevlerimi bitirmiş olacağım

- (40) Mon fils revient: il aura encore oublié quelque chose  
-im / oğul / dönüp gelmek: / ø / yine / unutmak/ birkaç/ şey

Oğlum geri geliyor yine bir şeyler unutmuş olmalı

- (41) Il aura gagné de l'argent de la loterie qu'il a acheté une voiture si chère  
 Ø / kazanmak / para / -dan / loto / satın almak / bir / araba / öyle / pahalı

Lotodan para kazanmış olacak ki bu kadar pahalı bir araba satın aldı

- (42) «Une autre que Cendrillon les aurait coiffées de travers ; mais elle était bonne : elle les coiffa parfaitement bien » (Neuf Contes *Cendrillon*, 2011: 46)

Bir / başka / -den / Kùlkedisi / onları / saçını yapmak / eğik; ancak / ø / olmak / iyi: ø / onları / saçını yapmak / mükemmel / iyi

Kùlkedisinden bir başkası onların saçını tersi hazırladı; ama o iyi biriydi: onları mükemmel bir şekilde hazırladı

- (43) « Si tu étais venue au bal, lui dit une de ses sœurs, tu ne t'y serais pas ennuyée... » (Neuf Contes *Cendrillon*, 2011: 49)

Eğer / s(in) / gelmek / a / balo / ona / söylemek / biri / -(s) i / kardeşler / s(in) / orada / -ma- + sıkılmak

Baloya gelmiş olsaydım, kardeşlerinden biri ona diyor, sıkılmazdın

- (44) Elle a dit qu'elle irait trouver sa marraine dès qu'elle serait arrivée

Ø / söylemek / ø / gitmek / bulmak / -(s) i / vaftiz annesi / -er... mez / gelmek

Gelir gelmez vaftiz annesini bulacağını söyledi

- (45) Aie terminé ce devoir demain !

Bitirmek / bu / ödev / yarın

Yarın bu ödevi bitirmiş ol!

- (46) Il faut qu'il soit venu à la réunion hier

Gerekmek / ø / gelmek / -a / toplantı/ dün

Dün toplantıya gelmiş olması gerekirdi

Le passé antérieur est un des temps composés étant donné qu'il a toujours besoin de l'auxiliaire « être » ou « avoir » conjugué au passé simple et du participe passé du verbe essentiel. Les verbes, surtout ceux transitifs, sont conjugués avec l'auxiliaire « avoir » sans aucun accord en nombre et en genre avec le sujet, mais quand il s'agit des verbes pronominaux et intransitifs, intervient l'auxiliaire « être » qui impose l'accord avec le sujet. Comme le mettent en relief Poisson-Quinton et al., (2007: 143) « C'est l'accompli du passé simple, le « passé du passé simple ». Comme lui, c'est un temps utilisé seulement à l'écrit, en français soutenu ». De l'autre côté, Grevisse (1990: 186) dit que « le passé antérieur s'emploie généralement dans des propositions subordonnée, après une conjonction de temps et se trouve combiné avec un passé simple dans la principale ».

Dans l'exemple (37) tiré du livre nommé *Neuf Contes*, de Charles Perrault (2011), l'emploi du passé antérieur s'étant trouvé adjacent au passé simple dans une proposition principale repère un événement antérieur à un autre dans le passé.

De l'autre côté, dans les exemples (38), (39), (39), (40) et (41) on voit les emplois variés du futur antérieur qui est un temps composé, lequel se forme de l'auxiliaire « être » ou « avoir » au futur et du participe passé du verbe à conjuguer. Les règles de l'utilisation de l'auxiliaire et du participe passé dans le temps composé que nous avons mentionnées pour les temps composés sont aussi valables pour ce mode. Comme tous les temps composés, il exprime l'aspect de l'accompli. Orienté vers le futur, il exprime l'antériorité par rapport à toute forme verbale marquant le futur (Grammaire Larousse, 1974: 353).

Parfois, il est possible que le futur antérieur se retrouve avec le futur simple dans une proposition subordonnée. Ainsi, le futur antérieur dans la subordonnée qui est précédée d'une conjonction marque le moment où se réalisera l'action exprimée par le futur simple, comme l'exemple (38) le montre. L'action de trouver la marraine dépend de l'arrivée de l'actant dans le récit et par conséquent, l'action dans la subordonnée complétive introduit par la conjonction « *dès qu'elle sera arrivée* » se situe antérieurement par rapport à la fondamentale « *elle ira trouver sa marraine* ».

Dans l'exemple (39) où le prédicat verbal au futur antérieur est utilisé seul dans une proposition principale, on constate plutôt un emploi qui indique que l'action se réalisera certainement dans le futur dont l'atténuation est renforcée par l'emploi d'indication temporelle « dans quelques minutes ». On fait face à la valeur modale dans les exemples (40) et (41) si bien que dans (40), on parle d'une probabilité et dans (41), il s'agit d'une supposition.

« Comme le conditionnel simple, le conditionnel composé appartient à la zone du « futur inséré dans le passé » et, comme lui, possède valeur temporelle et valeur modale »

(Larousse, 1974: 357). Toutes les règles concernant l'accord et le nombre avec le sujet dans le temps composés sont aussi valables pour ce mode. Un verbe conjugué au conditionnel passé avec l'auxiliaire « être » doit s'accorder en nombre et en genre au sujet auquel il se rapporte.

L'exemple (42) tiré du conte *Cendrillon* présente un fait hypothétique non réalisé dans le passé, d'où la valeur modale du conditionnel passé. En ce qui concerne les emplois de ce genre, Guentcheva attire notre attention sur la notion « construction périphrastique avec le participe » et pour elle : « la construction permet d'indiquer un état qui est associé à une classe d'occurrences d'événements ; cet état peut avoir ou ne pas avoir un quelconque rapport avec l'acte d'énonciation. On ne saurait rien affirmer sur la fermeture possible de la classe d'événements, mais le fait d'indiquer un état implique une coupure » (1990: 189). Par conséquent, il s'agit de la reconstruction d'un fait que le narrateur présente sans en être témoin, mais en faisant des inférences. Et même, d'après Guentcheva « L'énoncé n'a pas de rapport direct avec l'énonciation, même si les faits sont évoqués à propos d'une situation actuelle » (1990 : 190). Selon cette analyse, pour « *Cendrillon les aurait coiffées* » dans (42) et « *tu ne t'y serais pas ennuyée* » dans (43), il s'agirait donc d'une rupture avec l'acte d'énonciation, mais avec une possible projection dans le référentiel énonciatif.

Dans l'exemple (44), l'emploi du conditionnel passé présente une valeur temporelle en corrélation avec un verbe introducteur au passé composé « a dit » sous la forme de style indirect. L'action que l'on pense être achevée dans l'avenir est exprimée conformément à la concordance des temps, d'où la nécessité de l'utilisation du conditionnel passé. La transposition des temps du futur met en évidence que le futur simple (ira) dans un style direct renvoie au futur dans le passé (irait) et/ou conditionnel présent, et le futur antérieur (sera arrivée) correspond au futur antérieur dans le passé (serait arrivée) et/ou conditionnel passé, et par conséquent, l'exemple (44) devient donc « elle ira trouver sa marraine dès qu'elle sera arrivée » au style direct.

L'impératif passé exprime un procès qui doit être achevé dans l'avenir par l'introduction d'un complément ou une subordonnée circonstancielle de temps tandis que le subjonctif passé exprime l'antériorité de l'action. Pour tous les modes, on peut aisément dire que leurs emplois au passé ne sont pas aussi courants que les emplois au présent. D'ailleurs, à la suite de l'étude des récits écrits des apprenants, nous voyons qu'ils ne s'en servent pas ou qu'ils n'y arrivent pas. Nous pouvons expliquer les raisons de cette difficulté d'emploi et d'acquisition de ces temps verbaux comme suivantes :

En français, il y a des particularités linguistiques définies de la phrase complexe, à savoir une phrase qui se compose de deux propositions ; dont l'une est appelée « proposition indépendante », étant donné qu'elle ne relève d'aucune autre proposition, et l'autre est « proposition dépendante » puisqu'elle dépend d'une autre proposition introduite par un pronom relatif comme « que, qui, dont, etc., » ou d'une conjonction de subordination comme « bien que, afin que, puisque, etc. ». En analysant les énoncés qui constituent les récits des apprenants, nous voyons plutôt qu'ils sont construits sous forme simple, car l'utilisation des énoncés complexes exige que certaines conditions soient réalisées telles que la concordance de temps, l'utilisation des modes différents en dehors du mode indicatif et la mise en œuvre de l'emploi des temps verbaux qui varient selon les types de discours, nous pouvons donc conclure qu'ils n'arrivent pas à oser produire des énoncés complexes. En l'occurrence, le fait que ces phrases, plus complexes que les phrases simples, ne soient pas utilisées montre que les apprenants n'ont pas encore un bon niveau ou qu'ils n'arrivent pas à atteindre le niveau visé dans la langue cible.

L'une des raisons pour lesquelles les apprenants n'emploient pas certains temps verbaux peut être due au fait que l'emploi de tels temps verbaux n'est pas aussi courant que d'autres temps lors de l'enseignement du français. D'ailleurs, prenons l'exemple du passé antérieur, ce mode n'est utilisé qu'à l'écrit en corrélation avec le passé simple. Au lieu

d'utiliser ces temps du passé pour la narration d'une histoire, les apprenants paraissent tentés d'utiliser le passé composé, même s'il n'apporte pas la même valeur temporelle. Cela montre donc que les apprenants préfèrent utiliser les temps verbaux qui leur semblent plus faciles.

Une autre raison de non-utilisation peut résider dans les raisons psychologiques spécifiques au jour de tâche, car les apprenants étaient responsables d'écrire une histoire dans un temps défini sans utiliser aucun matériel dans une salle de classe sous la surveillance de leur professeure de français. Dans ce contexte, nous pensons qu'ils se sont sentis sous pression, et de ce fait cela a pu influencer directement leurs performances.

Les apprenants en classe préparatoire ont éprouvé une telle expérience pour la première fois sous la surveillance de leur professeure de français. Les possibilités que nous avons présentées ci-dessus peuvent être l'une des raisons pour laquelle ils n'ont pas utilisé pas ces temps verbaux, mais l'absence de ces temps verbaux dans le texte original de l'histoire peut aussi inciter les apprenants à ne pas les utiliser dans leurs récits écrits.

Dans la part suivante, nous examinerons les récits des apprenants en termes de cohérence et de cohésion textuelle afin de révéler si les temps verbaux employés poursuivent une cohérence entre les transitions d'énoncés à l'intérieur du texte, d'une part, et dans quelle mesure ils correspondent au texte original, autrement dit à quel point les emplois de ces temps verbaux obéissent aux référentiels narratifs, d'autre part.

### **4.3. La Construction de la Cohérence et de la Cohésion dans le Récit avec les Marqueurs de Temps**

Dans le processus de l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, il est probable que beaucoup d'enseignants ne montrent pas la sensibilité nécessaire en matière de cohérence textuelle, du fait qu'ils donnent la priorité à des sujets comme les éléments linguistiques, les règles de grammaire et les structures syntaxiques notamment pour les apprenants qui sont encore début de leur apprentissage, ou bien qu'atteignant un bon niveau

dans la langue cible, les apprenants ignorent la cohérence textuelle par manque de pratique et de connaissance. Si bien que l'idée d'écrire un texte ne consiste pas à poser des phrases ou des énoncés les uns après les autres, même s'ils représentent une norme essentielle pour la construction d'un texte, mais consiste à les mettre du point de vue sémantique et formel dans sa totalité. Tel que Charolles (1978: 7) le souligne :

Comme tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte. À l'échelle du texte ainsi qu'au plan de la phrase, il existe donc des critères efficaces de bonne formation instituant une <sup>11</sup>**norme minimale de composition textuelle**.

Le fait qu'un texte soit compréhensible et acceptable nécessite qu'entrent en jeu les deux mécanismes qui sont étroitement liés ; ce sont la cohérence et la cohésion. Halliday & Hasan les définissent comme suit « La cohésion est une opération grammaticale dont la fonction est d'assurer l'enchaînement du discours au moyen des marques linguistiques explicites appelés connecteurs discursifs tandis que la cohérence est une propriété intrinsèque du texte qui relève d'une organisation sémantique » (1976, cité dans Girault, 2007: 137).

La cohésion est une notion sémantique faisant référence aux relations de signification entre les éléments d'un texte » et « la cohérence est la qualité de signification et d'intention perçue dans le discours. Ce n'est pas une propriété des formes linguistiques dans le texte et les sens fondamentaux propres à ces formes, mais les sens sont interprétés par un locuteur à travers sa connaissance et son raisonnement (Johnson & Johnson, 1999: 55)<sup>12</sup>.

Alkhatib propose une définition pour les deux comme suit :

La cohérence se manifeste au niveau global du texte (champ lexical, progression des idées, relation entre passages ...). Elle concerne la signification et signifie que les

---

<sup>11</sup> De gros caractères appartiennent à Charolles.

<sup>12</sup> Traduit par la chercheuse.

idées doivent se suivre logiquement l'une à l'autre pour que le message résulte clair. La cohésion se manifeste au niveau local, phrase à phrase (connecteurs temporels (quand, alors), connecteurs spatiaux, connecteurs argumentatifs (mais, or, toutefois, ...)) Elle concerne plutôt la forme et suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques (Alkhatip, 2012: 47).

En prenant en considération les définitions sur la cohérence et la cohésion, il est possible de dire que la cohésion est un fait concret, étant visible à la surface du texte à travers des éléments linguistiques, alors que la cohérence est un fait abstrait n'ayant pas d'éléments linguistiques spécifiques, mais qui compose le lien logique entre les significations formées dans la structure profonde du texte. Dans le cas présent, il ressort que la cohérence prend sa place dans le plan global et est liée au fait que les messages consécutifs posent une signification générale pour que le lecteur puisse le comprendre, alors que la cohésion se manifeste sur le plan local et elle s'intéresse au fait que des éléments constitutifs de l'énoncé tels que les marqueurs de relation, les modalités et les substituts du nom sont utilisés conformément aux règles syntaxiques.

Charolles (1978) précise que les textes ne peuvent être acceptés dans le cadre de la cohésion et de la cohérence que selon les quatre méta-règles suivantes : la première méta-règle est la répétition ; la deuxième méta-règle se caractérise par la progression ; la troisième méta-règle se définit comme la non-contradiction et la dernière méta-règle est la relation. Pour qu'un texte, peu importe quel type, soit jugé cohérent et cohésif plutôt qu'un simple enchaînement de phrases, il faut que certains éléments linguistiques soient repris ; tout en répétant ces éléments, en revanche, le sujet mentionné dans le texte devrait progresser et évoluer vers une fin, un résultat, et pour cela, de nouveaux éléments et de nouvelles informations devraient être ajoutés au texte. En même temps, les idées contradictoires ne doivent pas coexister et les références au texte doivent coïncider avec les réalités du monde

extérieur et doivent être en rapport avec elles. Le texte sera considéré comme un vrai texte seulement si les règles sont respectées. Ceci est le résumé général des règles présentées par Charolles. Lorsque Charolles examine chaque règle, elle met en avant deux notions : la cohérence microstructurelle et la cohérence macrostructurelle. La première concerne des rapports de cohérence entre les phrases ou les énoncés qui composent une séquence dans un texte et la seconde s'intéresse aux relations établies entre les séquences consécutives du texte. Pour pouvoir parler de cohérence textuelle dans son totalité, Charolles avance que « la <sup>13</sup>*cohérence d'un énoncé doit être conjointement déterminée d'un point de vue local et global* car un texte peut fort bien être microstructurellement cohérent sans l'être macrostructurellement » (Charolles, 1978: 13).

Dans notre étude, dont le but fondamental est de prouver dans quelle mesure la cohérence temporelle est atteinte dans les productions des apprenants en classe préparatoire du FLE, nous analyserons les exemples de récit à partir de la méta-règle de non-contradiction, parce que cette règle aborde les emplois des temps verbaux par rapport à un système de repérage temporel. Néanmoins, cela ne veut pas dire que nous ne nous en tenons qu'à cette règle, au contraire, comme nous rencontrons de nombreux problèmes de la forme au contenu dans les récits, nous les analyserons du point de vue de la règle répétition et de la progression à la lumière d'exemples variés.

En nous basant sur divers travaux de Benveniste, de Maingueneau et de J.-P. Desclés, de J.-P. Desclés & Guentcheva, nous avons déjà indiqué dans le deuxième chapitre que le récit, par opposition au discours qui est strictement repéré par rapport aux conditions de production d'un locuteur, repose sur un système de temps où les événements se racontent les uns par rapport aux autres, lesquels sont relativement repérés par rapport au moment de l'énonciation. Ainsi, le type de texte auquel nous faisons face dans les productions des

---

<sup>13</sup> Les italiques appartiennent à Charolles.

apprenants possède en majorité ses propres règles indépendamment à la fois du temps externe qui représente une linéarité dans le temps et du référentiel énonciatif qui est directement lié à l'acte d'énonciation.

#### 4.3.1. La Méta-règle de Répétition

La méta-règle de répétition repose sur la nécessité de construction des informations bien reprises d'une phrase à l'autre de manière à assurer la continuité du texte. La preuve en est dans les paroles de Charolles, « <sup>14</sup>**Pour qu'un texte soit** (*microstructurellement ou macrostructurellement*) **cohérent, il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte** » (Charolles, 1978: 14). De ceci, nous pouvons conclure que la répétition est une condition prioritaire non seulement pour la construction de la transmission de même nature des éléments linguistiques d'une phrase à une autre ou d'un énoncé à l'autre, mais aussi pour l'assurance de la cohérence dans la totalité du texte. « Pour assurer ces répétitions, la langue dispose de ressources nombreuses et variées ; pronominalisations, définitivisations, référentiations contextuelles, substitutions lexicales, recouvrements présuppositionnels, reprises d'inférence... » (Charolles, 1978: 15).

Ces procédés nécessitent que les termes qui sont trouvés dans un énoncé antérieur, que ce soient les pronoms, les noms, les syntagmes nominaux, les compléments d'objet direct ou indirect doivent être pointés en conséquence des règles de grammaire sans quoi ils pourraient donner naissance à une malformation intraphrastique et interphrastique, plus précisément à une mauvaise interprétation dans la totalité d'une séquence ou d'un texte. À cet égard, les notions « anaphore » et « cataphore » gagnent de l'importance. Lorsque la reprise par le pronom substitut est effectuée pour un référent qui se trouve dans l'énoncé antérieur, on parlera donc d'anaphore, mais quand la reprise est précédée de son référent, il s'agira cette fois de cataphore comme on peut le démontrer dans les exemples suivants :

---

<sup>14</sup> De gros caractères et les italiques appartiennent à Charolles.

- (47) Il était une fois il y avait une jeune fille qui s'appelle Cendrillon. (<) Elle avait une vie très ennuyeuse (9<sup>K</sup>21Î)
- (48) Elle a apparu soudain, (>) la vraie mère de Cendrillon (9<sup>K</sup>21Î)

Dans le deuxième énoncé de l'exemple (47), nous identifions une anaphore « elle » qui se substitue au terme « Cendrillon » dans l'énoncé antérieur, alors que dans le troisième énoncé de l'exemple (48), il s'agit d'une cataphore étant donné que le pronom personnel substitut « elle » anticipe sur son référent « la vraie mère de Cendrillon ».

Quant aux exemples (49) à (53), ils présentent des problèmes au niveau microstructurel sur les reprises d'emploi des marqueurs linguistiques dans les énoncés postérieurs et nuisent directement à la cohérence au niveau macrostructurel du récit.

- (49) Il était une fois il y a une jeune fille et elle a grand cœur. Un matin, elles reçoivent une invitation de la palace. L'heure du bal est arrivé, une belle fée apparut. Elle fait les souliers magiques à la jeune fille. Parce qu'une jeune fille pleurerait (1<sup>K</sup>19A)
- (50) Cendrillon est une jeune fille qui habiter avec sa mère et deux sœur. Elle mere et sœurs est tres cruelle. Cendrillon faire de menage toujours pour elles. Un jour elles reçoivent invitation du palais. Mais Cendrillon ne peut pas aller. La mère et sa deux filles partir pour aller au bal (22<sup>K</sup>19Î)
- (51) Elle est rentrée au sallon du bal. Toutes les têtes sont tournés à elle. Le prince l'a vu et il l'a invité à danser. Ils dansaient jusqu'au minuit (11<sup>K</sup>22M)
- (52) Ses sœurs et sa belle mère essayerent le chaussure mais elles n'étaient pas la princess. (28<sup>K</sup>20E)
- (53) Cendrillon a voulu pour aller à la fête mais elle n'avait pas de bonne robe pour la fête et sa mère n'a pas voulu emmener elle. Cendrillon était triste. Elle a préparé ses sœurs pour aller à la fête après elles sont allées à la fête avec sa mère (13<sup>K</sup>23A)
- (54) Sa mère avait été mort et son père se remariait une autre femme cruelle (5<sup>K</sup>19Y)

Dans l'exemple (49), ce qui frappe de prime abord, c'est l'utilisation du pronom personnel « elles » dans le premier énoncé, car comme on le voit, ce pronom est utilisé sans se référer à aucun antécédent. Il est probable que les lecteurs puissent comprendre à quoi le terme « elles » fait référence dans les séquences ou les énoncés postérieurs. D'autre part, nous remarquons que le groupe nominal est introduit par un article indéfini « une jeune fille » dans le dernier énoncé bien qu'il soit présenté dans l'énoncé antérieur avec l'article défini « la

jeune fille ». Ainsi, dans l'exemple (49), comme nous sommes au courant de quelle fille il est question, un groupe nominal avec l'adjectif démonstratif « cette jeune fille » ou une autre substitution lexicale « la pauvre fille » auraient pu être utilisées, à la place de « une jeune fille » dans le dernier énoncé.

Quant à l'exemple (50), il est possible de dire qu'il s'agit de deux confusions : l'une est liée à l'utilisation du mot « mère » et l'autre concerne l'utilisation des déterminants adéquats. La personne à qui l'apprenant fait référence est en fait sa belle-mère (la marâtre) et en l'occurrence, l'utilisation du nom « mère » à l'intérieur du récit nuit à la cohérence dans la totalité, car on sait que la vraie mère de l'héroïne (Cendrillon) est morte dans l'histoire. Pour ce qui est de l'utilisation des déterminants, on constate qu'en tête du deuxième énoncé dans le groupe nominal « elle mère et sœurs », l'apprenant a utilisé le pronom personnel « elle » au lieu d'utiliser l'adjectif possessif « sa » devant le nom « mère ». De plus, après la conjonction « et », l'apprenant n'a pas mis l'adjectif possessif « ses » devant le nom « sœurs ». Et dans le dernier énoncé, bien que l'apprenant ait utilisé un adjectif possessif devant le syntagme nominal « deux sœurs », il en a choisi un erroné. Il aurait fallu utiliser l'adjectif possessif « ses » puisque ce qui est montré est au pluriel.

Il y a un problème d'accord entre le complément d'objet et le participe passé du verbe dans l'exemple (51). Bien que le complément d'objet soit placé avant l'auxiliaire « avoir » et le complément en question renvoie à « elle » dans les énoncés antérieurs, le participe passé du verbe ne s'accorde pas avec son complément. Par conséquent, le manque d'accord avec le complément dans le verbe constitue une rupture référentielle avec l'antécédent « elle ».

Le problème dans l'exemple (52) a pour origine l'emploi du pronom personnel « elles » qui ne renvoie pas à un référent correct. La reprise anaphorique marque « ses sœurs et sa belle-mère » dans l'énoncé antérieur. Mais, selon le contexte il est clair que le référent est en fait « la chaussure » et non pas « ses sœurs et sa belle-mère ». Il s'agit donc d'un

désaccord en genre et en nombre avec le référent, ce qui crée une confusion au niveau de l'identification du référent correct dans l'énoncé.

Pour l'exemple (53), nous voyons que le mot « la fête » est repris plusieurs fois, presque dans tous les énoncés. Au lieu de répéter le même mot, on dirait qu'il existe de nombreuses façons de l'exprimer. Comme Özçelebi (2015 : 426) l'indique « cette répétition donne l'impression que le texte n'apporte pas de nouvelles informations et ne progresse pas. Nous pensons que la redondance de ce mot est dû au fait que l'apprenant ne sait pas utiliser le pronom « y » qui remplace un nom de lieu afin d'éviter la répétition. D'une manière identique aux exemples ci-dessus, dans le dernier énoncé dans l'exemple (52), l'adjectif possessif « sa » est inadéquat, étant donné que le pronom personnel du pluriel «elles» est utilisé dans l'énoncé antérieur. Nous pouvons ainsi dire que l'adjectif possessif « sa » crée aussi une confusion dans cet exemple.

À l'encontre des exemples ci-dessus, il s'agit d'une situation complètement différente dans l'exemple (54), car l'emploi du syntagme adjectif « une autre femme cruelle » signifie que « *le père de Cendrillon avait déjà épousé une femme cruelle* ». Mais, bien que le père de Cendrillon se soit marié deux fois, son premier mariage était avec la vraie mère de l'héroïne, tandis que son deuxième mariage était avec une femme qui a deux filles et qui maltraite Cendrillon avec ses filles.

Tous ces mécanismes que nous avons essayé d'expliquer à travers des exemples sont considérés comme étant nécessaires dans la construction microstructurelle d'un texte, pour que le lecteur puisse établir un lien correct entre ce qui est déjà posé et ce qui sera posé plus loin. Cette cohérence au niveau local apportée par ces procédés contribuera directement à l'établissement d'une cohérence au niveau global et ainsi comme le repère Charolles (1978: 20) « le développement thématique continu » sera construit. Mais, Charolles prétend néanmoins

que ces répétitions ne suffisent pas à la construction d'un texte cohérent et met en œuvre la règle de progression.

#### 4.3.2. La Méta-règle de Progression

La deuxième méta-règle est expliquée par Charolles (1978 : 20) comme suit : « **Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé** ».

D'après cette règle, le développement thématique assuré par des répétitions doit être renforcé par l'introduction des nouvelles informations de manière à faire avancer le texte. Autrement dit, la nouvelle information qu'apporte l'énoncé suivant ne doit pas être sans fondement, au contraire il doit avoir une infrastructure valide et solide pour compléter l'énoncé précédent.

La relation de cette deuxième règle avec la première peut se comprendre si l'on cite Charolles (1978: 21): « la production d'un texte cohérent suppose donc que soit réalisé un périlleux équilibre (dont on a de la peine à saisir exactement les mesures) entre continuité thématique et progression sémantique (ou rhématique) ». Ce à quoi fait référence la continuité thématique, c'est la méta-règle de répétition. Un texte plein de répétitions ressemble à un labyrinthe et donne lieu au fait que l'on va et vient sur le même sujet sans atteindre un but. La progression du texte par rapport à un objectif n'est possible que par l'introduction de nouvelles informations et, par conséquent, construire un texte cohérent n'est pas donc assuré que par les répétitions, mais aussi par l'introduction des nouvelles informations de façon à faire avancer le texte ; ce qui est important, c'est de maintenir l'équilibre dans l'utilisation de deux méta-règles.

Voici des exemples qui sont loin d'établir la cohérence au sujet de la progression :

- (55) Il était une fois il y avait eu une belle fille avait été très triste. Elle toujours était regarder dehors de la fenêtre de sa maison. Elle avait eu un chat. Le chat avait été seul comme elle. Le chat avait été son le meilleur ami (10<sup>E</sup>21A)

- (56) Il était une fois dans un pays loin, il y avait une fille pauvre... Cette fille, ce était Cendrillon, elle s'appellerait Cendrillon. Dans une famille, il y avait deux filles et Cendrillon. La mère de famille, c'était cruelle à Cendrillon seulement (7<sup>E</sup>50A)
- (57) Il était une fois il y a une maison. Dans la maison, il y a jeune fille et ses sœurs. Ses sœurs sont jaloux. Et sa mère été morté. Elle a un chat. Les jeunes filles sont invitées à la bal (24<sup>K</sup>18I)
- (58) Elle est entrée la balle et tous les tetes tourne à Cendrillon. Elle a dansée avec le prince pendant le soir. Prince est tombé à l'amour ! Elle est retournée chez elle avant minuet mais elle a perdu sa chaussure. Il a trouvé le chaussure de la fille et il a décidé chercher elle. Enfin il a demandé en mariage à Cendrillon et elle a acceptée. Ils ont vécu une beaucoup vie ensemble ! (21<sup>K</sup>25B)

Dans les exemples (55) et (56) dans lesquels sont décrits les états des personnages, nous remarquons que les apprenants s'en tiennent à tourner constamment autour du même sujet. Dans les deux exemples, même si les apprenants veulent donner de nouvelles informations, la façon dont ils les présentent pourrait contribuer à éliminer la continuité du récit, en raison de répétitions et de redondances successives. En supposant que l'apprenant les construise par le moyen des énoncés coordonnés ou subordonnés, au lieu de les juxtaposer, le récit aurait bien pu apporter de nouvelles informations et le récit aurait pu se dérouler aisément. Les emplois de ce type, comme l'indique Charolles, nous donnent l'impression que les apprenants les écrivent afin de ne pas laisser leurs copies blanches.

Il faut ouvrir une parenthèse distincte pour l'exemple (56), car l'apprenant présente l'héroïne de trois manières différentes. Dans le premier énoncé, il commence à présenter l'héroïne en introduisant l'expression « une fille pauvre ». Dans le deuxième énoncé, il reprend le même terme avec un démonstratif « cette fille », ensuite il la présente à l'aide du présentatif « c'est ». Mais, l'apprenant ne se contente pas de cela et il fait connaître l'héroïne en énonçant son nom introduit par le verbe « s'appeler ». Dans le troisième énoncé, il continue à la présenter en utilisant un autre présentateur « il y a », comme si elle n'avait pas été présentée avant dans le récit. En l'occurrence, il n'est pas faux de dire que se concentrer seulement sur le nom de l'héroïne nuit à la construction de la narration et empêche la progression du récit.

Soit dit en passant, il convient de préciser que la place de l'adjectif « pauvre » peut créer une ambiguïté de sens, puisqu'en français, l'adjectif peut être juste à côté du nom (avant ou après) : il devient alors épithète et le sens de certains adjectifs peut changer selon leur place. Comme l'affirment Poisson-Quinton et al., (2007: 99) « En général, les adjectifs sont plutôt subjectifs s'ils sont avant le nom et plutôt objectifs (avec un sens littéral) s'ils sont après le nom ». Dans l'exemple (56), l'épithète « une fille pauvre » prend le sens « indigent, nécessiteux » étant donné qu'il se trouve après le nom ; mais ce dont il est question, c'est que l'héroïne est malheureuse et par conséquent l'épithète était censée être avant le nom.

Dans l'exemple (57), on découvre une série d'événements sans lien ni avec ce qui précède ni avec ce qui suit. Lorsque l'apprenant fait des descriptions sur les caractéristiques spécifiques des protagonistes dans le récit, il ajoute « *et sa mère est morte* » sans présenter aucune information sur la mère en question. Ensuite, il redonne des informations sur l'héroïne en disant « elle a un chat » et enfin l'apprenant introduit un sujet tout à fait différent de ce dont il a déjà parlé. De la même façon, dans l'exemple (58) aussi, il s'agit de plusieurs ruptures entre les énoncés, en particulier à partir du troisième énoncé. Plus précisément, on constate des passages immédiats et ponctuels d'un événement à l'autre, sans présenter aucune trace pour des événements à venir.

En conséquence, il apparaît que tous ces exemples sont loin d'assurer la cohérence du récit. Cela peut provenir, comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, du fait que les apprenants préfèrent écrire les mêmes choses de différentes façons afin de remplir leur copie d'une manière ou d'une autre. Mais, nous voyons néanmoins que ces répétitions, loin qu'elles apportent une nouvelle information, endommagent en plus le rythme du flux naturel du récit.

#### **4.3.3. La Méta-règle de Non-contradiction**

**« Pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique**

**contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence** » (Charolles, 1978 : 22). Tel que Charolles l'indique, cette règle peut comprendre tant des incompatibilités inférentielles et présuppositionnelles qui résultent des énoncés que des contradictions énonciatives qui sont la conséquence des emplois inappropriés selon le système temporel auquel le texte se rapporte. Comme c'est le sujet principal de notre étude, nous nous focaliserons plutôt sur la conformité d'emploi des prédicats verbaux dans les reproductions écrites des apprenants à la fois par rapport au récit qu'ils produisent et au récit original. Tout en déterminant les relations temporelles des prédicats verbaux au plan du référentiel narratif, nous nous servirons des opérations langagières proposées par Culioli qui sont l'identification, la différenciation et la rupture. Lorsque les représentations que produit l'apprenant sont repérées par rapport à l'acte d'énonciation, on parlera alors de « identification ». Lorsqu'il s'agira d'écart temporel entre elles par rapport à l'origine temporelle, on parlera alors de « différenciation ». Enfin, lorsqu'elles se détachent de l'acte d'énonciation et qu'elles sont repérées dans un autre système de repérage, on parlera alors de « rupture ».

Cette étude que nous réalisons dans le but de comprendre comment les apprenants du FLE en classe préparatoire décrivent des situations et des actions qu'ils ont regardées à travers un dessin animé démontre que la grande majorité des apprenants ont de la difficulté à les présenter dans un référentiel non actualisé et, de ce fait, préfèrent les inscrire dans un référentiel énonciatif où les situations sont repérées par rapport à leur énonciation.

Étant donné que les verbalisations de situations narratives font partie en majorité d'un monde fictif ou imaginaire, il n'est pas possible qu'elles soient situées dans un système de repérage énonciatif ou bien dans un temps externe. L'histoire de Cendrillon par rapport à laquelle nous évaluerons le niveau d'emploi des prédicats verbaux des apprenants dans leurs récits écrits est un conte imaginaire, à savoir que les situations et les événements passés dans

cette histoire n'ont pas de rapport direct ou bien indirect par rapport au moment d'énonciation des apprenants. C'est pour ça qu'il n'est pas possible que la narration soit identifiée par rapport au référentiel énonciatif ; en effet en analysant le récit original qui naît d'un conte imaginé sans rapport avec le monde réel, on voit que les représentations, les observations et les commentaires des personnages ou des choses entre les séquences font partie de l'arrière-plan et sont relatées par l'imparfait avec une valeur aspectuelle d'état ou bien de processus, tandis que les événements qui se détachent et qui servent à faire progresser le récit sont rapportés par le passé simple avec une valeur aspectuelle d'événement.

Il arrive aussi que l'on rencontre les emplois des temps verbaux comme le présent, le futur simple, le futur antérieur, le plus-que-parfait et même l'impératif qui participent aux dialogues des protagonistes sous forme de discours directs. À partir de ces constatations, nous pouvons affirmer que la narration du récit est fondée sur les deux pierres d'angle, à savoir l'imparfait et le passé simple dont les emplois présentent nettement une rupture par rapport au système de repérage d'origine.

À la suite du passage en revue que nous avons fait des productions écrites des apprenants, nous avons observé que les narrations sont identifiées par rapport à un instant d'origine  $T^0$  plutôt qu'à une zone de référentiel non actualisé. Le fait que les emplois des prédicats verbaux renvoient plutôt au référentiel énonciatif pourrait donner naissance à des ruptures dans une structure narrative où les événements sont détachés de l'acte énonciatif et s'organisent les uns par rapport aux autres, ce qui pourrait rendre le récit incohérent comme dans l'exemple suivant :

- (59) Il était une fois il y a une petite fille qui vit avec ses parents. Mais un jour sa mère meurt. Son père se remarie. La femme et ses deux filles sont mauvaises et elles appellent elle « Cendrillon ». Un jour, il y a une fête dans le palais du prince. (20<sup>K</sup>20<sup>I</sup>)

Il était une fois il y a une petite fille (E1) qui vit avec ses parents (E2). Mais un jour sa mère meurt (E3). Son père se remarie (E4). La femme et ses deux filles sont mauvaises (E5) et

PR

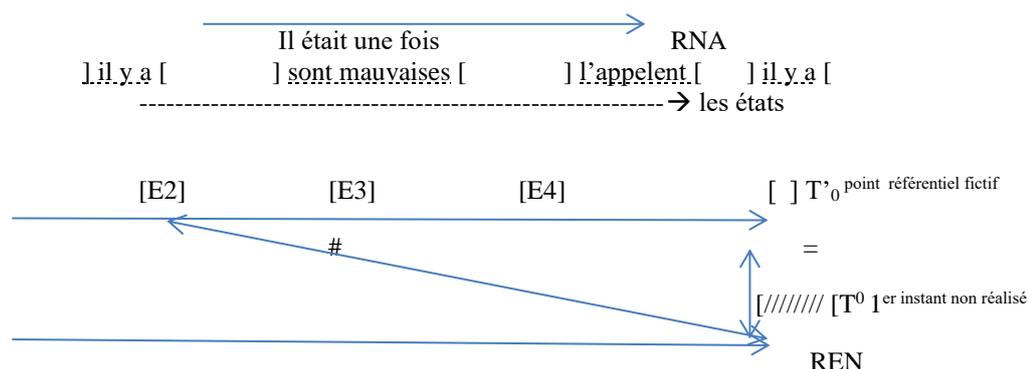
PR

PR

PR

PR

elles l'appelent « Cendrillon » (E6). Un jour, il y a une fête dans le palais du prince (E7)<sup>15</sup>.



Dans le récit donné en exemple, nous voyons sept prédicats verbaux qui sont construits au présent bien qu'ils se trouvent dans un référentiel narratif, c'est-à-dire que les situations et les événements racontés sont organisés selon un « point référentiel fictif » dans un cadre narratif, qui joue le rôle de substitut d'une origine d'énonciation fictive (Guentchéva, 1990 : 176). Comme nous venons juste de le dire, ils sont synchronisés avec  $T^0$  par l'emploi du présent, si bien qu'il donne l'impression que les événements racontés se déroulent devant les yeux du locuteur ; l'emploi du présent, ici, ne peut être expliqué que par un effet stylistique, car il s'agit simplement d'une narration d'un conte fictif dont le déroulement est complètement découpé du moment de l'énonciation du locuteur.

Comme on peut le voir dans le figure de l'exemple (59), il y a une relation temporelle qui est symbolisée par identification (=), ce qui montre que les deux points de référence peuvent être identifiés entre eux. Néanmoins, il est certain que l'expression « *il était une fois* » est l'un des marqueurs linguistiques explicites et sert à repérer les situations et les événements qui se détachent du système de repérage énonciatif. Par conséquent, les états et les actions qui ont des occurrences du présent dans le référentiel non actualisé sont en fait dans une relation de rupture avec le référentiel énonciatif et ce type d'emplois rend le texte non-cohérent par rapport au récit original.

<sup>15</sup> Afin que nous puissions lancer une étude détaillée sur chaque extrait du récit des apprenants du point de vue temporel, nous allons recopier les textes en donnant chaque énoncé un nombre et en précisant les marqueurs de temps dont ils se servent.

(60) Il était une fois une jeune fille vivait dans le pays lointain. Sa mère avait été mort et son père se remariait une autre femme cruelle. Après les moins son père partait en voyage. Quand son père n'était ici, elle faisait toute la chose dans la maison. Sa belle-mère juste s'asseyait et buvait le café. La belle-mère et sa filles soignions mauvais à la jeune fille. (5<sup>K</sup>19Y)

Il était une fois une jeune fille vivait dans le pays lointain (E1). Sa mère était morte (E12) et son père se remariait une autre femme cruelle (E3). Des mois plus tard, son père partait en voyage (E4). Quand son père n'était pas ici (E5), elle faisait toute la chose dans la maison (E6). Sa belle-mère juste s'asseyait (E7) et buvait le café (E8). La belle-mère et ses filles trahaient mal la jeune fille (E9)...

Dans l'exemple (60), nous rencontrons un exemple où les situations et les événements racontés font partie clairement d'un référentiel narratif. Cet extrait du récit comporte neuf prédicats verbaux dont huit sont à l'imparfait et un au plus-que-parfait. Les occurrences de l'imparfait « vivait », « était », « faisait », « s'asseyait », « buvait », « soignaient » renvoient à la valeur aspectuelle de processus puisqu'ils impliquent une continuité dans leur déroulement, alors que ceux de l'imparfait « se remariait », « partait » correspondent à la valeur d'événement, car ils présentent un nouvel état qui résulte d'événements ponctuels.

L'événement « *son père se remariait avec une autre femme* » aboutit au fait que « *son père est marié avec une autre femme* ». Cet emploi de l'imparfait, comme l'indique J.-P. Desclés (1992), attire l'attention sur le nouvel état qui découle de cet événement. De la même manière, la représentation produite à l'imparfait « *Des mois plus tard son père partait en voyage* », nous repère que « *son père est parti en voyage et il n'est plus présent quand ces événement se produisent* ».

Étant donné que ces représentations qui ont la particularité de présenter de nouveaux états s'insèrent dans un référentiel non actualisé, elles auraient pu être données par le passé simple et ainsi une structure pure narrative et cohérente aurait été réalisée. Dans cet extrait, il n'existe aucune occurrence qui entretient un lien avec un autre système de repérage de façon à

donner naissance à une rupture temporelle. À partir de ce texte, on constate qu'il n'apporte pas de cohérence de temps comparativement au récit original.

Voici, les valeurs topologiques des prédicats verbaux dans l'exemple (60) :

Il était une fois... T<sub>0</sub> point référentiel fictif RNA  
—————→

[vivait] [ avec une valeur de continuité  
 ≠  
 [était morte]  
 ≠  
 [ se remariait] [ —→ [il se maria] avec une valeur ponctuelle  
 =  
 [partait] [ —→ [il partit] avec une valeur ponctuelle  
 ≠  
 [n'était pas ]  
 =  
 [faisait ]  
 =  
 [s'asseyait ]  
 =  
 [buvait ]  
 =  
 [soignaient ]

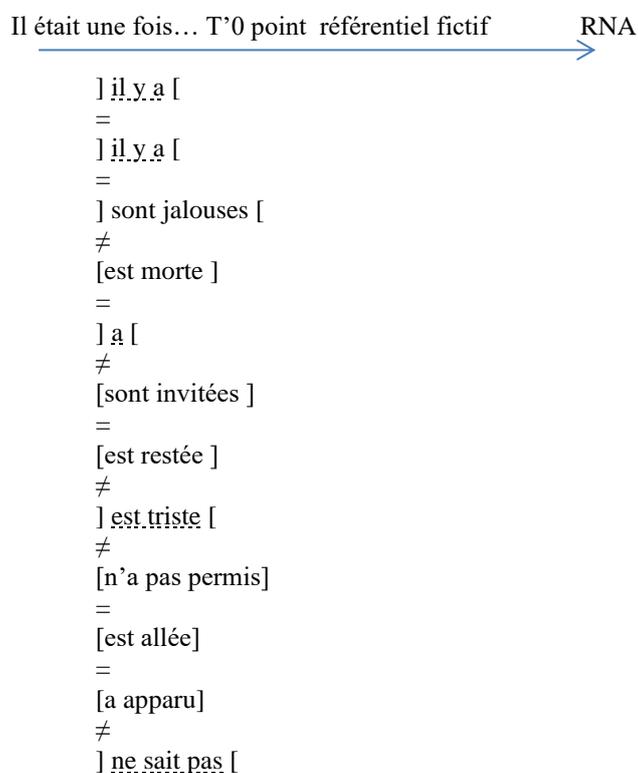
Dans l'exemple ci-dessous, nous voyons que l'apprenant prend en charge des situations et des événements verbalisés dans un référentiel narratif en les inscrivant dans un référentiel énonciatif.

(61) Il était une fois il y a une maison. Dans la maison, il y a une jeune fille et ses sœurs. Ses sœurs sont jaloux. Et sa mère est morte. Elle a un chat. Les jeunes filles sont invitées à la bal. Jeune fille est restée seule la maison. Elle est triste parce que son père ne permet pas aller à la bal. Elle est allée à la bal avec l'aide d'une belle fée apparue. Elle ne sait pas danser. (24<sup>k</sup>18j)

Il était une fois il y a une maison (E1). Dans la maison, il y a une jeune fille et ses sœurs (E2).  
 Ses sœurs sont jalouses (E3). Et sa mère est morte (E4). Elle a un chat (E5). Les jeunes filles  
sont invitées au bal (E6). Jeune fille est restée seule la maison (E7). Elle est triste (E8) parce  
 que sa mère ne lui a pas permis d'aller au bal (E9). Elle est allée au bal (E10) grâce à la  
 belle fée qui a apparue (E11). Elle ne sait pas danser (E12).

Dans l'exemple (61), les descriptions générales et les caractéristiques spécifiques aux héroïnes sont données avec l'emploi du présent « il y a (deux fois) », « sont jalouses », « sont

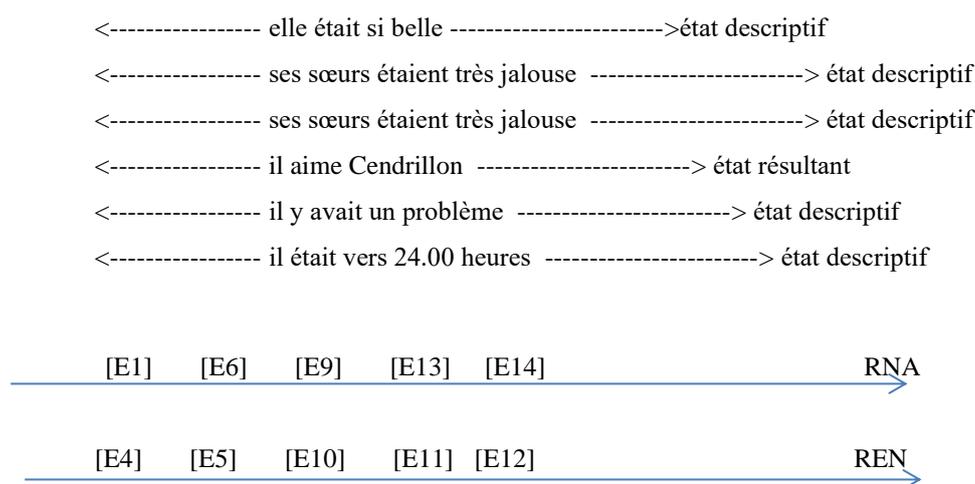
invitées », « a un chat », « est triste », « ne sait pas » et ces prédicats impliquent du point de vue aspectuel un processus inaccompli, alors que les actions qui constituent le premier plan sont racontées avec l'emploi du passé composé « est morte », « est restée », « n'a pas permis », « est allée », « a apparu ». Quand on tient compte du référentiel dans lequel le récit s'inscrit, bien que l'emploi du présent donne simplement un effet de style à première vue, les recours au passé composé nous montrent que ce texte n'est pas construit avec un simple effet de style du présent ; au contraire les événements racontés sont situés par rapport à l'énonciation en cours. De plus, lorsque nous comparons ce récit avec le texte original, il n'est pas possible de dire qu'il ait une cohérence en termes d'utilisations de temps dans un référentiel narratif. Comme nous venons de l'indiquer, le fait qu'en particulier les événements se poursuivent au passé composé prouve que le récit est en liaison avec le moment de l'énonciation. C'est la raison pour laquelle on ne peut mentionner la valeur du présent historique. Les représentations topologiques des prédicats verbaux sont présentées comme suivantes :





avec le passé composé, ce qui cause une transition du référentiel non actualisé au référentiel énonciatif. L'événement « *Quand le prince a vu Cendrillon* » apporte une valeur purement événementielle, alors que l'événement « *il a devenu amoureux d'elle* » représente un état résultant contigu à l'événement antérieur qui lui a donné naissance. Autrement dit, il s'agit d'un nouvel état « *il est amoureux d'elle* » qui découle de cet événement. En l'occurrence, la première rupture se produit dans le récit.

À la suite des deux prédicats verbaux au passé composé, l'apprenant revient au référentiel narratif en utilisant le prédicat « *invita* », ce qui donne naissance à la deuxième rupture dans le récit. L'état « *il était vers 24.00 heures* » a la particularité d'être point de référence fictive pour les événements à venir pour la suite du récit. Le fait que les deux événements situés par rapport à ce point sont construits au passé composé introduit une rupture avec le référentiel narratif et permet d'établir une relation avec le référentiel énonciatif. Enfin, nous observons que l'apprenant rapporte les derniers événements à travers l'utilisation du passé simple. À partir de ces observations et du récit original, il ne semble pas possible de dire que ce récit offre une cohérence temporelle. Voilà la représentation à l'aide du diagramme des prédicats verbaux de l'exemple (62) :



Dans l'exemple (63) où l'indication temporelle « un jour » est prise comme le point de référence par le moyen du prédicat à l'imparfait et qui a la particularité de préparer la zone

pour les faits dans le premier plan, on relève que les emplois temporels se trouvent en contradiction parce qu'ils ne semblent pas liés correctement selon le plan dont ils font partie.

(63) Un jour, il y avait d'annonce que le prince inviterait toutes les filles jeune qui vient dans le pays. Cendrillon a resté seul à la maison mais elle voudrait aller à la fête. Elle commence pleuvoir. Un moment, une femme arrive de la cheminé magiquement. Elle était son mère qui était mort. Son mère a posé une question s'elle voudrait ou ne pas. Elle dit oui, mais comment ? (7<sup>E</sup>50A)

Un jour, il y avait une annonce (E1) que le prince inviterait toutes les jeunes filles (E2)  
 IMP CP  
 qui vivent dans le pays (E3). Cendrillon est restée seule à la maison (E4) mais elle voudrait  
 PR PC CP  
 aller à la fête (E5). Elle commence à pleurer (E6). Un moment, une femme arrive de la  
 PR PR  
 cheminé magiquement (E7). Elle était son mère (E8) qui était morte (E9). Sa mère a demandé  
 IMP PQP PC  
 (E10) si elle voudrait ou ne pas (E11). Elle dit oui (E12), mais comment ?  
 CP PR

Bien que l'expression « *il y avait une annonce* » soit qualifiée d'un état descriptif dans la narration des événements, le recours au conditionnel présent met en évidence qu'il existe une relation directe par rapport à l'acte d'énonciation. Ensuite, l'événement « *Cendrillon est restée seule* » est présenté comme certain pour l'apprenant du fait de l'emploi du passé composé, tandis que « *elle voudrait aller à la fête* » présente un mode de l'imaginaire que l'apprenant a attribué à l'héroïne dans le récit.

Lorsque l'apprenant continue à raconter le récit avec les prédicats verbaux au présent, apparaît un énoncé qui sert de commentaire produit aux temps du passé « *Elle était son mère qui était morte* ». Par la suite, nous faisons face à un énoncé qui porte les particularités à la fois de l'interrogation directe et de l'interrogation indirecte. Bien qu'il y ait un verbe servant à introduire l'interrogation indirecte, nous voyons que l'apprenant utilise le mot « question ». Or, dans les emplois de ce type, étant donné que l'interrogation concerne toute la phrase, il n'y faut pas encore une fois ajouter le mot « question ». D'ailleurs, l'emploi de la conjonction « si » démontre directement l'interrogation. Dans ce cas, l'utilisation du mot « question » crée donc une contradiction propre à la règle de grammaire en français.



Dans l'énoncé (2), on voit l'emploi du plus-que-parfait « *Sa mère était morte* ». Ici, l'emploi du plus-que-parfait est justifié, car il décrit une situation antérieure qui a été déjà réalisée. Néanmoins, dans l'énoncé (5), le fait que l'apprenant utilise le présent à l'intérieur du récit à la suite des énoncés construits aux temps du passé simple entraîne une rupture au niveau énonciatif. Par la suite, l'apprenant continue à utiliser le même mode pour raconter les événements qui se déroulent dans le premier plan du récit. Dans l'énoncé (8) on constate que l'apprenant fait un commentaire subjectif « *la vie fut très difficile pour elle* », avec l'emploi du passé simple. Dans l'énoncé suivant repéré par le point de référence « un jour », le prédicat verbal est construit au passé simple « il y eut ». Ce prédicat était censé présenter un processus, car il s'agit encore d'un état descriptif dans le récit, mais on observe que l'apprenant le marque avec l'emploi du passé simple avec une valeur événementielle. Autrement dit, l'occurrence du passé simple fait référence plutôt à un événement qu'à un état.

Quant à l'énoncé (10), l'emploi du passé simple est justifié, car il s'agit d'un événement ponctuel. Quand nous regardons l'énoncé (11), il y a un emploi du présent à la forme passive et par la suite l'apprenant continue à se servir des prédicats au passé simple « voulut », « n'eut pas », « eut », « éclaira ». Il me faut préciser ici que l'apprenant conjugue le verbe « vouloir » comme le verbe « devoir » dans le troisième groupe sous l'influence de la même terminaison du verbe -oir. Pour considérer cette possibilité, nous avons enregistré ce verbe en tant que passé simple.

Enfin, nous constatons que les prédicats verbaux indiquant un processus sont construits au passé simple tandis qu'ils devraient se conjuguer à l'imparfait. Les passages du passé simple au présent dans un référentiel narratif donnent naissance aux ruptures et surtout le fait que les temps verbaux soient employés en dehors des valeurs fondamentales entraîne l'incohérence dans le récit au niveau temporel. Dans le cas présent, les représentations topologiques des prédicats verbaux sont visualisées comme suivantes :

Il était une fois... T'0 point référentiel fictif	RNA	Un jour... T'0 point référentiel fictif
[ il y eut ]	→	[il y eut]
=		=
[était morte]		[reçurent]
=		#
[eut une belle-mère]		[sont invitées [
=		#
[ <u>eut deux filles</u> ]		[voulut aller]
#		=
] <u>n'aiment pas</u> [		[n'eut pas de]
#		=
[ <u>fit le ménage</u> ]		[il y'eut]
=		=
[ <u>fit le repas</u> ]		[éclaira]
=		
[ <u>fut très difficile</u> ]		

Dans le récit produit par l'apprenant, on voit que les marqueurs temporels appartiennent aux différents référentiels et que la structure de succession ainsi déterminée ne reflète pas la caractéristique pure du référentiel narratif. Dans un récit dont l'ancrage référentiel se réalise par rapport à un repère indéterminé dans le passé, de manière détachée du moment d'énonciation ou bien par rapport à un indicateur de temps déterminé par le contexte narratif, il est possible que différents référentiels soient synchronisés entre eux. En effet, quand nous tenons compte du récit original, nous relevons que les emplois du présent se présentent sous la forme de discours rapportés ; il s'agit donc, ici, de faire référence à un autre référentiel, sans désintégrer la structure narrative.

Il est néanmoins difficile de dire la même chose pour la production de l'apprenant à cause des emplois de marqueurs de temps qui ne sont pas dans le même plan et il est impossible d'établir une relation de près ou de loin entre eux. La preuve en est que le présent est un temps qui est directement lié à l'énonciation tandis que le passé simple est utilisé pour les événements qui sont totalement coupés de l'énonciation.

Tel que J.-P. Desclés & Guentcheva l'indiquent, la narration n'est pas spécifique au référentiel narratif et par conséquent ce type d'emplois peut être admis comme vrai, mais étant donné qu'il est question d'un conte imaginaire, autrement dit, qu'il s'agit d'événements qui ne peuvent pas être repérés par rapport à l'énonciation, l'emploi du présent devrait être présenté sous la forme de discours rapporté et les événements devraient être analysés comme tels.

Dans l'exemple (65), nous constatons à plusieurs reprises l'emploi des marqueurs linguistiques qui renvoient à la fois au référentiel énonciatif et au référentiel narratif.

(65) Elle laissa le prince. Quand elle allait dehors rapidement. Elle a fait tomber sa chaussure. Le prince trouva la chaussure. Les gardents se promenaient pour trouver Cendrillon. Enfin, ils arrivèrent chez Cendrillon. Ses sœurs et sa belle mère essayèrent la chaussure mais elles n'étaient pas la princess. Après, les gardents virent qu'il y a une troisième fille. Les gardents virent la chaussure. Ils trouvaient la princess. Après, Cendrillon allait à côté le prince. Finalement, ils se sont mariés heureusement. (28<sup>K</sup>20E)

Elle laissa le prince (E1). Quand elle allait dehors rapidement (E2). Elle a fait tomber sa  
 PS IMP PC  
 chaussure (E3). Le prince trouva la chaussure (E4). Les gardes se promenaient pour trouver  
 PS IMP  
 Cendrillon (E5). Enfin, ils arrivèrent chez Cendrillon (E6). Ses sœurs et sa belle-mère  
 PS  
essayèrent la chaussure (E7) mais elles n'étaient pas la propriétaire de la chaussure (E8).  
 PS IMP  
 Après, les gardents virent (E9) qu'il y a une troisième fille (E10). Les gardes virent la  
 PS PR PS  
 chaussure (E11). Ils trouvaient la princesse (E12). Après, Cendrillon allait à côté le prince  
 IMP IMP  
 (E13). Finalement, ils se sont mariés heureusement (E14).  
 PC

L'exemple donné ci-dessus se compose au total de 14 prédicats verbaux dont six prédicats sont au passé simple « laissa », « trouva », « arrivèrent », « essayèrent », « virent (deux fois) » ; quatre à l'imparfait « allait », « se promenaient », « n'étaient pas », « trouvaient », deux au passé composé « a fait tomber », « se sont mariés » et un au présent « il y a ». Les situations qui font partie de l'arrière-plan sont rapportées par l'imparfait, alors que les événements dans le premier plan sont narrés à la fois par le passé simple et par le passé composé. Quand on passe en revue le fragment, il est possible de dire qu'à partir de l'énoncé (4), il existe de nombreuses expressions qui ne s'accordent pas et qui ne se complètent pas de

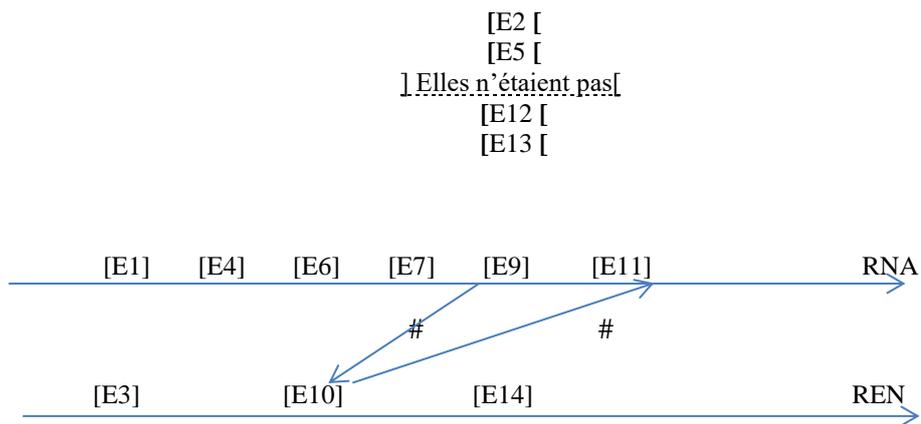
manière sémantique. Par exemple l'énoncé (5) « *les gardes se promenaient pour trouver Cendrillon* » est loin d'apporter une nouvelle information pour supporter l'énoncé (4). En d'autres termes, il n'implique aucune nouvelle information sur le thème de façon à assurer la progression. De plus, vers la fin du récit, on ne saurait nier qu'il existe des énoncés qui progressent d'une manière coupée les uns des autres. Par exemple, l'énoncé (10) « *Les gardes virent la chaussure* » suffirait pour illustrer la présence d'une répétition qui nuit à la cohérence du récit. Cette répétition pourrait être le signe d'un vocabulaire peu atteint dans la langue cible. Par ailleurs, il faut préciser qu'il y a autant de malformations que de coupures sémantiques entre les énoncés. Citons les exemples des énoncés (2) et (3). L'énoncé (2) « *Quand elle allait dehors rapidement* » est une proposition subordonnée de temps qui attend d'être complétée par une proposition principale, donc l'énoncé (3) « *Elle a fait tomber sa chaussure* ». Mais on voit que l'apprenant, au lieu de relier les deux énoncés, les construit comme juxtaposés.

En termes de cohérence temporelle, bien que l'énoncé (1), qui a la particularité d'être événement, soit produit au passé simple, les énoncés suivants (2), (3) sont respectivement construits à l'imparfait et au passé composé. Même si l'apprenant a utilisé le passé simple dans l'énoncé (4) « *Le prince trouva la chaussure* » pour exprimer un événement ponctuel, on voit qu'il a recours à l'imparfait pour en exprimer un autre, comme dans l'énoncé (5) « *Les gardes se promenaient pour trouver Cendrillon* ». Les occurrences dans les énoncés (6), (7), (8) et (9) sont présentées dans un référentiel narratif, celle dans l'énoncé (10) montre une rupture à l'intérieur de ce référentiel, du fait de l'utilisation du présent « *qu'il y a une troisième fille* ». Ensuite, l'apprenant retourne au référentiel narratif en utilisant le passé simple dans l'énoncé (11) « *Les gardes virent la chaussure* ».

Finalement, les occurrences de l'imparfait et du passé composé à la fin du récit nuisent à la cohérence et entraînent encore une fois une rupture à l'intérieur de la trame

narrative. Les énoncés (12) et (13) « *Ils trouvaient la princesse* », « *Après, Cendrillon allait à côté le prince* » devraient en fait illustrer les événements limités, mais ce type d'emploi leur apporte une continuité. L'occurrence du passé composé du dernier énoncé (14) « *ils se sont mariés* » renvoie à un référentiel énonciatif.

Résumons la caractéristique de la structure de temps du récit à l'aide des représentations topologiques :



#### 4.4. Les Emplois des Marqueurs de Temps dans les Textes à Trous et Leur Construction au Niveau de la Cohérence Temporelle

Comme les marqueurs temporels utilisés dans le texte à trous ne contiennent pas beaucoup de choix tels qu'ils sont dans le récit écrit, nous les avons tous présentés dans le même tableau. Le tableau ci-dessous relève tous les marqueurs de temps dont les apprenants se servent dans les textes à trous.

Tableau 9.

*Les temps simples et composés employés dans les textes à trous*

	<b>Présent</b>	<b>Imparfait</b>	<b>Cond. Présent</b>	<b>Futur/futur proche</b>	<b>Passé simple</b>	<b>Passé composé</b>	<b>Plus- que- parfait</b>
<b>Filles</b>	336	329	40	22	22	485	4
<b>Garçons</b>	266	124	19	8	0	103	3
<b>Total</b>	602	453	59	30	22	588	7

Comme on peut le voir dans le tableau 9, les apprenants, par rapport au récit écrit, utilisent moins de temps simples dans leurs textes à trous, les temps simples de l'indicatif utilisés sont respectivement : présent, imparfait, conditionnel présent, futur/ futur proche et passé simple. Le subjonctif et l'impératif font défaut. D'un autre côté, pour ce qui est des temps composés, on constate que le passé composé et le plus-que-parfait sont employés.

Parmi les formes simples utilisées dans le texte à trous, d'une manière identique aux données du récit écrit, c'est encore le présent qui est le plus utilisé, par l'emploi de 602 prédicats dont 336 sont produits par les filles et 266 par les garçons. Le deuxième temps le plus utilisé, par l'emploi de 453 prédicats est l'imparfait. Le conditionnel présent qui est l'un des temps les moins utilisés dans le récit, vient en troisième, par l'emploi de 59 prédicats dans le texte à trous. Les autres temps simples les moins utilisés sont enregistrés en tant que le futur/ futur proche et le passé simple. Ce qui est remarquable parmi ceux-ci, c'est l'emploi

zéro du passé simple chez les garçons et l'emploi identique du futur/ futur proche et du passé simple chez les filles (n=22). Quant aux formes composées, c'est le passé composé qui est le temps le plus utilisé, si bien qu'ont été produits 588 prédicats dont 485 par les filles et 103 par les garçons. Et finalement on voit que 7 prédicats sont construits au plus-que-parfait ; les filles en ont produit 4 et les garçons 3.

Lorsque nous analysons les textes à trous en termes de cohérence temporelle, nous constatons que les apprenants ont de la difficulté à structurer un récit dans un référentiel narratif. Sans rompre le cours du récit, nous avons d'abord présenté cinq fragments des textes dont les verbes sont conjugués par différents apprenants en fonction de leur gré et ensuite ajouté les énoncés originaux tirés du conte « Le Petit Chaperon Rouge ». <sup>16</sup>

Avant de passer à l'analyse, nous tenons à rappeler que les prédicats en arrière-plan sont produits à l'imparfait et les événements, qui indiquent les actions limitées en premier plan, sont construits au passé simple dans le récit original.

(66) « Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) vit dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) aiment beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) donne un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) va si bien que tout le monde l' (appeler) appelle le Petit Chaperon rouge » (16<sup>K</sup>20Ī)

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui vivait dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l'aimaient beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui donna un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui allait si bien que tout le monde l'appelait le Petit Chaperon rouge »

(67) « Alors le Petit Chaperon rouge (partir) est parti chez sa grand-mère qui (habiter) habitait un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) a dû traverser la forêt et elle y (rencontrer) a rencontré Monsieur le Loup. Le loup (être) était tout noir. Il (avoir) avait les yeux jaunes et il (avoir) avait l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) savait pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit » (6<sup>K</sup>20A)

« Alors le Petit Chaperon rouge partit chez sa grand-mère qui habitait un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge devait traverser la forêt et elle y rencontra

<sup>16</sup> Comme les prédicats verbaux dans cette partie sont donnés avec le texte original dans lequel ils se trouvent, ils sont complètement mis entre guillemets ainsi qu'on a fait dans le texte original.

Monsieur le Loup. Le loup était tout noir. Il avait les yeux jaunes et il avait l'air très méchant. La petite fille qui ne savait pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit »

- (68) « Le loup (partir) partait et (courir) courait aussi vite qu'il lui (être) était possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) prendrait le chemin le plus long. Elle (marcher) marchait lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) cueillait des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) arrivait le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) frappait: toc, toc » (1<sup>E</sup>18I)

« Le loup partit et courut aussi vite qu'il lui était possible. La petite fille, quant à elle, prit le chemin le plus long. Elle marchait lentement en écoutant les oiseaux et elle cueillait des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup arriva le premier à la maison de la grand-mère. Il frappa: toc, toc. »

- (69) « Le loup (ouvrir) ouvrit la porte, il (sauter) sauta sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) referma la porte, il (se coucher) se couche dans le lit de la grand-mère et (attendre) attend le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) arrive chez la grand-mère, (frapper) frappe à la porte: toc, toc. » (7<sup>E</sup>50A)

« Le loup ouvrit la porte, il sauta sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il referma la porte, il se coucha dans le lit de la grand-mère et attendit le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge arriva chez la grand-mère, frappa à la porte : toc, toc. »

- (70) « Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) s'est déshabillée et (se coucher) s'est couchée près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) a paru étrange. Elle lui (dire) dit » (11<sup>K</sup>22M)

« Le Petit Chaperon rouge se déshabilla et se coucha près du loup. Sa grand-mère lui paraissait étrange. Elle lui dit »

Dans l'exemple (66) nous relevons que les verbes entre parenthèses « vivre », « aimer », « donner », « aller », « appeler » sont conjugués avec le présent, donc selon le moment de l'énonciation. D'une manière semblable à l'exemple (66), dans l'exemple (69), il s'agit aussi de prédominance de l'emploi du présent avec les prédicats « ouvrir », « sauter », « refermer », « se coucher », « attendre », « arriver », « frapper », qui indiquent la ponctualité dans un temps imprécis du passé.

Dans l'exemple (67), nous constatons plutôt les emplois des temps du passé, l'imparfait avec les prédicats « habiter », « devoir », « être », « avoir », savoir » en arrière-

plan et le passé composé avec les prédicats « partir », « rencontrer » en premier plan. Encore une fois, les faits ponctuels, dans l'exemple (70), « se déshabiller », « se coucher », paraître » « dire » dans un temps indéterminé par rapport au moment d'énonciation sont produits par l'emploi du passé composé.

À l'encontre des exemples donnés ci-dessus, dans l'exemple (68), on voit que les prédicats « partir », « courir », « arriver », « frapper » qui ne manifestent pas de continuité dans leur déroulement dans le récit se conjuguent avec l'imparfait. L'emploi du conditionnel présent avec le verbe « prendre » pourrait s'expliquer par le fait que l'apprenant émet une hypothèse sur ce qui se passe dans le récit. Dans la suite du récit, on constate que l'apprenant continue de conjuguer les prédicats à l'imparfait.

Les emplois des formes verbales discursives tels que le présent, l'imparfait et le passé composé justifient que les apprenants ont tendance à situer les états et les événements en les reliant au moment de l'énonciation.

## Chapitre V

### Conclusions-Propositions

Dans cette étude que nous avons essayé de réaliser dans le cadre de la détermination du niveau d'emplois des marqueurs temporels du référentiel narratif chez les apprenants turcs et turcophones en classe préparatoire apprenant le français comme langue étrangère à l'université Uludağ de Bursa, afin d'obtenir les données, nous avons effectué deux tâches : récit écrit et texte à trous. La première est la reproduction écrite du dessin animé « Cendrillon » à partir de laquelle les apprenants ont présenté leurs énoncés selon les représentations qu'ils ont vues. La deuxième est la conjugaison des prédicats donnés entre parenthèse dans un texte à trous sur l'histoire du « Petit Chaperon Rouge ». Nous mettons en avant que la constatation de l'utilisation des marqueurs de temps acquis tout au long de leur enseignement du FLE sur la reproduction écrite en milieu scolaire sans aucun matériel didactique est d'une grande importance à la fois pour déterminer le niveau des apprenants dans la langue cible et pour l'élaboration de nouvelles stratégies dans l'enseignement du FLE. Le texte à trous est une tâche complémentaire de la narration afin d'exposer la tendance générale des apprenants pour l'emploi des marqueurs de temps utilisés dans une trame narrative. Conformément à cet objectif, nous avons commencé notre étude par l'explication de la théorie de l'énonciation associée au nom d'Émile Benveniste, grande et principale figure des travaux de langage mis en avant la dimension discursive de la langue. Après avoir présenté la dichotomie « énonciation /énoncé » et les concepts fondamentaux « je-ici-maintenant » qui constituent la base du processus d'énonciation, nous sommes arrivés à faire la distinction entre les notions de subjectivité et d'objectivité dans les énoncés. Pour cela, nous avons pris modèle sur la classification élaborée par Kerbrat-Orecchioni qui, à la suite de Benveniste, décrit le fonctionnement des traces linguistiques du sujet parlant dans un énoncé. Nous avons essayé d'examiner les notions « discours/récit » qui appartiennent aux différents

systèmes d'énonciation et exprimé les éléments linguistiques tels que pronoms personnels, temps verbaux, indicateurs spatio-temporels qui se différencient selon le plan dont ils font partie.

Nous sommes partis de la théorie énonciative qui étudie le langage à partir de divers actes individuels d'utilisation et d'appropriation de la langue, chez Benveniste, pour arriver à la théorie qui admet le langage comme « une activité signifiante de représentation appréhendée à travers la diversité des langues naturelles et des textes » (Culioli, 1990: 14-15). La théorie d'Antoine Culioli, nommée aussi « Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives », présente une différente approche dans laquelle entrent en jeu différents concepts comme notion, domaine notionnel, frontière, extérieur, intérieur, etc., dans le but de modéliser cette activité de langage. Selon cette théorie, l'acte de l'énonciation est un produit des représentations d'ordre cognitif constituées des propriétés physico-culturelles, ensuite ces représentations sont traduites par les structures linguistiques et enfin elles sont visualisées à l'aide des formes topologiques inspirées de la théorie métalinguistique de J.-P. Desclés qui se composent des intervalles topologiques, à savoir des bornes fermées et des bornes ouvertes. Grâce à la théorie que Culioli a lancée, les représentations reproduites par un locuteur sont repérées par rapport à un autre repérage et donc prennent une valeur d'une relation soit d'identification, soit de différenciation soit de rupture selon le référentiel. Ces termes sont identifiés et expliqués, accompagnés d'exemples inventés dans notre étude. Et finalement, les concepts relatifs au temps tels que « le temps externe », « les temps linguistiques », et à l'aspect tels que « état, événement et processus » qui font partie du modèle métalinguistique développé par J. P. Desclés sont décrits d'une manière détaillée.

Les prédicats verbaux que les apprenants ont produits dans le récit écrit sont classifiés au point de vue de la temporalité et des propriétés sémantico-syntaxiques, les erreurs effectuées dans leurs énoncés sont analysées dans le cadre des erreurs intralinguales et

interlinguales. Pour ce qui est des textes à trous, nous ne les avons analysés que selon les emplois des temps verbaux. Les impressions et les résultats que nous avons obtenus des données de cette étude seront présentées en corrélation avec l'énoncé du problème, à savoir :

« Est-ce que les apprenants en classe préparatoire de français peuvent utiliser les référentiels narratifs et à quelles difficultés font-ils face quand ils écrivent un récit? »

Lorsque nous étudions les prédicats verbaux que les apprenants de FLE ont produits dans le récit écrit, dans le cadre des temps verbaux les plus utilisés, nous constatons que les temps grammaticaux sont respectivement: présent, passé composé, imparfait, passé simple, futur/ futur proche, conditionnel présent, plus-que-parfait, impératif présent, et subjonctif présent de l'indicatif. D'autre part, quand nous examinons les emplois des temps du passé, à savoir dans le cadre des emplois de l'imparfait pour l'arrière-plan et des emplois du passé simple pour le premier plan, il ne semble pas possible de dire que les apprenants en classe préparatoire arrivent à utiliser les référentiels narratifs et qu'ils aient conscience de ce type d'emplois en français. Nous pouvons appuyer cette constatation sur plusieurs justifications.

Avant tout et principalement, il faut centrer l'attention sur le taux d'emploi élevé du présent qui a une valeur d'identification dans le référentiel énonciatif, selon la théorie de repérage proposé par Culioli.

Les données obtenues démontrent que le présent est le temps le plus employé dans les récits réécrits des deux groupes, autrement dit, il s'agit de prédominance du présent. Ce résultat relevé correspond aux études de Mavaşođlu (2008; 2017), mais la justification proposée ne correspond pas à la nôtre, car le chercheur suggère qu'à la lumière d'autres études, le taux de l'utilisation du présent pourrait être directement liée à un contrôle strict qui oriente explicitement les apprenants à employer les prédicats verbaux au passé et que ce type d'orientations aurait un effet négatif sur les emplois des temps du présent. Ceci dit, il explique la prédominance des prédicats au présent dans son étude avec ce constat. Notre étude a la

particularité de réfuter la thèse de Mavaşođlu, car bien que nous ayons demandé aux apprenants de commencer leurs récits écrits par l'expression « *il était une fois* », à savoir qu'il s'agit d'une mise en garde explicite qui pourraient inciter les apprenants à se servir des prédicats verbaux aux temps passés, nous constatons néanmoins que c'est encore le présent qui a le taux d'emploi le plus élevé.

Dans ce cas, comme interprétation, on pourrait parler de « l'effet stylistique » du présent. Lorsque nous avons présenté les valeurs temporelles du présent, nous avons parlé de la valeur du « présent historique ». Les événements et les faits qui ont déjà eu lieu dans le passé peuvent être rapportés avec le présent dans le but de rendre le récit plus frappant aux yeux des lecteurs. Cela peut-être la raison pour laquelle les apprenants peuvent avoir produit les prédicats verbaux au présent, mais aussi, comme l'indique Maingueneau, la raison sous-jacente à ces emplois peut s'interpréter par le fait que le présent a la particularité d'être la forme verbale « la plus économique » (Maingueneau, 1991: 65). En effet, le fait que la conjugaison des verbes au présent se forme d'un seul mot et la diversité des valeurs temporelles du présent peut inciter les apprenants à l'utiliser plus que d'autres temps verbaux. De plus, le fait que le présent soit utilisé dans la narration des événements historiques, des contes et des mythes en turc peut être considéré comme une autre raison dans l'utilisation du présent dans les récits des apprenants.

Pour ce qui est des emplois du passé composé, qui se trouve au deuxième rang dans toute l'utilisation des formes verbales, il devient le temps du passé le plus utilisé chez les deux groupes. En tant que valeur temporelle, cette forme verbale peut dénoter soit un événement qui est déjà achevé dans le moment de l'énonciation, soit un état défini se détachant d'un événement qui a eu lieu dans le passé, d'où la formation d'un auxiliaire au présent et du participe passé du verbe concerné. Et même, c'est la raison pour laquelle le passé composé représente une relation de différenciation avec le moment de l'énonciation.

Quand on prend en considération ces valeurs, on dirait que le passé composé est un temps du passé dont les conséquences et les effets sont encore présents dans le maintenant du locuteur, c'est là que le passé composé se distingue complètement du passé simple. Cela signifie que tous les prédicats verbaux construits au passé composé peuvent être reliés d'une façon ou d'une autre à l'origine temporelle,  $T^0$ . Toutefois, ce dont il est question, c'est de la narration des événements ou des situations qui ne sont pas désormais repérés par rapport au moment de l'énonciation. Avec ce type d'emplois du passé composé, nous constatons que les procès racontés sont ancrés dans le présent. J.-P. Desclés & Guentcheva (2003: 57) le mettent en avant avec l'utilisation du passé composé dans un référentiel narratif : « le passé composé est peu apte à un enchaînement narratif dans la mesure où chaque occurrence se présente comme un événement clos sur lui-même et donc disjoint des événements qui le précèdent ou qui le suivent ». Et même, comme l'indiquent Kaempfer & Micheli (2005: 7) de Barthes (1972) « la narration ressemble davantage à une juxtaposition d'états coupés les uns des autres qu'à un enchaînement d'actions solidaires ». À partir de ces explications, il n'est pas faux donc de dire que le passé composé, ayant la valeur d'accompli du présent, relève du référentiel énonciatif et sert à indiquer les conséquences qui en résultent plutôt que les événements qui sont liés les uns aux autres par une relation logique.

Le passé composé, par rapport aux autres formes verbales du passé, peut être considéré comme le plus employé chez les apprenants en classe préparatoire, du fait de la première forme verbale du passé qu'ils apprennent en classe et de son emploi plus élevé que d'autres formes verbales, tantôt dans les manuels du FLE, tantôt dans les conversations quotidiennes. De plus, en tant que sujet de grammaire, l'enseignement du passé composé occupe une large place dans les manuels. Pour ceux qui veulent raconter une succession d'événements dans un référentiel narratif, l'emploi du passé composé semble inévitable, car le passé composé est une forme verbale qui leur est plus familière et plus raisonnable que

d'autres formes verbales apprises comme l'imparfait, le passé récent, le plus-que-parfait, le passé simple, etc. En bref, le passé composé a une place privilégiée dans tous les aspects dans l'enseignement du français, d'où le taux élevé d'emploi du passé composé dans le récit.

Quant aux emplois de l'imparfait, il est le troisième temps verbal qui est le plus utilisé après le passé composé. Bien que les emplois particuliers de l'imparfait, en dehors de son emploi général, soient plus répandus et plus variés que les emplois du passé composé, le fait que son taux d'emploi soit inférieur au taux d'emploi du passé composé n'est pas surprenant, puisque notre point de référence est un référentiel narratif dans lequel la valeur fondamentale de l'imparfait est de décrire les conditions, les états, les situations pour les événements qui vont avoir lieu en premier-plan. En d'autres termes, l'imparfait renvoie toujours à une antériorité et à un processus d'inaccompli, mais pas à un événement, peu importe le référentiel dans lequel il se trouve, référentiel énonciatif, référentiel narratif ou bien référentiel des commentaires. Comme l'imparfait représente une antériorité, il est dans une relation de différenciation avec le moment de l'énonciation. Nous avons néanmoins observé différentes utilisations de l'imparfait dans le récit ; il peut être utilisé à la place du passé simple pour indiquer les événements ponctuels. Des raisons telles que la pluralité d'emplois, la facilité de la conjugaison et l'effet stylistique peuvent pousser les apprenants à l'employer autant.

En ce qui concerne le passé simple, il est le troisième temps verbal le plus employé dans les temps simples, mais en quatrième rang dans toute l'utilisation des temps verbaux. Par opposition au passé composé, le passé simple n'est destiné qu'à exprimer les événements passés détachés du moment de l'énonciation, c'est pourquoi il fait partie exclusivement du référentiel narratif et présente une relation de rupture avec le référentiel énonciatif. Comme nous l'avons déjà indiqué, le passé simple est réservé à l'écrit en français et il sert à présenter des faits ponctuels qui se sont passés dans un récit historique, mythique ou bien fictif. En plus

d'avoir une formation assez complexe et difficile, nous envisageons que la raison de l'emploi rare du passé simple dans les récits des apprenants pourrait s'expliquer par le fait qu'il ne se trouve pas dans le cursus en classe préparatoire. L'absence du passé simple dans le cursus de la classe préparatoire du FLE peut être enregistrée comme un point important et frappant, car les apprenants ne sont pas bien informés sur ce qu'est le passé simple, les fonctions du passé simple et les domaines d'emploi de cette forme verbale qui n'existe plus à l'oral en français. Par conséquent, les défauts de ce type donnent naissance au fait que les apprenants situent une succession d'événement, qui est indépendante de l'origine temporelle, par rapport à l'énonciation, à savoir qu'ils emploient le passé composé au lieu du passé simple.

En réponse à la question « Est-ce que les apprenants en classe préparatoire de français peuvent utiliser les référentiels narratifs ? », les résultats obtenus des récits réécrits démontrent que les apprenants n'arrivent pas à utiliser suffisamment le passé simple, qui dépend uniquement du référentiel narratif pour dénoter les événements en premier plan, et les marqueurs temporels qui renvoient aux différents types de référentiels comme référentiel des situations possibles et référentiel des commentaires. N'arrivant pas à les utiliser, ils tendent à construire la plupart du temps les prédicats verbaux aux formes verbales appartenant au référentiel énonciatif. Même si nous avons étudié les reproductions écrites qui reposent essentiellement sur les marqueurs de temps faisant partie du référentiel narratif, nous avons relevé quelques ruptures de temps du fait des relations externes de repérage entre deux référentiels, à savoir le référentiel énonciatif et le référentiel narratif.

Les temps verbaux les plus souvent utilisés au total sont définis comme présent, passé composé, imparfait et passé simple. Les deux premiers renvoient au référentiel énonciatif, le troisième à la fois au référentiel énonciatif et narratif, tandis que seul le dernier correspond au référentiel narratif. Dans le cas présent, on ne trouve pas de relation significative entre les marqueurs de temps produits par les apprenants et ceux utilisés dans le texte original ni de

variance significative entre les filles et les garçons, car le nombre des participantes (n=28) est plus de deux fois supérieur à celui des participants (n=12). Néanmoins, les garçons semblent vraiment incapables d'utiliser le passé simple (seuls 5 prédicats verbaux au passé simple chez 12 garçons).

Quant aux résultats recueillis avec les textes à trous, ils ne se différencient guère de ceux des récits écrits, si bien que les temps verbaux employés sont les mêmes que dans les récits écrits, à savoir présent, passé composé, imparfait. Un autre point est que les formes verbales dans un référentiel énonciatif telles que le conditionnel présent et futur/ futur proche sont utilisées plus que le passé simple dans le texte à trous. De plus, aucun emploi du passé simple n'a été retrouvé chez les garçons. De la même manière, lorsque nous avons examiné les textes à trous dans lesquels les emplois du passé simples prédominent, nous n'avons pas constaté de cohérence temporelle, car il existe des passages explicites temporels d'un référentiel à un autre. Au sens général, il ne s'agit pas de relation cohérente entre les marqueurs de temps utilisés par les apprenants et ceux utilisés dans le texte original ni de variance significative dans les emplois des filles et des garçons.

Concernant les difficultés auxquelles les apprenants font face, nous avons relevé qu'ils ont fait différents types d'erreurs au niveau de la conjugaison des verbes dans la rédaction des récits. Nous avons examiné ces erreurs en deux parties : les erreurs intralinguales et les erreurs interlinguales. Les erreurs intralinguales sont liées aux erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes de différents groupes, conjugaison du participe passé, choix de l'auxiliaire et accord du participe avec le complément ou le sujet et aux erreurs syntaxiques comme la place du pronom réfléchi et du verbe auxiliaire. Ce type d'erreurs est dû à des interférences à l'intérieur de la langue cible, à savoir le français. Concernant les erreurs interlinguales, ce sont des erreurs lexicales, sémantiques et orthographiques qui résultent des interférences négatives sous l'effet des premières langues des apprenants.

D'autre part, dans les textes analysés sur le plan de la concordance et de la cohérence temporelle, nous avons découvert qu'il y a aussi des problèmes sur la formation des éléments linguistiques du point de vue de la forme et du contenu entre les énoncés dans la totalité des textes. C'est pour cette raison que nous les avons analysés en deux catégories sur la base de la théorie de la cohérence des textes développée par Charolles : la règle de répétition qui fait l'objet de reprises anaphoriques entre les énoncés, et la règle de progression qui traite les textes en vue de développement sémantique.

À la suite de l'analyse des textes sous l'aspect grammatical, nous avons relevé que les apprenants ne pouvaient pas produire d'énoncés coordonnés ni subordonnés, mais produire le plus souvent des énoncés juxtaposés dans leurs récits écrits. En tant qu'interprétation, il est possible de dire que les apprenants sont allés vers ce qui est le plus facile afin de ne pas faire des erreurs. Dans le cas contraire, quand ils produiront les énoncés coordonnés, ils devront les construire de façon à établir un effet de chaîne, ou bien lorsqu'il s'agit d'énoncés subordonnés, ils devront faire attention aux concordances de temps et aux choix du mode (indicatif, subjonctif). À moins qu'ils ne pratiquent de telles structures d'énoncés dans leurs apprentissages du français, nous pensons qu'ils continueront à opter pour la facilité.

Lorsque nous analysons les énoncés selon la règle de répétition, nous découvrons que les apprenants éprouvent des difficultés dans les emplois des adjectifs possessifs, si bien que les adjectifs possessifs ne s'accordent pas en genre et en nombre avec le nom devant lequel ils sont placés ou bien qu'ils ne représentent pas les éléments linguistiques corrects selon la personne repérée. De plus, nous rencontrons des reprises anaphoriques faisant référence à un autre élément linguistique qui n'existait pas dans l'énoncé antérieur, ou même s'il s'agit de reprise anaphorique correcte, on voit que les apprenants ne font aucun changement dans le complément d'objet direct. Cette situation peut s'interpréter par l'effet de la première règle apprise, à savoir que « le participe passé conjugué avec « avoir » ne s'accorde pas en genre et

en nombre avec le sujet du verbe ». Certains apprenants, même, ne pouvant employer les reprises nécessaires, répètent les mêmes mots entre les énoncés dans le récit. Les problèmes de ce genre donnent alors naissance aux ambiguïtés dans la construction des énoncés. En l'occurrence, il est possible de signaler l'influence du turc, puisque contrairement au français, il n'existe pas les genres des noms en turc. Le fait que certains apprenants ne fassent pas le changement nécessaire peut être considéré comme un signe qu'ils n'arrivent pas à acquérir l'esprit du caractère de genre des mots français.

Les erreurs effectuées au niveau de la conjugaison des verbes sont très variées, car comme nous le prévoyions, les apprenants commettent des erreurs autant morphologiques que syntaxico-sémantiques dans la construction des énoncés. Selon P. Corder (1967), les erreurs qui ont la particularité d'être « les erreurs de compétence », à savoir que les apprenants ont effectué par manque de connaissances des règles dans la langue cible, sont celles qui valent la peine d'être déterminées et analysées afin que l'on puisse comprendre la source des erreurs et proposer une méthode de solution en conséquence. En vue de cela, dans les récits des apprenants nous constatons que a) les apprenants ont de la difficulté à conjuguer les verbes et les participes passés surtout du deuxième et du troisième groupe, b) ils conjuguent les verbes en « -ir » du deuxième groupe comme les verbes du troisième groupe et font une conjugaison prototype pour tous les verbes en « -dre » sans considérer les exceptions du troisième groupe, c) ils ont tendance à confondre les sens de certains verbes tels que « porter »/ « s'habiller », d) ils ne distinguent pas sémantiquement certains verbes ayant les propriétés d'être actif et pronominal tels que « marier »/ « se marier », e) ils éprouvent des difficultés pour la construction de la voix passive. Étant une langue étrangère dont la structure et les règles sont considérablement différentes des langues déjà acquises, le français est une langue très riche du point de vue de la conjugaison des verbes, ce qui pose un grand problème pour à la fois les apprenants turcs et les turcophones.

Les hypothèses de l'étude sont classées en deux volets : le premier volet concerne l'inadéquation d'emploi des marqueurs linguistiques du référentiel narratif et le deuxième volet dépend étroitement des problèmes qui surviennent à la suite de l'utilisation inappropriée des éléments grammaticaux.

Les observations que nous avons obtenues à partir des récits écrits et des textes à trous justifient les hypothèses de l'étude, car nous constatons que les apprenants ne peuvent pas construire leurs récits écrits dans un référentiel narratif en utilisant le passé simple. Le non-emploi du passé simple peut être lié à la présence du passé composé dans un récit au passé. En classe préparatoire du FLE, la narration d'un récit au passé se fait avec deux formes verbales ; la première est l'imparfait qui pose le décor et qui sert à faire les descriptions en arrière-plan tandis que la seconde est le passé composé qui introduit l'action au récit. Néanmoins, il faut préciser que le type de narration enseigné en classe préparatoire est dans le cadre du référentiel énonciatif qui est ancré dans la situation de l'énonciation. En d'autres termes, les narrations relatées sont celles où le sujet parlant dit « Je » et utilise les indicateurs spatio-temporels définis. En fait, nous attirons l'attention sur le référentiel narratif où les événements dans les récits historiques, les contes ou les mythes sont racontés de manière coupée du moment de l'énonciation et dans lesquels les sujets sont marqués avec les troisièmes personnes du singulier « il/ elle » et du pluriel « ils/ elles » et où les indicateurs de lieu et de temps sont différemment rapportés. Dans le cas présent, le fait que l'enseignement du passé simple soit inclus au programme de classe préparatoire et que son fonctionnement dans un récit au passé soit expliqué avec les documents authentiques peut être présenté comme une suggestion, car nous croyons qu'un apprentissage plus efficace et plus holistique sera assuré avec l'enseignement d'emploi de tels éléments narratifs dans le processus d'apprendre le français. Les documents comme les œuvres littéraires, les contes de fée et les récits dans lesquels le passé simple et l'imparfait sont essentiellement employés devraient être bien

traités en interaction avec les apprenants en classe. Le nombre d'emploi du passé simple employé dans le récit démontre que seule une petite minorité d'apprenants s'intéresse à cette forme verbale qui est spécifique au récit à la langue écrite du français, bien que l'étude du passé simple ne se fasse pas dans le cursus de la classe préparatoire. On relève néanmoins que ce groupe d'apprenants ne peut pas se passer d'emploi des marqueurs de temps dans le référentiel énonciatif. D'ailleurs, on observe que la plupart des apprenants emploient les marqueurs temporels qui peuvent être repérés par rapport au moment de l'énonciation, ce qui justifie que les apprenants utilisent les marqueurs de temps qui indiquent la subjectivité.

En ce qui concerne les problèmes résultant de l'utilisation inappropriée des éléments grammaticaux dans les énoncés, une large gamme de problèmes grammaticaux concernant la cohésion et la cohérence textuelle ainsi que la conjugaison des prédicats dans les reproductions écrites des apprenants turcs et turcophones a été observée.

Les apprenants en classe préparatoire sont assujettis à un programme intense de cours de 28 heures par semaine, ils suivent des cours pendant une année scolaire portant sur les quatre compétences langagières avec une méthode de français, d'une part et prennent les cours de grammaire avec un livre de grammaire, d'autre part. Malgré cette période longue et chargée, les apprenants devraient faire des activités, en dehors des heures de cours, sur la production orale et écrite qu'ils aimeraient pour y prendre le plus de plaisir possible. Par ailleurs, en admettant que les apprenants présentent leurs productions à l'évaluation de leurs professeurs et que ces derniers leur donnent des feedbacks, à chaque fois, cela leur permettra de reconnaître les erreurs qu'ils ont commises et de les surmonter, d'une part, et aidera les professeurs/ professeurs à déterminer les types d'erreurs pour préciser de nouvelles stratégies d'apprentissage selon les points faibles des apprenants, d'autre part.

Au sujet de la conjugaison des verbes, nous pouvons conseiller aux apprenants de tenir un cahier juste pour la conjugaison pour la mémorisation de ces conjugaisons. Avec le

temps, grâce au cahier tenu, les apprenants gagneraient un automatisme sur la voie de l'acquisition de la conjugaison, ce qui leur donnerait une certaine autonomie pendant le processus d'apprentissage.

Pour ce qui est des erreurs interlinguales parmi lesquelles il existe les erreurs dues au sens du verbe et au type de verbes, nous demandons surtout aux professeurs/ professeures turcs/ turques d'expliquer le cas des verbes pronominaux à travers des verbes turcs en présentant leurs valeurs sémantiques par rapport aux verbes français.

Enfin, il est possible de faire ces propositions qui nous paraissent cruciales dans l'enseignement/ apprentissage du FLE :

Avant tout et principalement, il faudrait que les professeurs/ professeures orientent les apprenants sur l'importance de la pratique de réalisation de toutes les activités dans la langue cible et selon ses règles, qu'elles soient à l'écrit ou à l'oral, avec rigueur et avec soin dès le premier jour du processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE, en leur donnant des occasions de comparer la langue cible avec leurs premières langues étrangères ;

Il faudrait encourager les apprenants à avoir des objectifs plus concrets et plus réalisables. Pour ce faire, les apprenants devraient savoir agir en fonction des besoins de l'actualité du pays et du monde externe où nous sommes, autrement dit, ils devraient éviter la monotonie et se rendre compte que les conditions doivent être forcées pour un développement et un changement continu ;

Dès les premiers stades de leur éducation en français, les professeurs/ professeures devraient faire acquérir des habitudes aux apprenants, les faire profiter des supports authentiques visuels et sonores, afin que les apprenants puissent accéder à l'esprit de la langue française ;

Il faudrait que les professeurs/ professeures fassent de leur mieux pour garder la motivation des apprenants pour le maintien du progrès et leur fassent regarder l'apprentissage

d'une langue étrangère sous différents angles. Par exemple, il serait nécessaire de leur dire que faire des erreurs, surtout au début, fait partie inévitablement de l'apprentissage des langues étrangères. C'est en comprenant nos erreurs que l'on apprend.

Pour conclure, nous avons essayé de faire une étude descriptive des emplois des marqueurs de temps du référentiel narratif dans les récits écrits des apprenants en classe préparatoire et de les analyser du point de vue de la conformité temporelle en eux-mêmes et selon le texte original. Nous avons observé que les temps grammaticaux pouvaient faire référence à différentes époques quand ils ont été utilisés dans le référentiel narratif. Comme J.-P. Desclés & Guentchéva (2010) l'affirment, nous estimons indispensable d'introduire différents types de référentiels afin que l'on puisse témoigner de telles utilisations. De ce point de vue, nous pensons que notre étude et d'autres éventuelles contribueront au domaine de l'enseignement/ apprentissage du FLE et des langues étrangères.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J-M., & Lugrin, G. (2000). Variations des ancrages énonciatifs et fictionalisation d'une anecdote d'Albert Camus. *Langue française*, 128 (1), 96-112.
- Ağildere-Timur, S. (1997). *Valeurs sémantiques des temps grammaticaux en français et en turc contemporain*. Thèse de Maîtrise. Ankara/Turquie : Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.
- Aksu-Koç, A. (1988). *The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish*. New York: Cambridge University Press.
- Alkhatip, M (2012). La cohérence et la cohésion textuelles: problème linguistique ou pédagogique ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 45-64.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. T. Huebner & C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, 305-324. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Anscombe, J-C., & Ducrot, O. (1976). L'argumentation dans la langue. *Langages* 10 (42), 5-27.
- Aouadi, L. (2015). *L'Expression de la subjectivité dans le discours scientifique*. Thèse de Maîtrise. Université de Mohamed Kheider, Sciences du Langage. Faculté des Lettres et des Langues, République Algérienne.
- Auroux, S. 1996. *La philosophie du langage*. Paris: PUF.
- Bally. C. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Paris: Editions Francke Berne.
- Barceló, J., & Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif*. Paris: Ophrys.
- Bardovi-Harlig, K., & Reynolds, D. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, (29), 107-131.

- Bardovi-Harlig, K. (1995). A narrative perspective on the development of the tense/ aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 263-291.
- Baştürk, M. (2003). Günümüz Dilbilim Çalışmaları. A. Eziler-Kıran, E. Korkut, & S. Ağıldere, (Éd.). *Sözcelem Dilbilimi ve Üst İşlemciler* (208-214). İstanbul: Multilingual.
- Benveniste, E. (1966). *Problème de Linguistique Général 1*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'énonciation. *Langages*, 5<sup>e</sup> année, (17), 12-18.
- Benveniste, E. (1974). *Problème de Linguistique Général 2*. Paris: Gallimard.
- Bergström, A. (1995). *The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French*. Thèse de Doctorat non publié. Pennsylvania/ Les États-Unis: Université d'État de Pennsylvanie.
- Boudounet, N. (2012). *Pour une approche pragmatique de l'énonciation dans les textes didactisés*. Thèse de Maîtrise. République Algérienne : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Bybee, J. (1985) *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38, 7-41.
- Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M., & Peytard, J. (1974). *Grammaire Larousse du Français Contemporaine*. Paris: Librairie Larousse.
- Clark E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge. New York: Cambridge University Press.
- Collot, M. (1980). La Dimension du déictique. *Littérature*, 38, 62-76.

- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the Study of verbal aspect and related problems*. New York: Cambridge.
- Corblin, F. (1983). Les désignateurs dans les romans, *Poétique*, 54, 199-212.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), 161–170.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press: Press Walton Street.
- Courtés, J. (2007). *La sémiotique du langage*. Paris: Armand Colin.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press: New York.
- Culioli, A. (1976) *Notes du Séminaire de DEA 1975-1976*. Paris: Département de Recherches Linguistiques, Université de Paris 7.
- Culioli, A. (1978). Valeurs modales et opérations énonciatives, *Le Français Moderne*, 46-4, Paris. (Repris *Modèles Linguistiques*, 1-2, 1979, 39-59).
- Culioli, A. (1982). Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe. *Session plénière du XIIIe Congrès International des Linguistes*, Tokyo, repris in Tome 2: 95-114.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys.
- Culioli, A. (1991). *Structuration d'une notion et typologie lexicale. À propos de la distinction dense, discret, compact*, BULAG 17, Université de Besançon, 7-12, repris in Tome. 3: 9-16.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation, Formalisation et opérations de repérage*, Tome 2, collection l'Homme dans la langue animée par Janine Bouscaren, Gap. Paris: Ophrys.
- Dahl, Ö. (1985). *Tense and aspect systems*. Oxford: Basil Blackwell.

- Danişman, S. (2009). *L'Emploi comparé des temps et des indicateurs de temps dans les textes narratifs en Français*. Thèse de Maîtrise. Ankara/Turquie: Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.
- Danon-Boileau, L. (1984). *Langages*, 19<sup>e</sup> année, 73. Les Plans d'Énonciation. Paris: Larousse.
- Danon-Boileau, L. (1987a). *Le sujet de l'Énonciation. Psychanalyse et Linguistique*. Paris: Ophrys.
- Danon-Boileau, L. (1987b). *Énonciation et Référence*. Paris: Ophrys.
- Desclés, J. P., & Guentchéva, Z. (2003). Comment déterminer les significations du passé composé par une exploration contextuelle ? *Langue française*, 138, 48-60.
- Desclés, J. P., & Guentchéva, Z. (2010). Référentiels aspecto-temporels: une approche formelle et cognitive appliquée au français. *Congrès Mondial de Linguistique Française*. LaLIC, Université de Paris-Sorbonne.
- Desclés, J.-P. (1980). Construction formelle de la catégorie de l'aspect. J. David & R. Martin (Éd.), *La Notion d'aspect* (195-237). Paris: Klincksieck.
- Desclés, J.-P. (1990a). State, event, process, and topology. *General Linguistics*, 29, 159-200.
- Desclés, J.-P. (1990b). *Langages applicatifs, langues naturelles et cognition*. Hermès: Paris.
- Desclés, J.-P. (1991). Archétypes cognitifs et types de procès In Fuchs, C. (Éd.) *Les typologies de procès*. Paris: Klincksieck.
- Desclés, J.-P. (1993). *Un modèle cognitif d'analyse des temps du français: méthode, réalisation informatique et perspectives didactiques*. Université de Paris-Sorbonne, Institut des Sciences Humaines Appliquées. Catégories grammaticales: temps et aspects, Séoul.
- Desclés, J.-P. (1994). Quelques concepts relatifs au temps et à l'aspect pour l'analyse des textes. *Studia Kognitywne, Semantyka kategorii aspektu i ezasu*. Warszawa. Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, 57-88.

- Desclés, J.-P. (2003). Imparfait narratif et imparfait de nouvel état en français. *Etudes linguistiques romano-slaves offertes à Stanislaw Karolak, Cracovie: Wydawnicza « Edukacija »*, 131-155.
- Dry, H. (1981). Sentence aspect and the movement of narrative time. *Text 1*, 233- 240.
- Dry, H. (1983). The movement of narrative time. *Journal of Literary Semantics*, 12, 19-53.
- Dubois, J., & Dubois-Charlier, F. (1997). *Les verbes français*. Disponible sur [https://talep.lis-lab.fr/FondamenTAL/Ouvrage\\_LVF.pdf](https://talep.lis-lab.fr/FondamenTAL/Ouvrage_LVF.pdf) Consulté le 24 février 2020
- Dubois, J. (1972). *Langue Française No 14 - Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur*. Paris: Larousse.
- Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B., & Mével, J-B. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ducrot, O. (1980). Analyse de textes et linguistique de l'énonciation. O. Ducrot et al., *Les mots du discours (7-56)*. Paris : Minuit.
- Ducrot, O. (1995a). *Article énonciation, Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, O. Ducrot & J.-M. Schaeffer (Éd.). Paris: Éditions du Seuil.
- Ducrot, O. (1995b). *Article situation de discours, Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, O. Ducrot et J.-M. Schaeffer (Éd.). Paris: Éditions du Seuil.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Les éditions de minuits.
- Fan, H. (2005). *Acquisition of tense-aspect morphology by English learners of French and Chinese*. Thèse de doctorat non publiée. Les États-Unis : Université de Florida.
- Fuchs, C. (1984). Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli : Quelques repères. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 30, 45-53.

- Gagnon R., Erard S., & Laenzlinger, C. (2015). Penser l'enseignement du temps et de l'aspect en français au secondaire. *Scolagram 1, Enseigner/apprendre les oppositions aspectuelles*. Disponible sur <http://scolagram.u-cergy.fr/> Consulté le 20 janvier 2020
- Girault, S. (2007). *Recherche sur les marques aspectuelles et temporelles dans les organisations narratives*. Thèse de Doctorat. France : Université de Caen-Basse Normandie, École doctorale Littératures, cultures et sciences sociales.
- Goosse, A. (1988). *Grevisse le bon usage, grammaire français*. Paris: Éditions Duculot.
- Greimas, A. J., & J. Courtés (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette.
- Grevisse M., & Goosse A. (1993), *Le bon usage. Grammaire française*, 13<sup>e</sup> édition refondue par André Goosse Belgique: Éditions Duculot.
- Grevisse, M. (1990). *Précis De Grammaire Française*. Paris: Duculot.
- Gross, M. (1980). Deux remarques sur l'aspect. *Recherches linguistiques V, Actes du colloque, La notion d'aspect (69-81)*. Paris: Klincksieck
- Guentchéva, Z. (1990): *Temps et aspect: l'exemple du bulgare contemporain*. Coll. Sciences du langage, Paris: Editions du CNRS.
- Hadermann, P., & Ruyffelaert, A. (2014). L'acquisition de la temporalité en FRL2: étude descriptive de narrations au passé par des apprenants néerlandophones et hispanophones. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 8, 1033-1050.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman.
- Haroche, C., & Pêcheux, M. (1972). Manuel pour l'utilisation de la méthode d'analyse automatique du discours. *TA Informations*, 13 (1), 13-55.

- Hasbún, L. (1995). *The role of lexical aspect in the acquisition tense and grammatical aspect in Spanish as a second language*. Thèse de doctorat non publiée. Inde : Université de l'Indiana à Bloomington.
- Hernández, C. P. (2018). Autour d'Antoine Culioli. *Ideas*, IV, 4 (1).
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Jespersen, O. (1921). *History of Our Language. Selected Writings of Otto Jespersen*, London: Routledge.
- Johnson, K., & Johnson, H. (1998 - imprimé en 1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Cambridge: Wiley-Blackwell.
- Kaempfer, J., & Micheli, R. (2005). *Méthodes et problèmes. La temporalité narrative*. Section de Français- Université de Lausanne. Disponible sur <http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/tnarrative/> Consulté le 15 février 2020
- Kaplan, M. A. (1987). Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French. B. VanPatten, T. R. Dvorak., & J. F. Lee (Éds.). *Foreign language learning: A research perspective* (52-60). Cambridge, MA: Newbury House.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Kıran Z., & Kıran Eziler A. (2013). *Dilbilimine Giriş*. 4. baskı, Ankara: Seçkin.
- Leblanc, J. (1991). La linguistique de l'énonciation et le concept de déictique. *Linguistica*, 31 (1), 31-40.
- Lindschouw, J., & Reebirk, C. (2017). L'apprentissage de l'aspect verbal en français. *Synergies Pays Scandinaves*, 11-12, 27-39.

- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1991). *L'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*, Paris: Dunod.
- Mascherin, L. (2007). *Analyse morphosémantique de l'aspecto-temporalité en français. Le cas du préfixe RE-*. Thèse de Doctorat. France : Université Nancy II, Sciences du Langage.
- Mavaşođlu M. (2008). Une étude sur les choix aspecto-temporels des apprenants de FLE dans leurs récits oraux. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 313-320.
- Mavaşođlu, M. (2009). *Etude des caractéristiques temporo-aspectuelles et discursives-fonctionnelles dans les récits oraux des locuteurs natifs et non-natifs du Français*. Thèse de Doctorat. Adana/ Turquie : Université de Çukurova, Institut des Sciences Sociales.
- Mavaşođlu, M. (2017). Tense, aspect and narrative structure in oral narratives of students and native speakers of French: A comparative study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7 (4), 509-546.
- Onursal, I. (2011). *Les apports de la linguistique à l'enseignement du FLE et l'enseignement de la linguistique*. Saarbrücken : Editions universitaires européennes.
- Özçelebi, H. (2007). *Grammaire textuelle et analyse du discours : Méthode de lecture pour les textes non littéraires dans l'enseignement du FLE*. Thèse de Doctorat. Ankara/ Turquie : Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.
- Pariante, J-C. (1973). *Le Langage et l'individuel*. Paris: Armand Colin.
- Perrault, C. (2011). *Neuf Contes*. Paris: Centre national de documentation pédagogique.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (3), 369–378.

- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., & Mahéo-Le Coadic, M. (2007). *Grammaire Expliquée Du Français*. Paris : CLE Internationale.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. New York: Macmillan & Co.
- Reid, J. (2001). Objectivité et discours chez Hegel. *Philosophiques*, 28 (2), 351-367.
- Renaud, M. (2011). L'idée de thématization et le concept de repérage. *Travaux du Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence*, Publications de l'Université de Provence, 21, 23-48.
- Rey, A. (2013). *Le Robert Pratique*. Paris: le Robert.
- Riegel, M., Pellat J-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire Méthodique du Français*. Paris: PUF.
- Russell, B. (1948). *Human Knowledge: Its Scope and Limits*. New York: Simon and Schuster.
- Salaberry, M. (1998). The development of aspectual distinctions in L2 French classroom learning. *Canadian Modern Language Review*, 54 (4), 508-542.
- Salaberry, R. (1999). The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20 (2), 151-178.
- Saussure, F. (1971). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot
- Saussure, F. (1987). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.
- Schott-Bourget, V. (1994). *Approches de la linguistique*. Paris: Nathan.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27 (6), 960-974.
- Sığircı, I. (2013). Analyse énonciative: de la subjectivité dans la chute d'Albert Camus. *İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim Dergisi*, 29 (1), 2-14.
- Smith, C. S. (1983). A theory of aspectual choice. *Language*, 59 (3), 479-501.
- Tavenier, L. (2018). The aspect hypothesis revisited: Revising the aspect hypothesis in L2 acquisition based on a Dutch- French translation experiment. *BA French language and culture, Utrecht University, Utrecht*, (2) 1, 17-29.

Todorov, T. (1970). Problèmes de l'énonciation, *Langages*, 17, 3-11.

Touratier, C. (1996). Le système verbal français (Description morphologique et morphématique). Paris: Armand Colin.

Treikelder, A. (2008). La structure temporelle de la nouvelle *La mère sauvage* de Maupassant : une étude des temps verbaux. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 5, 185-198.

Vendler, Z. (1967). Verbs and times. *Philosophical Review* 66 (2), 143–60.

Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris: Seuil.

### **BIBLIOGRPAHIE NON-CITÉE**

Al Wohaib, M. (2012). *Modélisation et formalisation de l'aspect et du temps verbal arabe et français: implémentation didactique vers le français sur Internet*. Thèse de Doctorat. France : Université de Franche-Comté, Sciences du langage.

Baştürk, M. (1994). *La négation en français et en turc contemporains*. Thèse de Doctorat. France: Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III.

Desclés, J.-P., & Guentchéva, Z. (1993). Le passif dans le système des voix du français. *Langages*, 27<sup>e</sup> année, 109, 73-102.

Didier, C. (1997). La détermination passive et quelques thématisations particulières en anglais médical. *ASp*, 15 (18), 505-52.

Ducard, D. (2016). La formalisation dans la théorie des opérations énonciatives: formes, formules, schémas. Dossiers d'HEL, SHESL, *Écriture(s) et représentations du langage et des langues*, 9, 113-122.

Dufossé, S. (2010). La détermination nominale : Spécificités et problèmes de traduction pour les élèves francophones. Universitatea din Pitești. *Studii de gramatică contrastivă* (Etudes de grammaire contrastive), 13, 69-97.

- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Lareau, F. (2008). *Vers une grammaire d'unification Sens-Texte du Français: le temps verbal dans l'interface sémantique-syntaxe*. Thèse de doctorat en cotutelle au Département de linguistique et de traduction et au Département de linguistique, l'Université de Montréal et Université Paris Diderot.
- Onursal, I. (2003). Günümüz dilbilim çalışmaları. A. Eziler-Kıran, E. Korkut, & S. Ağildere, (Éd.). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık* (121-132). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Özçelebi, H. (2015). Problème de répétition et de progression dans les textes narratifs écrits chez les apprenants turcs en FLE. *Journal of Uludag University Faculty of Education*. 28 (Özel sayı Frankofoni), 413-429.
- Pohl, J. (1958). L'expression de l'aspect verbal dans le français contemporain. *Revue belge de philologie et d'histoire, Langues et littératures modernes*, 36 (3), 861-868.
- Rabatel, A. (2008). Retour sur les relations entre locuteurs et énonciateurs Des voix et des points de vue. *Recherches linguistiques*, 32, 357-373.
- Renaud, F. (2003). Comment interpréter le système de Reichenbach ? *L'Information Grammaticale*, 99, 8-10.
- Tamine-Gardes, J. (1987). Introduction à la syntaxe (suite) : Modes, temps et aspects. *L'Information Grammaticale*, 33, 37-40.
- Tok, Z. (2016). *Analyse des traductions du discours rapporté dans les fables de la Fontaine et sa fonction dans l'enseignement du FLE*. Thèse de Doctorat. Turquie/ Ankara : Institut des Sciences Pédagogiques.

**DESSINS ANIMÉS UTILISÉS**

<https://www.youtube.com/watch?v=o9OsRljQSbw&t=11s>

<https://www.youtube.com/watch?v=soE3pxa8wMM&t=14s>

[http://www.cndp.fr/fileadmin/user\\_upload/CNDP/catalogues/perrault/files/contes\\_perrault.pdf](http://www.cndp.fr/fileadmin/user_upload/CNDP/catalogues/perrault/files/contes_perrault.pdf)

**ANNEXES**

## ANNEXE 1. Les données recueillies des apprenants

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 19

Hangi şehirden geliyorsunuz: Antalya

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y a une jeune fille et elle a grand cœur. Un matin elles reçoivent une invitation de la palace. L'heure du bal est arrivé, une belle fée apparut. Elle fait les souliers magiques à la jeune fille. Parce qu'une jeune fille pleurerait. Une belle fille a aidé à la jeune fille et elle a dité « tu vas aller au bal mais tu dois partir avant minuit ». Si Cendrillon retourne tard, elle transforme son vieux situation. Une jeune fille a pris une citrouille. Quand elle a entré à l'interior, toutes les têtes se sont tournerés vers fille. Puis le prince a vu une jeune fille. Une jeune fille et le prince ont commencé à dansé et Cendrillon ne voyait plus. Le prince avais aimé Cendrillon.

Mais Cendrillon devait partir. Quand elle a couru, il a perdu une chaussure. Le prince a trouvé une chaussure. Les gardent a commencé rechercher une jeune fille qui porte la chaussure. Mais elle n'allait à aucune. Les chaussures allait à la jeune fille c-à-d Cendrillon. Les gardent ont dité : « Le prince vous attend ». Le prince voulait se marier avec Cendrillon. Il a dité : « Voulez-vous m'épouser ? ». Cendrillon a accepté sans hésiter. Le prince était si heureux et Cendrillon était heureux aussi. Ils se sont mariés »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivions** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **est allé** si bien que tout le monde l' (appeler) **appellait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit :

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« - Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« - Oui, c'est très loin. »

– Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **ai rendu** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **a été** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **a marché** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **a cueilli** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé** : toc, toc.

« – Qui est là ? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **dis** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« - Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s’a couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte : toc, toc.

« - Qui est là ? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **crovait** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu** :

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre ».

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’était déshabillé** et (se coucher) **s’était couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a paru** étrange. Elle lui (dire) **a dit** :

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger. »

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (√) E ( )

Yaşınız: 19

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y a une belle fille qui vit dans une grande et belle maison. Sa mère et père sont morts. C'est pourquoi elle vit avec une mauvaise famille. Elle a deux souris et une mère qu'elle n'aime pas. Et elle a un chat qu'elle aime tellement. Un jour, une invitation a venu à la maison. Cet invitation pour toutes les jeunes filles qui voudraient se marier. La belle fille veut aller cet invitation mais sa mauvais sœurs et mère n'ont pas accepté. Parce qu'elles détestent la belle fille. Alors, quand elle a appri que elle n'aller pas à l'invitation, elle a été tristé. Elle est passé devant la cheminée, et elle a se pleuré. Puis, la nuit du bal, une fée apparut dans la cheminée. Elle a fait une magie. La belle fille n'a pu pas savoir ses yeux. Suddenly, elle est devenu plus, plus, plus belle fille ses vêtements, ses cheveux, ses chaussures, tous ont été magnifique. Puis elle est allé au palace. Quand elle est entré à la salon. Tout le monde et le prince ont regardé elle. Le prince a aimé la belle fille dans le premier voir. Depuis, ils ont dansé. Elle est passé tout le son temps avec le prince. Mais quand le temps a été plus tard, la belle fille a laissé le prince seul et, elle est allé à la maison. Mais elle a oublié son chaussure la-bas. Le prince a le trouve. Il a pu trouver cette fille parce qu'il a pu mariage avec elle. Ses hommes a cherché cette fille dans tout le pays. Ensuite ils a trouve la princess et ils a emmené la princess à la palace. Après le prince a vu la princess, il a demandé elle mariage. La princess a accepte son offre »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vis** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aiment** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donne** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **a été** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partirait** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devrait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontrait** Monsieur le Loup. Le loup (être) **étais** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre ».

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« - Oui, c'est très loin. »

– Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **vais rendre** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **étais** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prendrait** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marcherait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arriverait** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frapperait**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille », (dire) **disait** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. « -Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvrait** la porte, il (sauter) **sautait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermait** la porte, il (se coucher) **se couchait** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrivait** chez la grand-mère, (frapper) **frappait** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **croissait** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondait**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre ».

Le loup lui (répondre) **répondait** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrait** la porte. Et Le loup lui (dire) **disait**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabillait** et (se coucher) **se couchait** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **disait**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **faisait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (√) E ( )

Yaşınız: 19

Hangi şehirden geliyorsunuz: Manisa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y aurait une maison qui a eu 5 fenêtres et a eu un balcon. Il y a eu une fille qui a eu les cheveux jeune. Cette fille vivrait avec étrange mère et les filles de la femme parce que sa père l'a laissé. la femme et son filles seront méchants. Un jour quand ils s'asseyont, la mère l'a crié et son fille a laissé gras. En générale, la fille asseyait devant la chemin avec le chat son genoux. La mère et son filles parlent comme servant avec la jeune fille. Un jour, reçurent invitation pour tout les jeunes filles. La mère a préparé son filles pour leur seront le plus belle. Quand ils sont allées, la jeune fille pleurait. Puis une fée est venu pour aider la jeune fille et elle l'a transformé princess et elle s'est devenu un la voiture des chevaux avec mouse. Il y aurait 6 chevaux qui seront blancs. La jeune fille a dit merci à fée apport. Quand elle y arriva, tout le monde l'a regardé. Elle a été belle et éléganté. Son sœurs ne la reconnurent pas. Tout le monde a dit vrai princess. Le prince l'a invité pour danser. Ils ont dansé et la jeune fille a oublié l'heure. Il y aurait peu pour à minuté. Elle a coulu et quand elle coulait, son s'escalier des chaussures sont tombées mais un coup de baquette a disparu. Puis le prince a trouvé son souris et il a vu la trouver. Ils se sont promené tout le maison. Tout les jeunes filles ont l'essayé. Quand ils sont venu la maison qui a Cendrillon, son sœurs ont essayé mais elle n'a fait pour leur. Cendrillon est apparu dans porte et elle a essayé. Le prince a dit « Voulez-vous m'épouser ? et ils ont marié ».

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appellent** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit :

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est partie** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devrait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **a été** tout noir. Il (avoir) **a eu** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **verrais** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre.

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« - Oui, c'est très loin. »

– Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrais** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **a marché** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **a cueilli** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **a arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé** : toc, toc.

« – Qui est là ? »

– « C'est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **a apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

– « Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s'est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **a arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte : toc, toc.

– Qui est là ?

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **croit** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondit** :

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondit** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s'est déshabillée** et (se coucher) **s'est couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a paru** étrange. Elle lui (dire) **dit** :

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu'une bouchée de la petite fille ».

Cinsiyetiniz: K (√) E ( )

Yaşınız: 19

Hangi şehirden geliyorsunuz: Türkmenistan

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois une jeune fille elle s'appelle Cendrillon. Quand elle mère est morte son père en mariage avec la femme cruelle qui avait deux filles, lazy et angry. Pauvre Cendrillon a fait tout le ménage dans la maison. Un beau matin, tout les jeunes filles invitera à le bal pour trouver la femme avec qui mariage le prince et tout les jeunes filles sont arrives mais Cendrillon a reste dans la maison, parce que elle nouvelle mère interdit arriver lui là-bas. Malheureusement, elle reste dans la maison seul et commence à pleurer. Ce moment chez le chemin sortira la belle fée. Mais Cendrillon n'était pas croit ses yeux. La fée a dit « Ne pleure pas ! » je te help ! » Après elle s'habille-lui la belle robe et des chaussures charme pour dance avec prince. Elle était comme la princess. Mais elle doit se retourner à 12h ! Quand elle entre, le royal dit : « Quelle charmante jeune fille et après le prince vu elle et il tombe amoureux. Le prince invitera lui pour dance. Dans ce moment, ses sœurs ont de jolies. Après, Quand l'heure était 12 :00, elle doit se retourner mais quand elle cours elle perdant sa chaussuse. Après le prince qui trouve la chaussure ramessa. Il cherche cette jeune femme everywhere. Enfin, Quand il came to Cendrillon maison. Les deux sœurs esayent cette chausse mais la petite et après le prince vu que il y a troisme jeune fill. Cendrillon essaye la chausse qui lui allet parfaitement. Le prince demande lui en mariage et elle agree. Après, ils vivre happy toujours !!! »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appellent** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **préparait** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **a été** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **ai vu** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« - Oui, c'est très loin. »

– Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rende** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **part** et (courir) **court** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueille** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **a arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

– « C’est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **a apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

– « Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) ----- dans le lit de la grand-mère et (attendre) ----- le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **a arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

– Qui est là?

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) ----- que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre.

Le loup lui (répondre) **répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) ----- et (se coucher) ----- près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a paraité** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 19

Hangi şehirden geliyorsunuz: Yalova

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois une jeune fille vivait dans le pays lointain. Sa mère avait été mort et son père se remariait une autre femme cruelle. Après les moins son père partait en voyage. Quand son père n'était ici, elle faisait toute la chose dans la maison. Sa belle-mère juste s'asseyait et buvait le café. La belle-mère et sa filles soignions mauvais à la jeune fille. Elle était très fatigué et dormions devant une cheminée. Donc les gens elle disaient Cendrillon. Un jour, la jeune fille entendrait une annonce. Le prince organiserait un bal et toutes les filles est invité. Quand la jeune fille entendrait ça, elle était heureuse. Mais sa belle-mère et ses cœurs n'aimeraient pas envoyer de jeune fille. Elles faisaient tout la chose pour jeune fille n'allait pas. La jeune fille dit-elles « Pourquoi je n'irait pas ? » « Parce que tu avais le travail beaucoup » la belle-mère dit. Cendrillon començait à pleurer. Après la fée belle apparait et disait-elle « pourquoi tu pleurait fille ? ». « Parce que je n'allait pas au bal. » elle dit. « Tu n'étais pas triste » elle dit. Et la fée belle aidait à Cendrillon. Mais Cendrillon doit rentrais avant le minuit. Elle dit « D'accord la mère-fée » et allait au bal. Quand elle entrait au place. Les gens étai surpriser et « quelle charmène une fille » ils disaient. Le prince elle invitait à danser. Ils dancaient toute la nuit. Mais elle savait que elle dois rentrait avant le minuit. Quand elle entrait au place, elle tombait son chaussure. Après elle allait à sa maison. Ensuite le prince trouvait le chaussure et il voudrait se trouver Cendrillon. Toutes les femmes essayaient de porter le chaussure mais elles ne pouvaient pas porter le chaussure. Après un homme pouvait voir Cendrillon et « Une autre fille vit ici ! » il dit. Elle essaient de porter le chaussure et elle pouvait porter le chaussure parfaitement. Après le prince savait Cendrillon et ils mariaient. Enfin ils vivaient heureux pour toujours »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donnait** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appallait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) a **préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **a été** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partait** chez sa grand-mère qui (habiter) **a habité** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontra** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« -Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« -Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrait** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **a été** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prenait** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les

oiseaux et elle (cueillir) **a cueillit** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **a arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappait**: toc, toc.

« – Qui est là? »

– « C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre.

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvrait** la porte, il (sauter) **sautait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s’a couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **a arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **frappait** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a eu** une grosse voix, la petite fille (croire) **acroit** que sa grand-mère (avoir) **a eu** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondrait**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondrait** d’une voix douce : »

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrit** la porte. Et Le loup lui (dire) **disait**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’a déshabillé** et (se coucher) **s’a couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a parais** étrange. Elle lui (dire) **disait**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **faisait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: Korçe/ Arnavutluk

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet (✓) Hayır ( )

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: Ortaokulda Fransızca dersleri aldım herhangi bir sınava girmedim

### Cendrillon

« Il était une fois dans un pays lointain, une fille très petite mais avec un gros cœur. Comme sa mère était morte son père avait marié avec une femme qui a eu deux filles. Elles ne l'aimèrent pas. Elles traitèrent durement toujours. « Cendrillon » fut le nom que la belle-mère le mit. La pauvre fille plut toujours parce qu'elle dut faire tous sans prendre une aide. Un beau matin deux hommes venaient à la maison de Cendrillon et dit « Le prince a invité toutes les filles qui ne sont pas marié au balle ». Les filles de belle-mère commencèrent à choisir ce qu'elles vont habiller. La pauvre fille aussi voulais aller avec elles mais, elles n'acceptèrent pas. Comme elles partirent, la petite fille commença à pleurer. Au même moment sa mère paraissait. Elle a dit sa fille qu'elle aussi pu aller au balle. La petite fille fut très contente. Sa mère fi tous avec magique mais aussi a dit que tous disparaîtra à minuit. Quand elle arriva, les yeux de tout le monde étaient sur elle. Le prince tomba amoureux avec elle et il invita à danser. Elle pu danser très bien grace aux chaussures que sa mère donna. Pendant qu'elle dansa, voyait l'heure, elle était presque minuit. La petite fille a oublie surtout le promesse que fit à sa mère. Après elle commença à partir, mais une de ses chaussures tomba à l'escalère, malheureusement elle n'a pas eu pas de temps pour le récupérer. Le prince pris le chaussure et a dit ses employés : « trouvez le patronne de ce chaussure et emmenez la ici ». Ils du trouver cette fille, ils allaient chez toutes les filles pour fit essayer le chaussure. Enfin ils allaient chez Cendrillon. Les filles de belle-mère essayèrent le chaussure mais il fut clair que n'allait à aucun. D'abord ils voyaient la petite fille et disent « Une autre fille vit ici, viens et essaye ce chaussure ». Elle essaya le chaussure et fut évidente que fu le sien. Ils accompagnèrent la petite fille au balle à côté de prince. Il la connut et demanda à mariage, elle accepta sans hesiter. « Ils vecû heureux pour toujours ».

« Malheureusement les fins heureuses existent juste dans les histoires ☺ Parce que le prince parfaite comme le sien de Cendrillon n'existe pas ».

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donnait** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelaient** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparée** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **a dû** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« - Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prenait** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillissait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **était arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappait**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **disait** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvrait** la porte, il (sauter) **sautait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermait** la porte, il (se coucher) **est se couchée** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrivait** chez la grand-mère, (frapper) **frappait** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **croisait** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre.

Le loup lui (répondre) **a répondu** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrait** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi.»

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **est se déshabillée** et (se coucher) **est se couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger »

Et le loup ne (faire) **faisait** qu'une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: Eskişehir

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois dans un pays lointain, il y avait une jeune fille qui s'appelle Cendrillon. Sa mère était morte et son père a décidé de se marier. La belle-mère et ses deux filles traitèrent cruelles sur Cendrillon. Elles parlaient toujours durement et elles disaient toujours la même chose « Tu n'a rien faire avec nous ». Cendrillon était très triste. Elle devait faire des ménages toute seule. Quand ses sœurs sortaient, elle s'asseyait devant la cheminée et elle jouait avec son chat. Un jour, une invitation paraîtra dans le pays. Le prince était invité toutes les jeunes filles au palais. Toutes les invitées s'habillèrent des belles robes mais Cendrillon n'avait pas cette chance. Parce que sa belle-mère et ses sœurs ne lui avaient pas permis à partager à l'invitation. Elles devez être plus belles et faire plaire au prince. Quand les filles partirent, Cendrillon commença à pleurer devant la cheminée. En même temps, une lumière éclaire. Une belle femme apparaît. Elle a dit « Bonjour mon trésor. Tu deviendra une vraie princesse, grâce à mon aide ! ». Elle était la mère de Cendrillon. Elle a dit « Avec une belle souris, tu va être la plus belle fille ». Cendrillon a arrêté de pleurer et elle lui demandé, « mais je ne sais pas danser ». Sa mère a dit « Ne t'inquiète pas, avec ces souliers magiques, tu sera la meilleure danseuse mais n'oublie pas mon trésor, à minuit, la magique disparaîtra. Je suis toujours à tes côtés ». Après, Cendrillon allait au balé avec les chevaux blancs. Quand elle rentrait au salon, tout le monde lui regardait. Elle était très belle et élégante. A ce moment, le prince l'a invité à danser. Ses sœurs lui regardait avec des visages jaloux. Cendrillon ne rappelait pas le promis qu'elle a dit à sa mère. Elle a oublié mais quand elle a vu l'horloge qui est presque minuit, elle a arrêté de danser et s'enfuit courant. Mais elle a perdu son chaussure aux escaliers. Le prince trouvait le chaussure et disait ses serveurs « Trouvez la fille qui a habillé ce chaussure ». Ensuite, les serveurs commencent à parcourir le pays. Quand ils arrivèrent à la maison de Cendrillon, les sœurs jalouses essayèrent le chaussure. Mais ils n'allait aucune d'elles. En même temps, le serveur a vu Cendrillon qui cache derrière la porte. Il a dit « Il y a une autre petite fille ici ». Après, elle a essayé et le chaussure lui allait parfaitement. D'abord, elle partit au palais avec les serveurs. Le prince lui reconnut tout de suite. Il était demandé en mariage. « Voulez-vous m'épouser ? » elle accepta. Ils vécurent heureux pour toujours »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimait** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **verrai** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **vais rendre** visite à ta grand-mère. Tu n’as qu’à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l’autre ».

Le loup (partir) **a parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu’il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s’est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **crovait** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillé** et (se coucher) **s’est couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a paraît** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (√) E ( )

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### **Cendrillon**

« Il était une fois dans un pays. Il y avait une femme qu'elle vivrait dans une ville. Elle s'appelle Cendrillon. Elle a deux sœurs. Elles ne trouvaient pas belle à Cendrillon. Quand elles mangeaient le repas sur le tableau, Cendrillon n'assied pas. Un matin, une invitation a venu. Tout les jeunes filles y sont arrivées, ses deux sœurs et sa mère cruelle y allait. Mais Cendrillon n'y est pas va. Parce que sa mère n'ai pas permit. Cendrillon est resté dans la maison. Elle commença à pleurer. Puis, une femme dit-elle : « Je suis venu pour t'aider. Tu vas aller au bal ». Cendrillon dit-elle : « Et si le prince m'invite danser ? Je ne sais pas danser ». La femme dit-elle : « Je suis en tes côtés. Danse avec le prince. Mais tu dois partir avant minuit ». Cendrillon est très heureuse. Quand elle arrivant, elle si belle et élégante. Ses sœurs n'ai pas racontré à lui ». Quelle charmette la jeune fille » disait-elle. Cendrillon a dansé avec le prince. Ils étaient si heureux. Cendrillon n'a pas compris comment le temps passait. Elle a laissé le prince et elle a parti au bal. Elle perdit ses chaussures. Une journée prochain, ils arrivent chez Cendrillon. Ils portaient des chaussures à chaque personne puis, Cendrillon en ai porté. C'est parfait. Le prince a appelé à lui. Cendrillon et le prince ont recontré. Il a offri se marier à lui. Elle s'est acceptée sans hésiter. Et ils sont heureux »

### **Le Petit Chaperon Rouge**

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivrait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) ----- si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **était** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partirait** chez sa grand-mère qui (habiter) **a habité** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) ----- traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **a su** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **ai vu** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrai** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **partirait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **a marché** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **a cueille** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arriverait** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermait** la porte, il (se coucher) **a sa couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendrait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a eu** une grosse voix, la petite fille (croire) **a cru** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **a sa déshabillé** et (se coucher) **sa couchait** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a pâraité** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **faisait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (√) E ( )

Yaşınız: 21

Hangi şehirden geliyorsunuz: İzmir

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une jeune fille qui s'appelle Cendrillon. Elle avait une vie très ennuyeuse. La mère de Cendrillon est morte mais le père de Cendrillon vit. Mais il est marié avec une femme qui a deux jeunes filles méchantes. Ces filles et leur mère n'aimaient pas Cendrillon parce qu'elle était plus belle qu'elles. Elles lui demandaient toujours de faire le ménage, de préparer des plats, et de leur servir. Cendrillon ne pouvait rien leur dire parce qu'elle avait peur de sa belle-mère. Le soir, elle asseyait devant la cheminée avec son petit chat jaune et commençait à pleurer en pensant à sa mère dans son rêve. Un jour, toute la ville a entendu une annonce. Dans cette annonce, un homme disait qu'il aurait lieu un bal dans le palais pour le prince. Et toutes les jeunes filles qui n'étaient jamais mariées doivent venir à ce bal. Quand les demi-sœurs de Cendrillon ont entendu cette invitation, elles étaient très heureuses parce qu'elles disaient que le prince se marierait avec une fille qui irait au bal. Ainsi, elles ont commencé à préparer, à se maquiller et à se coiffer mais Cendrillon les regardait. Elles n'ont pas donné la permission à Cendrillon de venir avec elles. Elle était très triste et pleurait beaucoup parce qu'elle voulait aller au bal aussi. Elles sont parties pour aller au bal. Elle était malheureuse et est restée seule chez elle. Elle a apparu soudain, la vraie mère de Cendrillon. Elle était très heureuse quand elle l'a vue. Sa mère lui a dit: " Ne pleure pas. Tu vas aussi au bal. Maintenant amène-moi une citrouille et sept souris" Elle les a amenés et sa mère a transformé la citrouille en une voiture, et les sept souris en des chevaux. Enfin elle a mis une belle robe à Cendrillon et elle l'a averti qu'elle doit retourner chez elle avant le minuit. Elle l'a remercié et elle est allée au bal. Quand elle est entrée au salon, tout le monde la regardait et posait les uns les autres c'était qui la belle fille. Le prince l'a vu aussi et s'est approché à elle. Il lui a dit qu'il a voulu danser avec elle. Elle a accepté son invitation et ils ont commencé à danser. Le temps s'est écoulé si vite qu'elle a oublié qu'il doit sortir avant le minuit. Elle a couru vers la voiture. Quand elle courait elle a oublié sa chaussure sur les escaliers. Malheureusement, c'était trop tard et la voiture, les souris et Cendrillon avaient transformé l'état ancien. Le lendemain, les gardiens du palais se sont mis à chercher la propriétaire de la chaussure. Ils sont venus à la maison de Cendrillon. Avant, les demi-sœurs ont porté la chaussure mais elle ne leur allait pas. Mais un des gardiens a remarqué qu'il y avait une autre jeune fille dans la chambre. Et il l'a appelée pour qu'il essaie la chaussure. La chaussure lui a fait et les demi-sœurs sont devenues folles de jalousie. Enfin ils ont décidé de se marier et ils ont vécu heureux pour toujours »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **préparait** une galette et lui dit :

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partait** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrai** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prenait** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé** : toc, toc.

« – Qui est là ? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s'est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivée** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte : toc, toc.

« – Qui est là ? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **a cru** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu** :

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s'est déshabillée** et (se coucher) **s'est couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a paru** étrange. Elle lui (dire) **a dit** :

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 21

Hangi şehirden geliyorsunuz: Voronej/Rusya

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois dans une grande pays. Il y a une jeune fille qui a mort sa mère. Après son père se marie avec l'autre femme qui il y a deux filles. Ils sont très jalouses et méchantes. Elles l'ont toujours donné les tâches ménagères dans la maison. Par exemple faire le achats, faire le ménage, préparer le repas. Une bonne matin, les gardes viennent et lisent l'écrit. Le roi fait la fête nuite et invite tout le monde dans sa fête, surtout les jeunes filles. Ensuite la belle-mère a commencé préparer ses filles pour le bal. Ils s'ont habillé les belles robes et ont fait les cheveux. La belle-mère dit que vous devez être les belles jeunes filles pour la bal, parce que le roi trouve la femme pour son fils. La belle-mère ne veut pas que Cendrillon irait le ball. « Pourquoi je n'irais pas la bal » demande Cendrillon à sa belle-mère. « Parce que tu dois rester dans la maison et faire le ménage. Après ils sont allée le ball et Cendrillon reste seule. Elle commence pleurer à côté du chemine. En moment apparait une belle feu et dit-elle : « Tu dois aller la bas. Mais comment ? » demande Cendrillon. Elle transforme la citrouille dans une carrosse. Après les souris à les chevaux. Ensuite la feu envoie Cendrillon le ball. Mais d'abord elle s'habille la belle robe bleu et les chaussures. Elle est venue le balle. Le prince voit elle et invite à danser. Ensuite elle voit l'horloge sur le mur et rapide courir. Quand elle est montée l'escalier, elle oublie les chaussures. Apres le prince trouve les chaussures et dit les gardes pour trouvent Cendrillon. Les gardes trouvent partout, mais ne peuvent trouver. Enfin ils sont venus dans chez Cendrillon et commencent essayer. Ensuite Cendrillon essaie les chaussures et ils comprennent que c'est Cendrillon »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit :

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les

oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **a arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé** : toc, toc.

« – Qui est là ? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apportais** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvre** la porte, il (sauter) **saute** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte : toc, toc.

« – Qui est là ? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **crois** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondit** :

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondit** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvre** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **-----** étrange. Elle lui (dire) **dit** :

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (√) E ( )

Yaşınız: 22

Hangi şehirden geliyorsunuz: Muğla

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une pauvre fille qui s'appelle Cendrillon. Sa mère est morte et elle habitait avec une belle-mère et deux belle-sœurs. La belle-mère et ses filles a été assez méchant. Cendrillon faisait tout les menages, mais elles ne l'aimaient jamais, elles lui traitaient mal tous les jours. Tout le monde disait « Cendrillon » à elle parce qu'elle assait à côté de la chemine tous le temps. Un jour le roi organisait/préparait un grand bal et il a invité tout le monde. La famille de Cendrillon est invité aussi mais méchants femmes n'a permit pas. Elles lui dit : « Tu t'habilles comme ça et tu pense de venir encore ? » Elles sont allées au bal mais Cendrillon est restée seule à la maison et elle a commencé à pleurer. En/A ce moment, une belle fée est apparut dans la cheminé et elle dit « Tu veux aller au bal ? », Cendrillon dit « Oui, mais comment ? » La belle fée a lui aidé. Elle a transformé quelque chose à quelque chose. Elle a créé six chevaux et une voiture de la vehichule et un chauffeur. Tous les choses est prêt pour aller au bal. La belle fée lui dit « Va et danse avec le prince ! Mais attention ! Tu dois revenir à la maison avant minuit ». Cendrillon dit « D'accord ! » et elle est rentrée au sallon du bal. Toutes les têtes sont tournés à elle. Le prince l'a vu et il l'a invité à danser. Ils dansaient jusqu'au minuit et Cendrillon a vu l'horioge sur le mur. La magie est fini au minuit et elle dû revenir. Elle a laissé le prince et vient. Après peu temps le prince a trouvé la chaussure. Ils arrivaient chez Cendrillon. Cette chaussure allait parfait à Cendrillon. Le prince a demande mariage à elle et elle a accepté. Ils vivait heureuse »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit :

« Grand-mère (être) **était** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est partie** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **a dû** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé** : toc, toc.

« – Qui est là ? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **a apportée** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **se couchait** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivée** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte : toc, toc.

« – Qui est là ? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **a cru** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu** :

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillée** et (se coucher) **s’est couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a paru** étrange. Elle lui (dire) **dit** :

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ( )

Yaşınız: 22

Hangi şehirden geliyorsunuz: Türkmenistan

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois dans le château viv Quand sa mère est morte, elle restait avec son père. Elle était heureux. Mais un jour son père décidait remarié. La belle-mère de Cendrillon avait deux filles qui étaient jalouses. Elles n'aimaient pas la Cendrillon. Quand les filles allaient faire les achats, ses sœurs, Cendrillon doit faire le ménage. Cendrillon voudrais diner avec sa nouvelle famille, mais sa belle-mère dit : « Tu ne t'assies pas à notre table ». Après elle allait sa chambre triste et malheureux. Ensuite elle asseyait devant le chemine et pleurer. Un jour inveteur a venu chez elle. Il invitait la bal tous jeunes filles. Parce que le roi voudrais marrier le prince avec jeune et belle fille. La belle-mère commençait à préparer ses filles. Mais Cendrillon ne peut pas aller parce que sa belle-mère n'ai pas permis. Quand elles partaient le bal elle pleurait devant le chemine. Dans le chemine, il y avait belle feu et pendant la belle feu apparait sa mère. Et elle s'habillait sa fille comme princesses et portait les chaussures à talons mais chaussures était magic et envoyait le bal. Quand elle entraient la salon tout la tête se tourner elle. Premièrement le prince invitait à dancer. Sa belle-mère et ses sœurs était folles de jalouses. Le prince aime la Cendrillon soudainement. Quand elle voyait l'heure sur le mur, elle était presque minuette. Elle se dépêchait arrêter le salon, parce que après le minuette tous les choses apparait qu'avant. Elle quittait sa chaussures pour le prince. Finalement le prince a trouvait propriétaire de chaussure »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **a été vecue** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donnée** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **était allé** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelaient** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **a été** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est partie** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **a dû** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontrée** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrais** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **était parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **est pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **avait ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s’est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **a été arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **a cru** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **disait**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillée** et (se coucher) **s’est couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 23

Hangi şehirden geliyorsunuz: Afganistan

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois une fille qui vivait avec sa belle-mère et ses sœurs, elle avait deux sœurs, son père est mort. Sa belle-mère tous les jours l'insultait. Cendrillon était très triste dans sa vie parce que sa mère était méchante. Elle achetait toutes les choses pour ses filles mais rien pour Cendrillon. Cendrillon était bonne et tranquille. Elle faisait ménager, tous les choses pas disant un mot à sa belle-mère. Un jour les hommes venus pour le prince pour dire que il y aura une fête pour toutes les filles, le prince a invité à la fête toutes les filles. La belle-mère a interdu Cendrillon pour aller à la fête. Cendrillon a voulu pour aller à la fête mais elle n'avait pas de bonne robe pour la fête et sa mère n'a pas voulu emmener elle. Cendrillon était triste. Elle a préparé ses sœurs pour aller à la fête après elles sont allées à la fête avec sa mère. Cendrillon est resté seule dans la maison avec ses animaux. Soudain une belle femme est venu pour aider Cendrillon et aller à la fête. La belle femme prite tous les choses et elle a préparé Cendrillon et elle l'a habillé une bonne robe. Cendrillon est allée à la fête. Elle était la meilleure fille dans la fête et tous les gens l'a plais. Cendrillon était très heureuse parce que le prince a plais (a plu) à elle et a dansé avec elle. Et elle a oublié le temps, elle du que elle est parti avant 12 heures. Elle s'est senti que le temps était tard et elle a couru à la maison mais quand elle a couru elle a perdu sa chaussure dans le jardin du prince. Le prince a voulu la fille (Cendrillon) mais Cendrillon n'a pas donné sa information seulement il a trouvé sa chaussure et il a dit toutes les filles ont assayé la chaussure jusqu'à trouvé la fille qui a dansé avec moi. Les hommes sont allés à chaque maison enfin ils sont allés à la maison de Cendrillon après Cendrillon a assayé le chaussure et elle était bien après le prince est venu et il a mariagé avec elle. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) vivait dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) aimait beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) a donné un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) est allé si bien que tout le monde l' (appeler) appelait le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) a préparé une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) est malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) est parti chez sa grand-mère qui (habiter) habitait un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) a dû traverser la forêt et elle y (rencontrer) a rencontré Monsieur le Loup. Le loup (être) était tout noir. Il (avoir) avait les yeux jaunes et il (avoir) avait l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) savait pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) vois ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) rends visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) a parti et (courir) a couru aussi vite qu'il lui (être) été possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) a pris le chemin le plus long. Elle (marcher) a marché lentement en écoutant les

oiseaux et elle (cueillir) **a cueillu** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **vais apporter** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s’est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **crois** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvre** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillé** et (se coucher) **s’est couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a paraître** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 24

Hangi şehirden geliyorsunuz: Bursa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet (√) Hayır ()

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: 1 yıl Hazırlık sınıfı eğitimi

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une jeune fille qui habitait avec son père et la femme de son père. La femme avait deux filles aussi. Les filles avaient de mal traité à la jeune fille. Un jour un prince organisait un bal et il invitait toutes les jeunes filles. Dans ce village toutes les jeunes filles s'habillaient pour ce bal, mais les filles de Cendrillon ne voulaient pas d'aller avec Cendrillon. Quand elle était seule chez elle, elle pleurait devant la cheminée. En ce moment sa mère est venue qui est morte et elle faisait un magie pour sa fille. Soudain elle se voyait semblément une princesse. Elle s'habillait une belle robe, ses cheveux étaient magnifique. Elle demandait à sa mère : « Je ne peux pas danser. Comment est-ce que je peux danser ? » En ce moment, sa mère a fait un magic aussi. Maintenant, elle pouvait danser comme la danseuse. Elle allait au bal avec une carrosse. Il faudrait rentrer chez elle avant le minuit, parce que le magic disparaîtra. Quand elle était au bal, tout le monde aimait Cendrillon et le prince aimait elle aussi. Il dansait avec elle toute la nuit. Cendrillon a vu l'horloge. Il était presque à minuit. Elle est s'enfuit et elle a laissé sa stiletto. Prince a trouvé cette stiletto et il cherchait Cendrillon avec cette stiletto. Enfin il a trouvé Cendrillon et il a se dit « Voulez-vous m'épouser ? » et elle a se dit « C'est bonne idée » et ils ont été très content. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est partie** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **a dû** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre.

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **vais rendre** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **a été** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s’est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **a cru** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillée** et (se coucher) **s’est couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 19

Hangi şehirden geliyorsunuz: Bursa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une fille qui avait un grand cœur. Sa mère était morte et son père se mariait avec une femme qui était cruelle. Sa belle-mère avait trois filles. Les filles étaient cruelles aussi. Elles n'aimaient pas Cendrillon. Un jour, le prince organisait un bal. Et Cendrillon, sa belle-mère et ses filles reçurent une invitation pour le bal. Cendrillon aidait ses sœurs pour le bal. Mais elles ne voulaient pas Cendrillon dans le bal. Elle restait dans la maison. Elle commença à pleurer. Dans le même temps, une belle fée arrivait qui était la mère de Cendrillon. Sa mère est venue l'aider. Elle lui donnait une grosse citrouille avec les cheveux blancs. Et sa mère lui donnait les souliers magnifiques que Cendrillon pouvait danser la meilleure dans le bal. Mais Cendrillon devait partir à la maison avant le minuit. Quand elle arrivait au bal, les gens regardaient elle. Elle dansait avec le prince. Et elle dansait sur la piste. Mais elle ne voyait plus de temps passer. Elle courait la citrouille mais elle perdit sa chaussure magique. Le prince trouvait la chaussure de Cendrillon. Le prince voulait trouver Cendrillon. Il utilisait la chaussure pour trouver Cendrillon. Quand ils allèrent à la maison de Cendrillon, ils regardèrent il y avait une autre fille. Et les gardes virent le pied de Cendrillon. Le prince demandait le mariage et Cendrillon acceptait. Ils vivaient heureux. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donnait** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **était** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est partie** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontra** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **vais rendre** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prenait** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrivait** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappait**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **disait** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apportait** une galette et un petit pot de beurre. »

« - Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvrait** la porte, il (sauter) **sautait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermait** la porte, il (se coucher) **se couchait** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrivait** chez la grand-mère, (frapper) **frappait** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **crovait** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondait**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondait** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrait** la porte. Et Le loup lui (dire) **disait**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabillait** et (se coucher) **se couchait** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **disait**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **faisait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y a une femme. Elle s'appelle Cendrillon. Il y a une fête dans une petite ville. Tout les gens invitees mais sa famille ne permit pas pour aller la fête. Après une belle fée apparat. Elle aide Cendrillon. Cendrillon transforme une vrai princess et elle va là-bas. Elle danse avec le prince. Quand Cendrillon arrivera si belle et élégante. Quand la fête fini elle perdit une chaussure. il veut trouver à elle. Il envoye les hommes pour trouver Cendrillon. Les hommes cherchent chaque maison. Ils essaient chaussure. Finalement, ils trouvent Cendrillon. Le prince invité Cendrillon. Elle va avec les hommes il veut se marrie avec elle. Cendrillon dit : oui. Ils habitent heureux together éternité. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aiment** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donne** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« - Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **allait** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **-----** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillit** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrive** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappe**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvert** la porte, il (sauter) **saute** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend**

le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **croit** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondit**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondit** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 18

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y eut une fille. Sa mère était morte. Elle eut une belle-mère et cette femme eut deux filles. Elles n'aiment pas Cendrillon. Toujours, Cendrillon fit le ménage et fit le repas. La vie fut très difficile pour elle. Un jour, il y eut un bal et elles reçurent une invitation. Toutes les jeunes y sont invitées. Cendrillon vut aller mais elle n'eut pas de vêtements. Soudain, il y'eut un lumière, il éclaira la cheminée. Après une belle fée apparait. Quelle surprise ! La fée fut la mère de Cendrillon. Elle fut très heureuse quand elle vut sa mère. Sa mère l'aida pour aller au bal. Cendrillon transforma la citrouille. Elle dut rentrer avant le minuit. Quand elle arriva au bal ses sœurs ne lui reconnurent pas. Elle fut si belle si elegante. Le prince lui invite au dance. Quand l'heure approcha le minuit, elle laissa le prince et elle commença à courir. Elle courut et elle a perdu une chaussure. Le prince la trouva et la ramassa. Il essaya de trouver le citrouille. Cendrillon porta la chaussure et elle lui allait parfaitement. Le prince a dit-lui que voulez vous m' epouser. Elle lui accepta. Ils véçurent heureux pour toujours. Elle vut savoir que pourquoi sa chaussure n'a pas perdu sa magnifique. c'est grace à sa mere parce qu'elle fut toujours à tes côtes. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **alla** si bien que tout le monde l' (appeler) **a appelé** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **fut** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **a habité** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devais** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **fut** tout noir. Il (avoir) **eut** les yeux jaunes et il (avoir) **eut** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **fut** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prenait** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **a apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvrait** la porte, il (sauter) **sautait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermait** la porte, il (se coucher) **se couchait** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **eut** une grosse voix, la petite fille (croire) **courait** que sa grand-mère (avoir) **eut** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrait** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillé** et (se coucher) **s’est couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger. »

Et le loup ne (faire) **fit** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une belle fille. Sa mère est morte et son père s'est marié avec une autre femme qui était cruelle et qui avait deux filles. Après le mariage, son père est mort aussi. Elle était seule. Tout le monde dans la maison l'appelait « Cendrillon ». Ses sœurs et sa belle-mère n'**aimeraient** Cendrillon. Un matin, les gardiens du palais **diront** qu'il y **aura** une bal et toutes les jeunes filles qui ne sont pas mariées sont invitées. Les sœurs de Cendrillon préparent pour la bal et Cendrillon les aide. Elle ne peut pas aller parce qu'elle n'avait pas une belle robe. Un moment une belle femme paraît dans la cheminée et elle lui dira qu'elle va aller à la bal aussi. La femme transforma Cendrillon une belle princesse et prépara un carrosse avec les gardiens. Avant elle disparaît, elle lui dira qu'elle doit rentrer avant minuit et elle disparaît. Quand Cendrillon arriva le Palais, toutes les têtes tournent vers elle. Le roi et le prince la voient, il la demande de danser. Elle accepta l'invitation du prince et ils commencent à danser. Avec la magie des chaussures elle danse parfaitement pendant des heures. Quand elle entend l'horloge, elle laisse le prince et elle sort du palais. Quand elle descend des escaliers elle perd une de ses chaussures. Elle commença à courir parce que la magie disparaît. Quand elle arriva la maison, elle est une pauvre fille. Après quelques jours, les gardiens du palais recherchent Cendrillon avec la chaussure magique. Ils recherchent toutes les maisons du pays. Enfin, ils trouvent la maison Cendrillon. D'abord ils donnent la chaussure à deux sœurs mais elle n'allait pas aucune d'elles. Brusquement, Cendrillon paraît à côté de la porte. Le gardien dira qu'une autre jeune fille vit là. Il donna la chaussure à Cendrillon et elle s'ajuste (uymak) parfaitement. Elle allait au palais avec les gardiens. Le prince la reconnut et il lui demanda en mariage. Elle l'accepta et ils se marièrent. Ils vécurent heureusement jusqu'à la mort. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivrait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimeraient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allerait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelleraient** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre.

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrai** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **a parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marcherait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvri** la porte, il (sauter) **saute** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **croit** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondit**:

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondit** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrit** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu'une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: Balıkesir

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet (√) Hayır ()

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois, il y a Cendrillon qui vit heureux avec sa mère et son père. Un jour sa mère est morte. Le père de Cendrillon se marie avec une autre femme qui a deux filles. Cendrillon est heureux pour son père. Un jour, son père est mort aussi et Cendrillon commence à faire le ménage dans la maison. Un jour, une balle est faite dans le pays parce que le prince veut se marier et il invite à toutes les jeunes filles au bal dans le pays. Cendrillon veut aller au bal mais sa belle-mère ne laisse pas Cendrillon aller au bal. Elles font beaucoup de préparatifs pour le bal, Cendrillon se rappelle sa mère morte et elle pleure. Mais, une fée apparaît à côté de Cendrillon. La fée dit qu'elle aide Cendrillon. Elle veut sept citrouilles de Cendrillon et transforme les citrouilles à une grande carrosse. Cendrillon ne peut pas croire ses yeux. La fée lui dit de revenir avant midi. Cendrillon remercie beaucoup la fée et elle va au bal. Le prince voit la Cendrillon et il va à Cendrillon. Ils dansent toute la nuit. Mais il est à douze heures. Cendrillon tourne à son vieux état. Elle court et perd une de ses chaussures dans l'escalier. Le prince trouve la chaussure de Cendrillon et demande à ses assistants pour trouver Cendrillon. Les assistants commencent à voir les maisons. Ils habillent des chaussures toutes les filles. Ils vont à la maison de la Cendrillon. La belle-mère ferme la porte de la chambre de Cendrillon et les deux sœurs essaient la chaussure mais les chaussures ne moulent pas aux leurs. Les assistants voient Cendrillon et ils veulent que Cendrillon essaie la chaussure. Elle lui moule et ils se marient. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aiment** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donne** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre.

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« -Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **part** et (courir) **court** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueille** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrive** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappe**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvre** la porte, il (sauter) **saute** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **croit** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond** :

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvre** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y a une petite fille qui vit avec ses parents. Mais un jour sa mère meurt. Son père se remarie. La femme et ses deux filles sont mauvais et elles appellent elle « Cendrillon ». un jour, il y a une fête dans le palais du prince. Elle veut venir aussi mais elle nouvelle mère et sœurs ne permetent pas. Elles habillent les robes belles et maquillent et aller à la fête. Quand Cendrillon fait le ménage, elle voit un fairy et le fairy donne elle une belle robe, une voiture et les chaussures en verre. Mais le fairy dit elle retourner avant 12 ou elle perd tout le choses. Quand elle entre la salle de fête, tout les gens dans le palais regardent elle. Le prince aussi. Ils dancent jusqu'à nuit. Elle court parce qu'elle doit partir la fête avant 12. Mais elle baisse sa chaussure. Le prince ne peut pas oublier elle et il cherche tout le pays pour trouver the owner de la chaussure. Quand il arrive la maison de Cendrillon, la mauvais femme et les filles ne veulent pas Cendrillon habiller la chaussure mais le prince demande pour Cendrillon habiller la chaussure. Le prince comprendre il trouve la femme qu'il aime. Ils marient et vivre une heureuse vie. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) vivrais dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) aimeraient beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) a donné un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) allerait si bien que tout le monde l' (appeler) appelleraient le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) a préparé une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) été malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) parti chez sa grand-mère qui (habiter) habité un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) dois traverser la forêt et elle y (rencontrer) a rencontré Monsieur le Loup. Le loup (être) était tout noir. Il (avoir) avait les yeux jaunes et il (avoir) avait l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) sais pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) vois ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) rendrai visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) parti et (courir) couri aussi vite qu'il lui (être) ----- possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) ----- le chemin le plus long. Elle (marcher) marcherait lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) cueillait des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) est arrivé le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) frappe: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) dit le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) apporte une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvri** la porte, il (sauter) ----- sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) ----- que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondit**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondit** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvri** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 25

Hangi şehirden geliyorsunuz: Bursa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### **Cendrillon**

« Il était une fois il y avait une jeune belle fille et un jour la mère de la fille est morte. Le père de la fille a voulu se marier et il est marié avec une femme qui est cruelle. Cette femme a deux filles. Elles n'ont accepté pas à Cendrillon. Elles n'ont mangé jamais avec Cendrillon. Elle est occupée toujours faire de ménage. Elle n'est pas heureuse. Un jour un homme a invité tous les gens à une bal. Sa belle-mère et sa belle-sœur sont habillées des belles robes. Sa belle-mère dit lui « tu ne peux pas aller à la bal ». Elle commença pleurer et elle ~~vait~~ presque sa mère. Elle l'aide pour pouvoir aller à la bal. Elle a transformé toutes les animaux en cheveux et la voiture pour sa fille. Elle dit lui « tu dois partir avant minuit » et elle a accepté. Elle est entrée à la bal et tous les têtes tournent à Cendrillon. Elle a dansé avec le prince pendant la nuit. Le prince est tombé amoureux ! Elle est retournée chez elle avant minuit mais elle a perdu sa chaussure. Il a trouvé la chaussure de la fille et il a décidé de la chercher. Enfin il a demandé en mariage à Cendrillon et elle a accepté. Ils ont vécu une belle vie ensemble ! »

### **Le Petit Chaperon Rouge**

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **est allé** si bien que tout le monde l' (appeler) **a appelé** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit :

« Grand-mère (être) **a été** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **a parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **a habité** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **a dû** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **a été** tout noir. Il (avoir) **a eu** les yeux jaunes et il (avoir) **a eu** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **a su** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrai** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **a été** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **a marché** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **a cueilli** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **a apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **se est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **---** **-----** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a eu** une grosse voix, la petite fille (croire) **-----** que sa grand-mère (avoir) **a eu** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillé** et (se coucher) **s’est couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **-----** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **-----** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 19

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois...Cendrillon est une jeune fille qui habiter avec sa mère et deux sœur. Elle mere et sœurs est tres cruelle. Cendrillon faire de menage toujours pour elles. Un jour elles reçurent invitation du palais. Mais Cendrillon ne peut pas aller. La mère et sa deux filles partir pour aller au bal. une femme qui faire de magique est venir. Elle transforme d'objects pour Cendrillon et elle dit « tu dois partir avant minuit » Cendrillon aller au bal et danse avec prince. Prince l'aime. Sa mere et sœurs été folles de jalouse. Cendrillon partir dans bal mais elle perdit ses chasseurs. Prince trouve ses chasseurs et dit soldiers « trouve la fille qui appartient ces chasseurs ». Les soldiers dit prince ils sont trouvé la fille. Prince demande un mariage de Cendrillon. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aiment** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **a été** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **a parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vu** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **-----** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partir) **a parti** et (courir) **-----** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **-----** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **-----** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **a arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **a apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) ----- la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) ----- dans le lit de la grand-mère et (attendre) ----- le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **a arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) ----- que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondit** :

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondit** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) ----- la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) ----- et (se coucher) ----- près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **a paraité** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 19

Hangi şehirden geliyorsunuz: Bursa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois Il y a une fille qui s'appelle Cendrillon. Elle habite avec sa belle-mère et ses sœurs. Elle fait de ménage tout les jours. Elle n'a pas une belle robe. Il y a un grand bal. Elle est allée à un bal, elle a une belle robe, elle danse avec le prince, elle est heureuse, mais à 12<sup>h</sup> elle est sortie à la bal. Elle a tombé sa chaussure. Le prince trouve la chaussure, le prince commence à chercher Cendrillon. Les filles portent la chaussure mais il ne leur va pas. Après Cendrillon porte la chaussure et il lui va parfaitement. Le prince trouve Cendrillon. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivrais** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aiment** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donne** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allais** si bien que tout le monde l' (appeler) **appellerais** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **était** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partirais** chez sa grand-mère qui (habiter) **habité** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) ----- traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avais** les yeux jaunes et il (avoir) **avais** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) ----- pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **veux** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrais** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) ----- et (courir) ----- aussi vite qu'il lui (être) ----- possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prendré** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marché** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) ----- des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frapperais**: toc, toc.

« – Qui est là? »

– C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporté** une galette et un petit pot de beurre.

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) ----- la porte, il (sauter) ----- sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermé** la porte, il (se coucher) **se couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendé**

le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **frapperais** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) ----- que sa grand-mère (avoir) ----- très mal à la gorge. Elle lui (répondre) -----:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) ----- d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) ----- la porte. Et Le loup lui (dire) -----:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabillé** et (se coucher) **se couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraîté** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 18

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y a une maison. Dans la maison, il y a jeune fille et ses sœurs. Ses sœurs sont jaloux. Et sa mère éte morté. Elle a un chat. Les jeunes filles sont invitées à la bal. Jeune fille est restée seul la maison. Elle est triste parce que son mère ne permet pas aller à la bal. Elle est allée à la bal avec aider une belle fée apparut. Elle ne sait pas danser. Elle s'habille une robe. Elle est si belle et élégante. Elle a dansé avec prince sur la piste. En devalant les escaliers, elle a oublié une soulier. Prince trouver jeune fille et ils vearent hereux. Elle est mariée avec Prince. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelaient** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre.»

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devoit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **j'ai rendu** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prennait** le chemin le plus long. Elle (marcher) **a marché** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **a cueilli** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **a apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s'est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a**

**attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) ----- que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillé** et (se coucher) **s’est couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 18

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y a une fille. Sa mère est morte et son père a remarié autre une femme qui a les jeunes filles. Après année, son père est mort. La petite fille a habité avec sa mère nouveau et ses sœurs. Ils sont tres mechantes. Elle etant triste. Tout le monde l'appelait Cendrillon. Cendrillon a fait du ménage et a cuisine. Un beau matin, ils ont écouté une anonce. On a organisé un bal que a invité toutes les jeunes filles. Ses sœurs a commencé preparer pour aller au bal. Mais ils n'ont pas permit le Cendrillon. Elle commence à pleurer. Tout à coup, une fée apparut pour aider. C'était sa mère. Sa mère a transforme quelque choses comme les souris. Elle a créée les six autre chevaux. Sa mère la se est habillé une belle robe. Enfin sa mere la apprend danser. Elle a fait tous les choses avec magique et la minute la magic disappear. Elle doit rentre avant minute. Quand Cendrillon arriva, tous les a ..... Le jeune fille a été si belle et elagancé. Le prince l'invita à danse. Elle accepta puis ils ont commencé à dansé. Elle a oublié l'heure presque minuit. Elle laissa la prince puis elle perdit ses chaussures à la ramasse. Demain, les gardent parcourent tout le pays. Ils essayerent la ramasse. Cendrillon a essayé ses chaussures et a été parfaitement. Le prince a attendu au place. Elles a arrivé au place. Le prince a offri épouser. Elle accepta sans hesiter. Enfin, ils vecurent tous les jours. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **est allé** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **était** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **a dû** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **est rencontrée** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **-----** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **a apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s’est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivée** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **a cru** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a réponde**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvri** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillée** et (se coucher) **s’est couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 18

Hangi şehirden geliyorsunuz: Yalova

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une belle fille qui habita avec son père. La mère de la fille était morte. Un jour son père s'est marié avec une femme cruelle. Cette femme avait deux filles. Elles étaient très mal élevées. Elles s'est appelaient Cendrillon. Cendrillon fit le ménage et s'occupait tous les travaux dans la maison. Elle était très très fatiguée. Un matin, le prince fit un bal et toutes les jeunes filles étaient invitées. Quand les sœurs de Cendrillon s'est habillées pour le bal, elles la dit : « Tu ne peux pas venir avec nous. Tu n'as de belles vêtements ». Cendrillon commença à pleurer. Elle était très malheureuse. En même temps, une belle fée apparut. C'était sa mère. Elle la dit : « Je suis là pour t'aider ». Elle avait magique. Elle transforme les mouse (fare) en cheval et voiture. En plus, Cendrillon avait une belle robe. La fée dit à Cendrillon : Tu dois retourner à la maison avant 24.00 heures. Parce que la magique dispara. Cendrillon était d'accord. Quand elle arriva au bal, elle était si belle. Ses sœurs étaient très jalousie. Quand le prince a vu Cendrillon, il a devenu amoureux d'elle. Il invita Cendrillon à danser. Mais, il y avait un problème, quand ils dansaient, Cendrillon oublia l'heure. Il était vers 24.00 heures. Elle a arrêté de danser et commencer à courir. Elle perdit une chaussure. La magique dispara. Le prince trouva la chaussure. Il dit aux gardent : « Vous allez trouver cette fille ». Ils essayèrent la chaussure toutes les jeunes filles dans le pays. Finalement, ils arrivèrent chez Cendrillon. Quand elle essaye la chaussure, elle lui allait parfaitement. Elle est allée avec les gardent. Quand le prince rencontra avec Cendrillon, il était heureux. Il la demanda en mariage. Cendrillon accepta sans hésitation. Ils vécurent heureusement pour toujours.

Pour conclusion, si vous avez un beau cœur, les situations impossibles peuvent devenir tout de suite possibles ☺ »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre.»

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partirait** chez sa grand-mère qui (habiter) **habita** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **a dû** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partir) **partira** et (courir) **courra** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **a cueilli** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s'est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **a cru** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **réponds**:

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **réponds** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s'est déshabillée** et (se coucher) **s'est couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu'une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (✓) E ( )

Yaşınız: 18

Hangi şehirden geliyorsunuz: Balıkesir

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois Elle s'appelle Cendrillon. Elle vit avec ses sœurs et sa mère. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vie** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aime** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donne** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **peux rendre** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partir) **part** et (courir) **cour** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueille** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrive** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappe**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« - Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvre** la porte, il (sauter) **saut** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **croit** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvri** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) ----- et (se coucher) ----- près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paru** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K (√) E ()

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: Eskişehir

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (√)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois dans un pays. Il y avait une jeune grande cœur. Elle s'appelle Cendrillon. Elle habitait deux sœurs et la belle-mère. Elles étaient mauvaises. Un jour, il y avait un grand bal. Elles commençaient à préparer pour le bal. Mais, Elles ne voulaient pas Cendrillon dans le bal. Elles ne permettaient pas à Cendrillon. Elles allaient au bal. Cendrillon s'asseyait devant la cheminée. Elle commença à pleurer. Soudain, sa mère vint s'aider pour Cendrillon. Elle transforma une belle princesse. Mais elle doit retourner déjà avant minuit. Parce que la magie disparaîtra, Elle allait au bal et le prince fut subjugué à Cendrillon. Il lui invita de danser. Ils dansaient magnifiquement. Elle ne voyait pas le temps passer. Après, Elle laissa le prince. Quand elle allait dehors rapidement. Elle est tombée son chaussure. Le prince trouva la chaussure. Les gardes se promenaient pour trouver Cendrillon. Enfin, ils arrivèrent chez Cendrillon. Ses sœurs et sa belle mère essayèrent la chaussure mais elles n'étaient pas la princesse. Après, les gardes virent (virent) qu'il y a une troisième fille. Les gardes virent la chaussure. Ils trouvaient la princesse. Après, Cendrillon allait à côté du prince. Finalement, ils se sont mariés heureusement. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) vit dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) aimaient beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) a donné un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) allait si bien que tout le monde l' (appeler) appelle le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) préparait une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) est malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) a part chez sa grand-mère qui (habiter) habite un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) devoit traverser la forêt et elle y (rencontrer) a rencontré Monsieur le Loup. Le loup (être) était tout noir. Il (avoir) a eu les yeux jaunes et il (avoir) a eu l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) savait pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) vois ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) rendrai visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. ».

Le loup (partir) est partait et (courir) a couvert aussi vite qu'il lui (être) est possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) a pris le chemin le plus long. Elle (marcher) marchait lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) cueillait des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) est arrivé le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) a frappé: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s’est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **croirait** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **a ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s’est déshabillé** et (se coucher) **s’est couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **faisais** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K ( ) E (✓)

Yaşınız: 18

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une jeune fille. Sa mère était morte. Les gens qui étaient à la maison, ils elle voyaient comme une femme au foyer. Ils toujours disaient les mal mots. Un jour, les gens qui étaient à la maison ont reçu une invitation. Elles se sont préparées. Mais la fille qui a une mère morte était à la maison. Elle était désolé parce qu'elle voulait aller d'invitation aussi. Puis, elles sont allées à l'invitation et la jeune fille est restée seul à la maison. Et puis, sa mère a apparait à elle et sa mère a elle dit: « Tu vas aller d'invitation aussi » Mais la jeune fille était curieuse et elle a posé « Mais comment? » Sa mère a aidé sa fille. Elle avait les souris. Elle les a transformé les chevaux blancs. Finalement, la jeune fille est allée à l'invitation. Sa mère a elle préparé parfaitement. Quand elle est arrivée à l'invitation, tout le monde a aimé la jeune fille. Mais il y avait une problème. La problème était très important pour elle. Parce qu'elle devait partir devant la minuit. Puis, le prince a elle invité pour danser. Ils ont dansé ensemble. Tout était parfait. Soudain, elle a vu l'horloge sur le mur. Il était presque minuit. Elle n'a pas compris comment le temps a passé. Elle a lui laissé et elle a commencé à courir. Quand elle court, elle a perdu sa chaussure. Elle a transforme la vieux jeune fille. Puis le prince a trouvé la chaussure. Il a dit à ses capitenes: « Trouvez-moi, la jeune fille qui a perdu cette chaussure. ». Les capitenes ont commencé à chercher elle. Ils ont cherché tout le pays pour trouver elle. Finalement, ils sont arrivés à la maison où Cendrillon habite. Premièrement, les jeunes filles ont essayé la chaussures mais elles n'étaient pas. Le capitene a vu une autre jeune fille. C'était Cendrillon. Cendrillon a essayé la chaussure et elle était la jeune fille qui a perdu sa chaussure. Les capitanes ont elle dit "Le prince vous attend". Ils ont allés ensemble à la palace. Le prince la demande une mariage. Et la jeune fille a accepté sans hesiter. Ils se sont epusés. Ils étaient très heureux toujours ensemble. Un jour elle était au balcon avec sa chat et elle a entendu une voix "Je suis toujours à tes côtés". C'était sa mère. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimait** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donnait** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **préparait** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partait** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devrait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontra** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« - Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrai** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prendrait** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrivait** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappait**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **disait** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apportait** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvrait** la porte, il (sauter) **sautait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermait** la porte, il (se coucher) **se couchait** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrivait** chez la grand-mère, (frapper) **frappait** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **croisait** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondait**:

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondait** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrait** la porte. Et Le loup lui (dire) **disait**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabillait** et (se coucher) **se couchait** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **disait**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **faisait** qu'une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K ( ) E (✓)

Yaşınız: 18

Hangi şehirden geliyorsunuz: İzmir

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y a un fille quel lives avec elle mal mère et deux soeurs, elle Pere il est mort they were malade beaucoup. Une jour arriver un invité de la bal c'est nuit elle triste en côte de cheminée elle fairy mother arriver et elle transforms a pumpkin to voiture et mice to cavalier et gives her un magnifique robe mais mère dit: "tu retourne exactement minuit" et elle arrives a bal Elle est belle beaucoup, elle est élégant et then elle dans avec le prince ils danser pour heures elle oublie c'est heures elle looks l'hourage sur le mur et marcher pour elle Mansion elle oubliée chasseuse at rammose et prince chercher la village pour owner of the chasseuse quand ils dans un Mansion de la cendrillon they have try pour elle soeurs mais ils see autre fille vit ici elle tries le chasseuse et c'est parfait elle et prince c'est mariage. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vive** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aime** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donnez** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **alle** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **parte** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitez** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devez** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savez** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrons** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partir) **part** et (courir) **cour** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prends** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchez** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueils** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrives** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappes**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apportes** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup (ouvrir) **ouvres** la porte, il (sauter) **sautes** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermes** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attende** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrives** chez la grand-mère, (frapper) **frappes** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **as** une grosse voix, la petite fille (croire) **crois** que sa grand-mère (avoir) **as** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondes**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondes** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvres** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabiles** et (se coucher) **se couches** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraiters** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K ( ) E (✓)

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: Bursa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois dans un pays lointain, une fille habitaient avec ses belle-sœurs et belle mère. Il y a Cendrillon et leurs deux belle-sœurs. Les belle-sœurs et belle-mère étaient cruelles à Cendrillon et elles font lui leurs la maid-privée. Elles ne donnent pas permission à lui pour manger à la même table avec leurs. Après, la grosse sœur met une tasse et elle casse, elle dit : « Ma tasse est tombée ! » donc Cendrillon allait à sa chambre et elle commence à pleurer. Elle pleure toujours à côté de son chat. Le chat était sur le genoux et il était blanc et petit. Quand elle pleurait, les assistants du prince annonçaient un grand bal et toutes les jeunes filles ont été invitées. Les sœurs ont commencé à préparer pour le bal. Cendrillon était très heureuse quand elle écoutait ça. Mais, les belle-sœurs iraient là et Cendrillon n'ira pas. Elle commence à pleurer mais cette fois la mère à lui apparut. Elle n'en croyait pas ses yeux. Elle demande à lui : « Mère ! Mais comment ? » et la mère répondait : « J'ai toujours été-ci ! » et elle a magie qu'elle utilisait pour aider son fille à aller au palais où le bal se trouvait. Elle a donné lui des vêtements adaptés pour le bal et elle a créé une carrosse avec les 6 chevaux blancs. Cendrillon était très heureuse grâce à leur mère. La mère dit : « Mais, n'oublie pas, après la minuit, la magie disparaîtra ». Grâce sa mère, elle était capable d'aller au bal. Quand elle arrivait tous les yeux étaient dans lui. La fille si belle si magnifique... Les belles-sœurs n'ont pas connu leurs sœurs mais elles étaient jalouses. Le roi et la reine pensaient qu'elle était parfaite pour leur fils. Le prince et Cendrillon commencent à danser. Quand ils dansaient, Cendrillon regardait l'heure sur la mur et il était presque à minuit. Elle a sorti du palais rapidement et elle perdit une chaussure. Quand elle sortait, la magie disparaît. Le prince dit "Retrouvez-moi la fille à qui rentre cette chaussure!". Le prince essayèrent de retrouver la fille et il a trouvé dans la dernière maison. Les sœurs essayèrent de rentrer la chaussure mais elles n'ont pas réussi. Le prince dit "Il y a une plus jeune fille!". Cendrillon arrivait et la chaussure rentrait à lui parfaitement. Après ils rentraient au palais et le prince dit « Voulez-vous m'épouser? » Cendrillon et le prince trouvaient heureuse. Enfin, Cendrillon dit " Mère, tu as toujours été là". »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelaient** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **a été** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **a eu** les yeux jaunes et il (avoir) **a eu** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) vais **voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **a rendu** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **partait** et (courir) **courait** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé** : toc, toc.

« – Qui est là ? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvrir** la porte, il (sauter) **a sauté** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a referme** la porte, il (se coucher) **s'est couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivée** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là ? »

Comme le loup (avoir) **a eu** une grosse voix, la petite fille (croire) **croyait** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu** :

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrait** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s'est déshabillée** et (se coucher) **s'est couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **a dit** :

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **a fait** qu'une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K () E (✓)

Yaşınız: 21

Hangi şehirden geliyorsunuz: Eskişehir

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet (✓) Hayır ()

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: Kahire'de 1 sene lise eğitimi

### Cendrillon

« Il était une fois dans un pays Il y a une jeune fille avec grand cœur qui s'appelaient Cendrillon. Après sa mère est mourée, son père se remariait. La belle-mère et ses filles est venues à la maison mais le père de Cendrillon n'était pas ici. Dans la maison, c'est interdite d'asseyaient à la table pour Cendrillon quand il est temps de dîner. Tout le temps, elle fait de ménage, et dans un autre temps, elle était libre, elle asseyait devant le chemin avec sa charrue et elle est revée. Un jour, les gardent viendraient pour annonçaient de invitation de le bal pour jeunes filles sans marié seulement. La belle-mère et ses sœurs sont commencé préparer pour le bal mais pour Cendrillon, c'est interdite d'aller au bal. Après la belle-mère et ses sœurs sont aller à la bal, Cendrillon asseyait devant le chemin avec son chat et commençait à pleurer. En même moment, dans le chemin sa mère apparaît avec une baguette magique et elle est parlé à Cendrillon pour aller au bal. Elle avait besoin d'une chanteuse pour crée la personne qui a conduré la car et besoin des six mause pour crée les cheveu. Et sa mère a battre son baguette magique pour préparé Cendrillon au bal. Quand Cendrillon dit, Elle ne connaît pas danser. Sa mère donnait à Cendrillon des chausseur magique pour dansé mieux. Mais elle doit de retournée à minuit parce que magique finirai. Quand Cendrillon est entré la salle du bal tout le tête tournaient vers elle. Sa belle-mère et ses sœurs ne connaient pas Cendrillon après le prince a prendre elle pour la danse quand l'heure était 11h58 Cendrillon est sorti mais elle a oublié sa chausseur. Le prince a trouvé chausseur de Cendrillon, il a parlé aux gardent pour trouvé la jeune fille qui a porté ce chausseur. Les gardent sont cherché pour la jeune fille dans tout pays. Tout les jeunes filles dans le pays essaient les chasseur mais ne travaille pas. Quand les gardent est venus à la maison de Cendrillon ses sœurs essaient les chasseur magiques mais ne travaille pas. En ce moment les gardent a vu Cendrillon et après Cendrillon essaie les chausseur et elle a porté après elle est aller au prince et ils a maries. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **a vivé** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **a alle** si bien que tout le monde l' (appeler) **ont appelé** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **a préparé** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est part** chez sa grand-mère qui (habiter) **a habité** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vu** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **vais rendre** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **part** et (courir) **cour** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **est marchée** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **-----** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **a arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apportez** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvre** la porte, il (sauter) **saute** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **est se couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivée** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **crie** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondait**:

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondait** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvre** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **est se déshabillée** et (se coucher) **se couchée** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu'une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K ( ) E (✓)

Yaşınız: 21

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet (✓) Hayır ( )

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois dans un lointain pays était une petite famille. Dans cette famille il y avait un père, mère et petit cœur qui s'appelle Cendrillon. Son père était joliment mais un jour la mère a été malade et morte. Après quelque temps le père a décidé de se remarier. La femme qui son père a marié était cruelle. Cette femme avait deux filles et la fille était cruelle aussi... Après quelque temps le père de Cendrillon est mort aussi et elle était seule dans une famille cruelle. Ils utilisent Cendrillon comme une servante. Elle travaille tout le jour, lave la maison, cuisine. Elle mange très peu parce que, ils se donnent peu de son plat. Un jour le prince décide de se marier et alors il organise une grande fête et il invite toutes les jeunes filles. Quand la cruelle mère et ses filles étaient allées la mère dit à Cendrillon "tu ne peux pas aller à la fête" elle était très triste. Mais après la mère part à la fête une fée vient de la cheminée qui ressemble à sa mère. Elle utilise sa magie et fait un grand chariot et six chevaux blancs. Elle va à la fête, Cendrillon était très jolie. Et elle est allée à la fête. Elle danse avec le prince mais elle oublie qu'elle a besoin de rentrer à la maison à midi. Elle part de la fête rapidement et son chasseur tombe. Le prince trouve le chasseur. Il travaille très fort pour trouver la femme qui a dansé. Un jour il trouve la vraie femme qui était Cendrillon. Après ils se marient et vivent joliment. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y avait très longtemps, une petite fille qui (vivait) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimaient) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donnait) **donnait** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (allait) **allait** si bien que tout le monde l' (appelait) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparait) **préparait** une galette et lui dit :

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partait) **partait** chez sa grand-mère qui (habitait) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devait) **devait** traverser la forêt et elle y (rencontrait) **rencontrait** Monsieur le Loup. Le loup (était) **était** tout noir. Il (avait) **avait** les yeux jaunes et il (avait) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savait) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (vois) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rends) **rendrai** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partait) **partait** et (courait) **courait** aussi vite qu'il lui (était) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prenait) **prenait** le chemin le plus long. Elle (marchait) **marchait** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillait) **cueillait** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arrivait) **arrivait** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frappait) **frappait** : toc, toc.

« – Qui est là ? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvrirait** la porte, il (sauter) **sauterait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **refermé** la porte, il (se coucher) **se couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attendrait** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **frappé** à la porte : toc, toc.

« – Qui est là ? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **croi** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond** :

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvrirait** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabillé** et (se coucher) **se couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **.....** étrange. Elle lui (dire) **dit** :

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu'une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K () E (✓)

Yaşınız: 22

Hangi şehirden geliyorsunuz: Bursa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet (✓) Hayır () 1 yıl hazırlık eğitim

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: Herhangi bir sınava girmedim, sadece hazırlık sınıfında yapılan sınavlar

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une fille qui s'appelait Cendrillon. Cendrillon était une belle fille blonde mais elle était malheureuse aussi parce qu'elle a perdu sa mère et son père s'est marié avec une autre femme qui avait deux filles méchantes. Elles n'aimaient pas Cendrillon et elles la maltraitaient dans la maison. Cendrillon a pris la responsabilité de la maison de façon qu'elle faisait le ménage, lavait le linge, faisait la cuisine, nettoyait pendant toute la journée. Un jour, son père est mort et elle est restée toute seule dans la vie. Après ce jour, la vie est devenue plus difficile pour Cendrillon. Un jour les hommes du palais ont annoncé qu'il y aurait lieu un bal dans le palais et le prince se marierait avec une belle fille qui n'est pas déjà mariée. Quand les belles-sœurs et la belle-mère de Cendrillon avaient entendu cette annonce, elles sont devenues très heureuses, Cendrillon était devenue aussi heureuse mais malheureusement elles ne lui ont pas permis de participer au bal. Elles se sont habillées, coiffées, maquillées mais Cendrillon n'a pas pu faire comme ça. Dans sa chambre, lorsqu'elle pleurait, elle a vu une lumière qui vient de la fenêtre. Elle était très étonnée et a commencé à pleurer parce que la femme qu'elle a vue était sa mère morte. Elles se sont embrassées et sa mère a lui dit « Ne pleure pas, tu vas aussi aller au bal, mon trésor ». Après, elle lui a demandé d'apporter une grosse citrouille, un petit chat et des sept souris. Grâce à une baguette magnifique, la mère de Cendrillon a transformé la grosse citrouille en magnifique carrosse, le petit chat en chauffeur et les sept souris en chevaux blancs. C'est le tour de Cendrillon, elle l'a faite une belle princesse et lui a donné des chaussures magnifiques pour qu'elle puisse danser au bal. Elle y est allée et le prince et le roi, la reine, les belles-sœurs, la belle-mère, tout le monde l'a vue. Ils sont très étonnés parce que cette jeune fille était vraiment belle. Après, le prince s'est approché à elle et l'a invitée à danser. Le temps passait si vite qu'elle n'a pas compris qu'il était presque minuit. Ainsi, elle a commencé à courir mais elle a perdu une de ses chaussures. Grâce à la chaussure qu'elle a oubliée, le prince a pu le trouver et ils se sont mariés. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aiment** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donne** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **a eu** les yeux jaunes et il (avoir) **a eu** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **part** et (courir) **courit** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prends** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueillit** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrive** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappe**: toc, toc.

« – Qui est là?

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvert** la porte, il (sauter) **saute** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **va** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a eu** une grosse voix, la petite fille (croire) **crois** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond**:

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **disait**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **parait** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu'une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K ( ) E (✓)

Yaşınız: 50

Hangi şehirden geliyorsunuz: Ankara

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois dans un pays loin, il y avait une fille pauvre qui était un maiden vivant avec une famille qui avait une mère cruelle. Cette fille, ce était Cendrillon, elle s'appellerait Cendrillon. Dans une famille, il y avait deux filles et Cendrillon. La mère de famille, c'était cruelle à Cendrillon seulement. Mais, ses mère était content de ses filles. Dès qu'elle arriverait ensemble avec elles, Cendrillon deviendrait server pour d'autres souvent. Par exemple, d'autres fille tomberaient qch sur la place de la table et elle voudraient clair d'espace. Un jour, il y avait d'annonce que le prince inviterait toutes les filles jeune qui vient dans le pays. Cendrillon a resté seul à la maison mais elle voudrait aller à la fête. Elle commence pleuvoir. Un moment, une femme arrive de la cheminé magiquement. Elle était son mère qui était mort. Son mère a posé une question s'elle voudrait ou ne pas. Elle dit oui, mais comment ? Son mère a fait une magique et Cendrillon s'habille et fait ranger même-elle. Son mère prépare une carrette seul pour elle avec six chevaux mais, il est 12 heures tout à fait magique arreterai. Avant de 12 heures, doit quitter la bal. Le prince danse avec Cindrillon et elle passe de temps bien avec le prince. Elle a oublié l'heure. Quand elle regarde à l'heure vers 12 heures, elle comprende tard pour la carrette et des chevaux magique. Elle approche à la carette, tout était disparaité et elle se change dans la position avant. Mais, courant à la carette, elle tomberait sa chaussure droit. Le prince ordere les chercher la possession de la chaussure. Ils trouvent Cendrillon et ils lui apportent à le prince. Le prince fait une proposition pour mariage et elle accepte son proposition. Ils font mariage et ils sont heureux. Cendrillon devient une princess et remerci son mère. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimaient** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donnait** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **préparait** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partait** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devait** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontrait** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **savait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« -Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rendrai** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **part** et (courir) **court** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et

elle (cueillir) **cueille** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrive** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappe** : toc, toc.

« – Qui est là ? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvert** la porte, il (sauter) **saute** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là ? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **croit** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond** :

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit** :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K () E (✓)

Yaşınız: 23

Hangi şehirden geliyorsunuz: Bursa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois dans un pays lointain il y avait une fille qui s'appelait Cendrillon. Et elle vivait avec ses sœurs et avec sa mère. Un beau matin, le prince de ce pays a organisé un bal et invité tous les jeunes filles. Ses sœurs se habillaient et elles sont allées au bal mais la Cendrillon est restée à la maison. À l'heure du bal elle a vu une belle fée. Il y avait une fée dans la forêt. Elle a aidé la Cendrillon. Elle lui a préparé. Et elle a préparé une belle voiture avec six chevaux. Mais la fée dit qu'elle rentre sa forme ancienne, tu rentre avant minuit. Quand elle est arrivée au bal, tout le monde a vu la Cendrillon. Le prince a invité pour danser. Ils ont dansé, après la Cendrillon, a vu l'horloge. Il est presque minuit et elle est restée au palais. Quand elle a quitté le palais, elle a perdu sa chaussure. Le prince a trouvé la chaussure. Il a dit à ses aides, vous avez trouvé la princesse et ils ont terminé la recherche de la princesse. Ils sont allés tout le long de la maison dans le pays où les jeunes filles vivent. Quand ils sont arrivés à la maison où la Cendrillon vit. Ils ont vu la troisième jeune fille. Elle a essayé la chaussure et ils ont trouvé la princesse. Le prince demande le mariage à la Cendrillon. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vivait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l'aiment **aiment** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donne** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l'appelle **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **partit** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **veux** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« - Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **rends** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup (partir) **partit** et (courir) **couru** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **cueilli** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrive** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappe**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvre** la porte, il (sauter) **saut** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **croi** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvre** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraît** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K () E (✓)

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: Tekirdağ

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois Sa mère est mort. Elle vie avec ses sœurs et mère. Elle foudrait maison devoir. Elle a chat et yeux bleu. Elle aime le prince. Elle porte vetements bleu et blanc »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aime** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **donne** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **-----** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **-----** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **-----** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **-----** Monsieur le Loup. Le loup (être) **est** tout noir. Il (avoir) **a** les yeux jaunes et il (avoir) **a** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vois** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre.

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **-----** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **part** et (courir) **-----** aussi vite qu'il lui (être) **est** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **-----** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marche** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **-----** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrive** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappe**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **apporte** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **-----** la porte, il (sauter) **-----** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **-----** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **-----** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arrive** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **-----** que sa grand-mère (avoir) **a** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répond**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) ----- la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) ----- et (se coucher) ----- près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) ----- étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K () E (✓)

Yaşınız: 21

Hangi şehirden geliyorsunuz: Aydın

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait eu une belle fille avait été très triste. Elle toujours était regarder dehors de la fenêtre de sa maison. Elle avait eu un chat. Le chat avait été seul comme elle. Le chat avait été son le meilleur ami. Cette fille vivions avec sa mère et ses sœurs. Sa mère et ses sœurs a été cruelles à elle. Même quand elles diner ensemble. Elles ne la laissaient pas diner avec elles. Elles la soignaient comme un animau. Elles la faisaient faire le ménage. Ses cheveux jaune étaient salles à faire le ménage. Elle toujours pensait tandis que en regardant le cheminé. Un jour, elles apprenaient que le prince organisera un bal et il mariera avec le plus de fille. Bien sûr, elle valions aller au bal mais sa mère ne la laissait pas. Sa mère la disait : « Prepares tes sœurs, Tu n'est pas aussi belle qu'elles ». Après sa famille va au bal quand elle regarde le cheminé. Suddenly, une femme vient comme sorcere. Elle la pose ce qu'elle veut. Elle dit « J'espère que je devienne plus belle que mes sœurs et j'aïlle au bal ». Sorcère la fais très belle et elle prepare sa voiture. Donnes-elle un cadeau. Des chaussure blanche. Dis-elle les porter. Elle dis le femme qui look comme sa mère (sa mère qui mort) : « Merci » et elle va au bal. Elle danse avec le prince. mais avant 12 heures, elle courtit du bal. Quand elle courtit du bal, elle perd ses chaussures. Le prince les trouve et il essaie tout le monde dans le pays. Les hommes du princ viennent d leur maison et premiere ils essaient leur ses sœurs mais les chaussures ne sont pas pour elles. Apres ils ont vu la fille avec les chevaux jaunes. Ils essaient les chassures sur elle and it fits. Les hommes du prince ammene au prince et ils marient. After all that un jour, elle sort le balcon et elle dit « Merci » à le sorcère. Et ils vivent happily ever after. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vit** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **avaient aimé** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **avait donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **allait** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **part** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **doit** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **verai** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **vais rendre** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **part** et (courir) **court** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **marchait** lentement en écoutant les

oiseaux et elle (cueillir) ----- des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **arrive** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **ouvre** la porte, il (sauter) **saute** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **referme** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **attend** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **a arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **crois** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répond** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvre** la porte. Et Le loup lui (dire) **dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **avait fait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K () E (✓)

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: İstanbul

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet () Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: -

### Cendrillon

« Il était une fois il y avait une mère, deux filles et Cendrillon. Quelqu'un est arrivé et il a dit « Il y a aura une fête et chaque person est invitée ». La mère s'habille et sa filles aussi, mais elle dire « Cendrillon, tu ne peux pas aller au fête ! ». Après, Elles arrivent au fête mais Cendrillon reste à la maison et elle pleure. Dans ce temps, la belle-mère est arrivé à la maison et elle a du « Cendrillon, tu vas aller au fête ! ». C'était sa mère. Après un peu magique, elle était prêt pour fête. Quand elle arrivera, tout les gens tournerent à elle. Elle danse avec le prince mais il faut qu'elle sortir parce que quand il est minuit, la magique disapperait. Quand elle sortir au fête, sa chaussure est tombé. Le prince trouve ce chaussure. Il dit ses hommes « Trouve le femme qui peut utiliser ce chaussure ! » les hommes commence cherche le femme dans tout le pays. Quand ils arrivent chez Cendrillon, deux filles étaient prêt pour ce chaussure. Mais ce n'est pas d'accord. Après, l'homme vois Cendrillon. Elle porte ce chaussure et il est content. Il dit « Prince is waiting for you Madame ». Ils sortent et ils vont à chez prince. Prince vois Cendrillon, il a été amoureux. Cendrillon était shy ☺ il veut se marie avec Cendrillon et Cendrillon aussi... Ils se sont marié et ils habitent content. La mère avait toujours à ses côtés. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) **vitait** dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aimait** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **est allé** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelait** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **préparait** une galette et lui dit:

« Grand-mère (être) **est** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ».

Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **est parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **habite** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) **devient** traverser la forêt et elle y (rencontrer) **a rencontré** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vais voir** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre.

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) **vais rendre** visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **est parti** et (courir) **a couru** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **a prend** le chemin le plus long. Elle (marcher) **est marché** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) **a cueilli** des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) **est arrivé** le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **a frappé**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C’est votre petite fille, (dire) **a dit** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **est apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **est ouvert** la porte, il (sauter) **sautait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **est refermé** la porte, il (se coucher) **se couche** dans le lit de la grand-mère et (attendre) ----- le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **est arrivé** chez la grand-mère, (frapper) **a frappé** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **avait** une grosse voix, la petite fille (croire) **a cru** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **a répondu**:

« – C’est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **a répondu** d’une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **est ouvert** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **se déshabille** et (se coucher) **se couche** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **a dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C’est pour mieux t’embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C’est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C’est pour mieux t’entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C’est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **faisait** qu’une bouchée de la petite fille. »

Cinsiyetiniz: K ( ) E (✓)

Yaşınız: 20

Hangi şehirden geliyorsunuz: Manisa

Daha önce Fransızca eğitimi aldınız mı? Evet ( ) Hayır (✓)

Sorunuzun cevabı evet ise girdiğiniz sınav ve aldığınız puan: - (Lisede 1 ay ders görmüştüm)

### Cendrillon

« Il était une fois il y a un femme qui s'appelle Cendrillon. Elle a un famille malheureux. Elle est tres fatique de cet situation. Un beau matin, un invitation arrivé chez maison. Elle est tres heureux pour cet situation mais ses parents ne permit pas elle lire. Une nuit, quand Cendrillon a regardé la cheminée, sa mere est arrivé pour aide sa soeur. Cendrillon est ecouté sa mere mais elle n'est croyait pas ses yeux. Sa mere est dité « Tu vas alle au bal ». Elle n'est croyait pas ses oreilles parce qu'il est tres magnifique pour realizer. Elle est preparé à sa mere et elle est belle. Elle a allé à bal et le prince a dité « Voulez vous m'épouser ? ». Après ce question, Cendrillon a accepté sans hesitation. Ils sont commencé danser. Tout les choses est belle mais le temps n'est pas belle. Parce que Cendrillon a un peu temps. Le temp magique est fini. Elle est commencé escape de bal parce que she didn't want to be seen like that ! Elle est horrible. Apres tout les hommes du prince est cherché ce jeune fille mais il est difficile. Finalement les hommes du prince est trouvé Cendrillon. Le final est belle parce que c'est une histoire. Dans les histoires le final est tout les temps belle. »

### Le Petit Chaperon Rouge

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui (vivre) ----- dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l' (aimer) **aime** beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui (donner) **a donné** un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui (aller) **va** si bien que tout le monde l' (appeler) **appelle** le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère (préparer) **prépare** une galette et lui dit: « Grand-mère (être) **était** malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre ». Alors le Petit Chaperon rouge (partir) **parti** chez sa grand-mère qui (habiter) **habitait** un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge (devoir) ----- traverser la forêt et elle y (rencontrer) **rencontre** Monsieur le Loup. Le loup (être) **était** tout noir. Il (avoir) **avait** les yeux jaunes et il (avoir) **avait** l'air très méchant. La petite fille qui ne (savoir) **sait** pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je (voir) **vu** ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« -Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je (rendre) ----- visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre ».

Le loup (partir) **a parti** et (courir) **a couris** aussi vite qu'il lui (être) **était** possible. La petite fille, quant à elle, (prendre) **pris** le chemin le plus long. Elle (marcher) **est marché** lentement en écoutant les oiseaux et elle (cueillir) ----- des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup (arriver) ----- le premier à la maison de la grand-mère. Il (frapper) **frappe**: toc, toc.

« – Qui est là? »

« – C'est votre petite fille, (dire) **dis** le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous (apporter) **ai apporté** une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère ».

Le loup (ouvrir) **a ouvert** la porte, il (sauter) **sautait** sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il (refermer) **a refermé** la porte, il (se coucher) **s'a couché** dans le lit de la grand-mère et (attendre) **a attendu** le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge (arriver) **arriverait** chez la grand-mère, (frapper) **frappe** à la porte: toc, toc.

« – Qui est là? »

Comme le loup (avoir) **a** une grosse voix, la petite fille (croire) **----** que sa grand-mère (avoir) **avait** très mal à la gorge. Elle lui (répondre) **répondrait**:

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui (répondre) **répondrait** d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge (ouvrir) **ouvris** la porte. Et Le loup lui (dire) **a dit**:

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi ».

Le Petit Chaperon rouge (se déshabiller) **s'a déshabillé** et (se coucher) **s'a couché** près du loup. Sa grand-mère lui (paraître) **paraissait** étrange. Elle lui (dire) **dit**:

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger ».

Et le loup ne (faire) **fait** qu'une bouchée de la petite fille. »

## ANNEXE 2. La classification sémantico-syntaxique des verbes chez les filles

	Nom des verbes	Classes Génériques	Types des verbes
1	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
2	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
3	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
4	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
5	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
6	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
7	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
8	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
9	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
10	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
11	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
12	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
13	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
14	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
15	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
16	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
17	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
18	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
19	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
20	accompagner	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
21	acheter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
22	agr��er	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
23	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
24	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
25	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
26	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
27	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
28	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
29	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
30	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
31	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
32	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif

---

33	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
34	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
35	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
36	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
37	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
38	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
39	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
40	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
41	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
42	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
43	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
44	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
45	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
46	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
47	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
48	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
49	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
50	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
51	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
52	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
53	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
54	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
55	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
56	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
57	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
58	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
59	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
60	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
61	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
62	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
63	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
64	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
65	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
66	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif

---



---

101	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
102	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
103	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
104	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
105	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
106	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
107	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
108	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
109	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
110	amener	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
111	amener	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
112	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
113	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
114	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
115	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
116	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
117	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
118	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
119	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
120	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
121	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
122	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
123	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
124	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
125	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
126	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
127	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
128	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
129	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
130	appartenir	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
131	appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
132	appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
133	appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
134	appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif

---

---

135	appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
136	appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
137	apprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
138	apprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
139	approcher (s'approcher)	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
140	arrêter de	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
141	arrêter de	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
142	arrêter de	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
143	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
144	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
145	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
146	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
147	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
148	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
149	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
150	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
151	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
152	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
153	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
154	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
155	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
156	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
157	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
158	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
159	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
160	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
161	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
162	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
163	attendre	Verbes locatifs	Verbe transitif
164	attendre	Verbes locatifs	Verbe transitif
165	avertir	Verbes de communication	Verbe transitif
166	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
167	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
168	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif

---



---

203	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
204	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
205	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
206	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
207	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
208	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
209	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
210	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
211	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
212	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
213	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
214	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
215	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
216	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
217	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
218	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
219	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
220	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
221	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
222	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
223	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
224	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
225	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
226	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
227	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
228	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
229	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
230	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
231	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
232	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
233	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
234	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
235	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
236	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif

---

---

237	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
238	avoir de la jalousie	Verbes psychologiques	Locution verbale
239	avoir lieu	Verbes locatifs	Locution verbale
240	avoir peur de	Verbes psychologiques	Locution verbale
241	baisser	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
242	boire	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
243	caler	Verbes locatifs	Verbe transitif
244	chercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
245	chercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
246	chercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
247	chercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
248	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
249	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
250	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
251	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
252	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
253	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
254	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
255	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
256	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
257	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
258	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
259	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
260	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
261	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
262	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
263	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
264	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
265	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
266	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
267	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
268	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
269	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
270	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire

---

---

271	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
272	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
273	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
274	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
275	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
276	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
277	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
278	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
279	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
280	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
281	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
282	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
283	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
284	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
285	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
286	connaître	Verbes psychologiques	Verbe transitif
287	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
288	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
289	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
290	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
291	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
292	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
293	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
294	courir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
295	courir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
296	courir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
297	courir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
298	courir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
299	courir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
300	créer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
301	créer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
302	crier	Verbes de communication	Verbe intransitif
303	croire	Verbes psychologiques	Verbe transitif
304	croire	Verbes psychologiques	Verbe transitif

---

---

305	cuisiner	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
306	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
307	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
308	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
309	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
310	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
311	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
312	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
313	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
314	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
315	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
316	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
317	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
318	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
319	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
320	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
321	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
322	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
323	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
324	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
325	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
326	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
327	danser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
328	décider	Verbes de communication	Verbe transitif
329	décider	Verbes de communication	Verbe transitif
330	décider	Verbes de communication	Verbe transitif
331	décider	Verbes psychologiques	Verbe transitif
332	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
333	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
334	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
335	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
336	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
337	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
338	demander	Verbes de communication	Verbe transitif

---

---

339	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
340	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
341	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
342	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
343	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
344	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
345	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
346	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
347	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
348	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
349	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
350	descendre	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
351	détester	Verbes psychologiques	Verbe transitif
352	dévaler	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
353	devenir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
354	devenir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
355	devenir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
356	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
357	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
358	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
359	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
360	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
361	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
362	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
363	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
364	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
365	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
366	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
367	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
368	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
369	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
370	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
371	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
372	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire

---

---

373	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
374	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
375	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
376	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
377	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
378	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
379	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
380	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
381	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
382	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
383	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
384	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
385	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
386	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
387	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
388	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
389	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
390	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
391	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
392	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
393	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
394	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
395	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
396	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
397	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
398	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
399	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
400	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
401	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
402	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
403	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
404	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
405	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
406	dire	Verbes de communication	Verbe transitif

---

---

407	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
408	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
409	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
410	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
411	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
412	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
413	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
414	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
415	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
416	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
417	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
418	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
419	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
420	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
421	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
422	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
423	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
424	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
425	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
426	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
427	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
428	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
429	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
430	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
431	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
432	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
433	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
434	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
435	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
436	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
437	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
438	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
439	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
440	dire	Verbes de communication	Verbe transitif

---

---

441	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
442	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
443	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
444	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
445	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
446	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
447	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
448	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
449	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
450	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
451	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
452	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
453	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
454	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
455	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
456	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
457	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
458	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
459	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
460	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
461	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
462	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
463	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
464	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
465	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
466	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
467	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
468	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
469	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
470	donner la permission	Verbes de communication	Verbe transitif
471	dormir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
472	éclairer	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
473	écouter	Verbes psychologiques	Verbe transitif
474	emmener	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif

---

---

475	emmener	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
476	entendre	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
477	entendre	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
478	entendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
479	entendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
480	entendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
481	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
482	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
483	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
484	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
485	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
486	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
487	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
488	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
489	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
490	envoyer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
491	envoyer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
492	envoyer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
493	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
494	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
495	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
496	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
497	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
498	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
499	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
500	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
501	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
502	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
503	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
504	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
505	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
506	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
507	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
508	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif

---

---

509	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
510	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
511	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
512	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
513	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
514	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
515	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
516	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
517	essayer de	Verbes psychologiques	Verbe transitif
518	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
519	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
520	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
521	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
522	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
523	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
524	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
525	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
526	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
527	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
528	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
529	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
530	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
531	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
532	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
533	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
534	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
535	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
536	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
537	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
538	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
539	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
540	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
541	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
542	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif

---



---

577	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
578	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
579	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
580	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
581	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
582	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
583	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
584	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
585	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
586	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
587	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
588	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
589	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
590	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
591	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
592	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
593	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
594	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
595	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
596	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
597	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
598	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
599	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
600	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
601	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
602	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
603	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
604	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
605	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
606	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
607	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
608	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
609	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
610	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif

---

---

611	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
612	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
613	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
614	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
615	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
616	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
617	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
618	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
619	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
620	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
621	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
622	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
623	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
624	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
625	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
626	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
627	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
628	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
629	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
630	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
631	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
632	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
633	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
634	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
635	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
636	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
637	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
638	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
639	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
640	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
641	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
642	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
643	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
644	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif

---

---

645	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
646	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
647	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
648	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
649	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
650	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
651	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
652	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
653	falloir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe impersonnel
654	fermer	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
655	finir	Verbes inchoatifs et résultatifs	Verbe intransitif
656	finir	Verbes inchoatifs et résultatifs	Verbe transitif
657	habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
658	habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
659	habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
660	habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
661	habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
662	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
663	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
664	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
665	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
666	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
667	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
668	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
669	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
670	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
671	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
672	s'habiller	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
673	habiter	Verbes locatifs	Verbe intransitif
674	habiter	Verbes locatifs	Verbe intransitif
675	habiter	Verbes locatifs	Verbe intransitif
676	habiter	Verbes locatifs	Verbe intransitif
677	inquiéter	Verbes psychologiques	Verbe transitif
678	insulter	Verbes de communication	Verbe transitif

---

---

679	interdire	Verbes de communication	Verbe transitif
680	interdire	Verbes de communication	Verbe transitif
681	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
682	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
683	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
684	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
685	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
686	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
687	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
688	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
689	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
690	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
691	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
692	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
693	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
694	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
695	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
696	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
697	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
698	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
699	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
700	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
701	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
702	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
703	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
704	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
705	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
706	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
707	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
708	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
709	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
710	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
711	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
712	jouer	Verbes de mouvement	Verbe transitif

---

---

713	laisser	Verbes locatifs	Verbe intransitif
714	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
715	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
716	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
717	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
718	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
719	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
720	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
721	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
722	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
723	lire	Verbes de communication	Verbe transitif
724	maltraiter	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
725	manger	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
726	manger	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
727	maquiller	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
728	mettre	Verbes de type munir/ démunir	Verbe transitif
729	monter	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
730	mouler	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
731	mouler	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
732	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
733	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
734	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
735	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
736	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
737	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
738	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
739	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
740	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
741	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
742	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
743	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
744	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
745	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
746	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif

---

---

747	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
748	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
749	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
750	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
751	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
752	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
753	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
754	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
755	offrir	Verbes de communication	Verbe transitif
756	offrir	Verbes de communication	Verbe transitif
757	organiser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
758	organiser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
759	organiser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
760	organiser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
761	organiser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
762	oublier	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
763	oublier	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
764	oublier	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
765	oublier	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
766	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
767	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
768	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
769	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
770	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
771	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
772	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
773	paraître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
774	paraître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
775	parcourir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
776	parler	Verbes de communication	Verbe intransitif
777	parler	Verbes de communication	Verbe intransitif
778	partir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
779	partir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
780	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif

---

---

781	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
782	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
783	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
784	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
785	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
786	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
787	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
788	partir	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
789	passer	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
790	passer	Verbes de mouvements d'entrée /sortie	Verbe intransitif
791	passer son temps	Verbes psychologiques	Verbe transitif
792	penser	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
793	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
794	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
795	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
796	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
797	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
798	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
799	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
800	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
801	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
802	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
803	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
804	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
805	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
806	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
807	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
808	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
809	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
810	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
811	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
812	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
813	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
814	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif

---

---

815	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
816	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
817	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
818	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
819	plaire à	Verbes psychologiques	Verbe transitif
820	plaire à	Verbes psychologiques	Verbe transitif
821	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
822	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
823	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
824	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
825	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
826	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
827	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
828	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
829	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
830	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
831	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
832	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
833	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
834	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
835	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
836	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
837	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
838	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
839	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
840	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
841	poser	Verbes de communication	Verbe transitif
842	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
843	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
844	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
845	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
846	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
847	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
848	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire

---

---

849	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
850	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
851	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
852	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
853	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
854	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
855	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
856	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
857	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
858	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
859	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
860	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
861	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
862	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
863	prendre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
864	prendre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
865	prendre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
866	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
867	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
868	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
869	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
870	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
871	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
872	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
873	quitter	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
874	ramasser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
875	ramasser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
876	rappeler	Verbes psychologiques	Verbe transitif
877	recevoir	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
878	recevoir	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
879	recevoir	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
880	recevoir	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
881	rechercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
882	rechercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif

---

---

883	rechercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
884	rechercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
885	reconnaitre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
886	reconnaitre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
887	reconnaitre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
888	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
889	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
890	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
891	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
892	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
893	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
894	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
895	remarquer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
896	remercier	Verbes de communication	Verbe transitif
897	remercier	Verbes de communication	Verbe transitif
898	rencontrer	Verbes locatifs	Verbe transitif
899	rencontrer	Verbes locatifs	Verbe transitif
900	rentrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
901	rentrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
902	rentrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
903	rentrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
904	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
905	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
906	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
907	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
908	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
909	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
910	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
911	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
912	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
913	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
914	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
915	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
916	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif

---

---

917	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
918	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
919	retourner	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
920	retourner	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
921	s'appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
922	s'appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
923	s'appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
924	s'appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
925	s'appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
926	s'appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
927	s'appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
928	s'appeler	Verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
929	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
930	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
931	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
932	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
933	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
934	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
935	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
936	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
937	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
938	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
939	savoir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
940	savoir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
941	savoir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
942	savoir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
943	savoir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
944	se dépêcher	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
945	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
946	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
947	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
948	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
949	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
950	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal

---

---

951	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
952	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
953	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
954	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
955	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
956	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
957	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
958	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
959	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
960	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
961	se mettre à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
962	se promener	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
963	se promener	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
964	se rappeler	Verbes psychologiques	Verbe pronominal
965	se rapprocher	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe pronominal
966	se remarier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
967	se rencontrer	Verbes locatifs	Verbe pronominal
968	se sentir	Verbes psychologiques	Verbe pronominal
969	se tourner vers	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
970	se tourner vers	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
971	se tourner vers	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
972	se tourner vers	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
973	se tourner vers	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
974	s'écouler	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
975	s'enfuir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe pronominal
976	s'enfuir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe pronominal
977	s'étonner	Verbes psychologiques	Verbe pronominal
978	s'occuper de	Verbes psychologiques	Verbe pronominal
979	s'occuper de	Verbes psychologiques	Verbe pronominal
980	soigner	Verbes de type frapper ou toucher	Verbe transitif
981	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
982	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
983	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
984	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif

---

---

985	subjuguier	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
986	faire tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
987	faire tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
988	faire tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
989	tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
990	tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
991	tomber amoureux	Verbes psychologiques	Locution verbale
992	tomber amoureux	Verbes psychologiques	Locution verbale
993	tomber amoureux	Verbes psychologiques	Locution verbale
994	tomber amoureux	Verbes psychologiques	Locution verbale
995	tourner	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
996	traiter	Verbes de type frapper ou toucher	Verbe transitif
997	traiter	Verbes de type frapper ou toucher	Verbe transitif
998	traiter	Verbes de type frapper ou toucher	Verbe transitif
999	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1000	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1001	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1002	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1003	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1004	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1005	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1006	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1007	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1008	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1009	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1010	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1011	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1012	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1013	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
1014	trouver	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
1015	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1016	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1017	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1018	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif

---

---

1019	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1020	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1021	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1022	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1023	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1024	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1025	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1026	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1027	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1028	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1029	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1030	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1031	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1032	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1033	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1034	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1035	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1036	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1037	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1038	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1039	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1040	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1041	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1042	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1043	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1044	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1045	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1046	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1047	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
1048	utiliser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
1049	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1050	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1051	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1052	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif

---

---

1053	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1054	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1055	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1056	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1057	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1058	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1059	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1060	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1061	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1062	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1063	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1064	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1065	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1066	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1067	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1068	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1069	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1070	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1071	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1072	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
1073	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
1074	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
1075	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
1076	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
1077	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
1078	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
1079	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
1080	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
1081	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
1082	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
1083	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
1084	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
1085	vivre	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
1086	vivre	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif

---



---

1121	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
1122	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
1123	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
1124	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
1125	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
1126	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
1127	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
1128	voir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1129	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1130	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1131	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1132	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1133	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1134	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1135	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1136	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1137	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1138	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1139	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1140	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1141	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1142	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1143	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1144	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1145	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1146	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1147	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1148	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1149	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1150	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1151	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1152	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1153	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1154	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif

---

---

1155	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1156	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1157	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1158	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1159	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1160	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
1161	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif

---

### ANNEXE 3. La classification sémantico-syntaxiques des verbes chez les garçons

	Nom des verbes	Classes Génériques	Types des verbes
1	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
2	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
3	accepter	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
4	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
5	aider	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
6	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
7	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
8	aimer	Verbes psychologiques	Verbe transitif
9	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
10	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
11	aller	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
12	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
13	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
14	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
15	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
16	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
17	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
18	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
19	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
20	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
21	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
22	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
23	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
24	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
25	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
26	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
27	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
28	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
29	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
30	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
31	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
32	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
33	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
34	aller	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
35	amener	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
36	annoncer	Verbes de communication	Verbe transitif
37	annoncer	Verbes de communication	Verbe transitif
38	annoncer	Verbes de communication	Verbe transitif
39	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
40	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
41	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
42	apparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
43	apporter	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
44	apprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
45	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
46	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
47	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
48	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
49	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
50	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
51	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif

52	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
53	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
54	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
55	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
56	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
57	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
58	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
59	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
60	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
61	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
62	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
63	arriver	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
64	attendre	Verbes locatifs	Verbe transitif
65	attendre	Verbes locatifs	Verbe transitif
66	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
67	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
68	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
69	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
70	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
71	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
72	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
73	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
74	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
75	avoir	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
76	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
77	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
78	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
79	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
80	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
81	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
82	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
83	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
84	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
85	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
86	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
87	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
88	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
89	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
90	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
91	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
92	avoir	Verbes d'auxiliaire verbe d'existence	Verbe intransitif
93	avoir besoin de	Verbes psychologiques	Locution verbale
94	avoir besoin de	Verbes psychologiques	Locution verbale
95	avoir besoin de	Verbes psychologiques	Locution verbale
96	avoir lieu	Verbes locatifs	Verbe intransitif
97	battre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
98	casser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
99	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
100	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
101	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
102	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
103	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
104	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
105	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel

106	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
107	changer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
108	chercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
109	chercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
110	chercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
111	chercher	Verbes de mouvement	Verbe transitif
112	commander	Verbes de communication	Verbe transitif
113	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
114	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
115	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
116	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
117	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
118	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
119	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
120	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
121	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
122	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
123	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
124	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
125	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
126	commencer à	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
127	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
128	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
129	comprendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
130	conduire	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe transitif
131	connaître	Verbes psychologiques	Verbe transitif
132	connaître	Verbes psychologiques	Verbe transitif
133	courir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
134	courir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
135	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
136	courir	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
137	créer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
138	croire	Verbes psychologiques	Verbe transitif
139	croire	Verbes psychologiques	Verbe transitif
140	croire	Verbes psychologiques	Verbe transitif
141	cuisiner	Verbes de type réaliser	Verbe intransitif
142	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
143	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
144	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
145	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
146	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
147	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
148	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
149	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
150	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
151	danser	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
152	décider	Verbes psychologiques	Verbe transitif
153	décider	Verbes psychologiques	Verbe transitif
154	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
155	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
156	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
157	demander	Verbes de communication	Verbe transitif
158	devenir	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe intransitif
159	devenir	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe intransitif

160	devenir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
161	devenir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
162	devenir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
163	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
164	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
165	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
166	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
167	devoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
168	diner	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
169	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
170	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
171	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
172	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
173	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
174	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
175	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
176	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
177	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
178	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
179	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
180	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
181	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
182	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
183	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
184	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
185	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
186	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
187	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
188	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
189	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
190	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
191	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
192	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
193	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
194	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
195	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
196	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
197	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
198	dire	Verbes de communication	Verbe transitif
199	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
200	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
201	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
202	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
203	disparaître	Verbes locatifs	Verbe intransitif
204	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
205	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
206	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
207	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
208	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
209	donner	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
210	écouter	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
211	écouter	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
212	entendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
213	entendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif

214	entendre	Verbes psychologiques	Verbe transitif
215	entrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
216	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
217	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
218	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
219	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
220	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
221	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
222	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
223	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
224	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
225	essayer	Verbes locatifs	Verbe transitif
226	essayer de	Verbes psychologiques	Verbe transitif
227	essayer de	Verbes psychologiques	Verbe transitif
228	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
229	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
230	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
231	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
232	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
233	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
234	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
235	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
236	être	Verbes impersonnels	Verbe impersonnel
237	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
238	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
239	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
240	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
241	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
242	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
243	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
244	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
245	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
246	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
247	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
248	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
249	être	Verbes d'existence	Verbe intransitif
250	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
251	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
252	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
253	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
254	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
255	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
256	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
257	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
258	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
259	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
260	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
261	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
262	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
263	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
264	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
265	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
266	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
267	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif

268	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
269	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
270	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
271	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
272	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
273	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
274	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
275	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
276	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
277	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
278	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
279	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
280	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
281	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
282	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
283	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
284	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
285	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
286	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
287	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
288	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
289	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
290	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
291	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
292	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
293	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
294	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
295	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
296	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
297	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
298	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
299	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
300	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
301	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
302	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
303	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
304	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
305	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
306	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
307	être	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif
308	faire	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
309	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
310	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
311	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
312	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
313	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
314	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
315	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
316	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
317	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
318	faire	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
319	falloir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe impersonnel
320	finir	Verbes inchoatifs et résultatifs	Verbe intransitif
321	s'habiller	verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal

322	s'habiller	verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
323	s'habiller	verbes de type munir/ démunir	Verbe pronominal
324	habiter	Verbes locatifs	Verbe intransitif
325	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
326	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
327	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
328	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
329	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
330	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
331	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
332	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
333	inviter	Verbes de communication	Verbe transitif
334	laisser	Verbes locatifs	Verbe intransitif
335	laisser	Verbes locatifs	Verbe intransitif
336	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
337	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
338	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
339	laisser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
340	laver	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
341	laver	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
342	maltraiter	Verbes de type frapper ou toucher	Verbe transitif
343	manger	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
344	marcher	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
345	mettre	Verbes locatifs	Verbe transitif
346	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
347	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
348	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
349	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
350	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
351	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
352	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
353	mourir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
354	organiser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
355	organiser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
356	organiser	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
357	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
358	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
359	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
360	oublier	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
361	oublier	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
362	oublier	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
363	oublier	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
364	parler à	Verbes de communication	Verbe transitif
365	parler à	Verbes de communication	Verbe transitif
366	partir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
367	partir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
368	passer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
369	passer son temps	Verbes psychologiques	Verbe transitif
370	penser	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
371	penser	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
372	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
373	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
374	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
375	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif

376	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
377	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
378	perdre	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
379	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
380	permettre de	Verbes de communication	Verbe transitif
381	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
382	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
383	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
384	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
385	pleurer	Verbes psychologiques	Verbe intransitif
386	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
387	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
388	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
389	porter	Verbes locatifs	Verbe transitif
390	poser	Verbes de communication	Verbe transitif
391	poser	Verbes de communication	Verbe transitif
392	poser	Verbes de communication	Verbe transitif
393	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
394	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
395	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
396	pouvoir	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe auxiliaire
397	prendre la responsabilité	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
398	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
399	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
400	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
401	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
402	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
403	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
404	préparer	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
405	quitter	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
406	ramasser	Verbes de mouvement	Verbe transitif
407	recevoir	Verbes de don ou de privation	Verbe transitif
408	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
409	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
410	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
411	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
412	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
413	regarder	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
414	remercier	Verbes de communication	Verbe transitif
415	rentrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
416	rentrer	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
	rentrer sa forme		
417	ancienne	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
418	répondre	Verbes de communication	Verbe transitif
419	ressembler	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe transitif
420	ressembler	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe transitif
421	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
422	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
423	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
424	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
425	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
426	rester	Verbes locatifs	Verbe intransitif
427	retourner	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
428	réussir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
429	rêver	Verbes psychologiques	Verbe intransitif

430	s'appeler	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
431	s'appeler	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
432	s'appeler	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
433	s'appeler	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
434	s'appeler	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
435	s'appeler	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
436	s'approcher de	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe pronominal
437	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
438	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
439	s'asseoir	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
440	savoir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
441	se coiffer	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
442	se maquiller	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
443	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
444	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
445	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
446	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
447	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
448	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
449	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
450	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
451	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
452	se marier	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe pronominal
453	se passer	Verbes de mouvement	Verbe intransitif
454	se préparer	verbes de type munir/ démunicip	Verbe pronominal
455	se rapprocher	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe pronominal
456	se tourner vers	Verbes de mouvement	Verbe pronominal
457	se trouver	Verbes locatifs	Verbe pronominal
458	s'embrasser	Verbes de type frapper ou toucher	Verbe pronominal
459	soigner	Verbes de type frapper ou toucher	Verbe transitif
460	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
461	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
462	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
463	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
464	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
465	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
466	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
467	sortir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
468	terminer	Verbes de mouvement	Verbe transitif
469	faire tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
470	faire tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
471	tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
472	tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
473	tomber	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
474	tourner	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
475	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
476	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
477	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
478	transformer	Verbes de transformation, de mutation, de substitution	Verbe transitif
479	travailler	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
480	travailler	Verbes de type réaliser	Verbe transitif
481	travailler	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
482	travailler	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
483	trouver	Verbes auxiliaires, semi-auxiliaires, modaux	Verbe attributif

---

484	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
485	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
486	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
487	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
488	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
489	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
490	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
491	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
492	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
493	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
494	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
495	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
496	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
497	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
498	trouver	Verbes locatifs	Verbe transitif
499	utiliser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
500	utiliser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
501	utiliser	Verbes de saisie ou de possession	Verbe transitif
502	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
503	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
504	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
505	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
506	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
507	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
508	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
509	venir	Verbes de mouvements d'entrée/sortie	Verbe intransitif
510	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
511	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
512	vivre	Verbes locatifs	Verbe intransitif
513	vivre	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
514	vivre	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
515	vivre	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe intransitif
516	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe transitif
517	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe transitif
518	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe transitif
519	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe intransitif
520	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe transitif
521	vivre	Verbes d'union, de réunion, de mise en relation	Verbe transitif
522	voir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
523	voir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
524	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
525	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
526	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
527	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
528	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
529	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
530	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
531	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
532	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
533	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
534	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
535	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
536	voir	Verbes d'état physique ou de comportement	Verbe transitif
537	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif

---

---

538	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
539	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
540	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
541	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
542	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
543	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif
544	vouloir	Verbes psychologiques	Verbe transitif

---

## ANNEXE 4

## CENDRILLON

« Il était une fois, dans un pays lointain, il y avait une charmante jeune fille au grand cœur. Comme sa mère était morte, son père décida de se remarier avec une femme cruelle qui avait deux filles aussi méchantes qu'elle. La marâtre et ses filles traitaient la jeune fille très durement. « Va-t'en ! Ne t'assieds pas à notre table ! », « Tu n'as rien à faire avec nous ! ». « Ma tasse est tombée ! Oups, ramasse la et nettoie ! ».

Pendant que les deux sœurs sortaient pour aller s'amuser, elle devait rester à la maison pour s'occuper des tâches les plus ingrates. Tout le monde à la maison l'appelait Cendrillon, car quand elle était fatiguée elle allait s'asseoir près de la cheminée, son chat sur les genoux, pour tenter de se réchauffer devant les cendres chaudes.

Un beau matin, la famille reçurent une invitation en provenance du Palais. « Un grand bal sera donné ce soir au Palais en l'honneur du prince. Toutes les jeunes filles non-mariées y sont invitées. La belle-mère commença à préparer ses filles pour le bal et Cendrillon fut obligée de les aider. « Vous devez être les plus belles jeunes filles du bal ce soir, vous devez absolument plaire au prince ! »

« Pourquoi je n'ai pas le droit d'y aller ? Toutes les jeunes filles à marier sont invitées. »

« Vraiment, tu comptes te rendre au bal du palais habillée comme ça ? »

À l'heure du bal, restée seule à la maison, Cendrillon ne put pas retenir ses larmes et commença à pleurer. Au même moment, une vive lumière éclaira soudain la cheminée et au travers de cette lumière une belle fée apparut. Cendrillon n'en croyait pas ses yeux, car cette fée n'était pas d'autre que sa mère !

« Ah, mère ! »

« Bonjour, trésor ! Je suis venue t'apporter mon aide. Toi aussi, tu vas pouvoir aller au bal du palais »  
« Vraiment, mais comment ? »

« C'est grâce à mon aide. Va au jardin et apporte-moi la plus grosse citrouille que tu peux, et toi, petit chat va vite m'attraper sept belles souris. »

D'un coup de baguette magique, la fée transforma la citrouille en un magnifique carrosse. Puis, elle dirigea sa baguette vers les souris. La première fut instantanément changée en cocher, les six autres en chevaux blancs. « À ton tour maintenant ! » « Moi, une vraie princesse, mais mère je ne sais pas danser. Si le prince m'invite, de quoi est-ce que j'aurai l'air ? »

« Ne t'en fais pas ma chérie. Avec ses souliers magiques, tu seras la meilleure danseuse de tout le bal. Il faut que tu dances avec le prince, mais surtout n'oublie pas mon ange au douzième coup de minuit la magie disparaîtra. Tu dois absolument quitter le bal avant que le minuit sonne ».

« Merci, Mère, c'est tellement merveilleux ! Je serais rentrée avant minuit, je vous le promets ! Mère, est-ce que nous nous reverrons ? »

« Je suis toujours à tes côtés, mon trésor ».

Quand Cendrillon arriva au palais, si belle si élégante, toutes les têtes se tournèrent vers elle. Même ses méchantes sœurs ne purent pas la reconnaître et bien sûr le beau prince fut immédiatement subjugué par sa beauté.

Le roi et la reine furent aussi charmés par Cendrillon.

« Quelle charmante jeune fille ! Voilà ce que j'appelle une princesse digne de ce nom ! »

Le prince invita aussitôt Cendrillon à danser. Grâce à ses souliers magiques, la jeune fille flottait littéralement sur la piste de danse. La belle-mère et ses filles restaient sans voix devant sa beauté qui les rendait folle de jalousie. Cendrillon était si heureuse qu'elle ne voyait plus le temps passer et c'est bien qu'elle oublia complètement la promesse qu'elle avait faite à sa mère.

Soudain elle aperçut l'horloge qui était sur le mur qu'il était presque minuit ! Abandonnant le prince sur la place elle s'enfuit alors en courant mais alors qu'elle dévalait les escaliers du palais, elle perdit une de ses chaussures magiques. Malheureusement, elle n'avait plus le temps de revenir sur ses pas pour la récupérer. Le prince qui courait derrière elle trouve la chaussure sur une marche et la ramasse.

« Trouvez la jeune fille à qui appartient cette chaussure. Traversez tout le pays s'il faut mais retrouvez le moi. »

Les gardes du palais parcoururent tout le pays et frappèrent à toutes les portes pour faire essayer la chaussure à toutes les jeunes filles du royaume mais le soulier n'allait à aucune d'entre elles. Finalement ils arrivèrent à la maison de Cendrillon où les deux filles de la belle-mère essayèrent la chaussure. « Poussez plus fort enfin ça va rentrer ».

« Mais oui voyons ma fille ait les pieds un peu gonflés en ce moment la fatigue surement ! »

Mais le soulier n'allait à aucune des deux filles. Heureusement la capitaine des gardes s'était rendu compte qu'il y avait une troisième jeune fille dans la maison.

« Il y a une autre jeune fille ici »

A peine que Cendrillon enfila la chaussure les gardes furent convaincus que c'était bien la sienne car elle lui allait parfaitement.

« Je vais vous demander de nous accompagner au palais jeune dame notre prince vous y attend »

Les gardes conduisirent Cendrillon au palais. Quand le prince vit Cendrillon il la reconnut aussitôt. Il était tellement heureux de la voir. Il s'agenouilla devant et la demanda en mariage.

« Princesse, voulez-vous m'épouser ? »

Cendrillon, ravie, accepta sans hésiter la demande du prince. Et ensemble, ils vécurent heureux pour toujours.

« Mais comment se fait-il que ma chaussure n'a rien perdu de sa magie ? bien sûr ma mère, tu as toujours été là ! »

## ANNEXE 5

### LE PETIT CHAPERON ROUGE

« Il était une fois, il y a très longtemps, une petite fille qui vivait dans un tout petit village. Sa mère et sa grand-mère l'aimaient beaucoup. Un jour, sa grand-mère lui donna un petit chaperon de couleur rouge. Le chaperon lui allait si bien que tout le monde l'appelait le Petit Chaperon rouge. Un beau matin de printemps, sa mère prépara une galette et lui dit :

« – Grand-mère est malade. Apporte-lui cette galette et ce petit pot de beurre. »

Alors le Petit Chaperon rouge partit chez sa grand-mère qui habitait un peu loin. Pour aller chez sa grand-mère, le Petit Chaperon rouge devait traverser la forêt et elle y rencontra Monsieur le Loup. Le loup était tout noir. Il avait les yeux jaunes et il avait l'air très méchant.

La petite fille qui ne savait pas qu'il est dangereux de parler à un loup lui répondit :

« – Je vais voir ma grand-mère. Je lui apporte cette galette et ce petit pot de beurre. »

« – Ta grand-mère habite-t-elle loin d'ici ? »

« – Oui, c'est très loin. »

« – Eh bien, dit le loup, moi aussi je voudrais rendre visite à ta grand-mère. Tu n'as qu'à prendre ce chemin, et moi, je prendrai l'autre. »

Le loup partit et courut aussi vite qu'il lui était possible. La petite fille, quant à elle, prit le chemin le plus long. Elle marchait lentement en écoutant les oiseaux et elle cueillait des fleurs sur le chemin. Évidemment le loup arriva le premier à la maison de la grand-mère. Il frappa: toc, toc.

« – Qui est là ? »

« – C'est votre petite fille, dit le loup en imitant la voix du Petit Chaperon rouge. Je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

« – Entre ma petite ! Entre ! lui répondit la grand-mère. »

Le loup ouvrit la porte, il sauta sur la grand-mère pour la dévorer. Ensuite, il referma la porte, il se coucha dans le lit de la grand-mère et attendit le Petit Chaperon rouge. Un peu plus tard, le Petit Chaperon rouge arriva chez la grand-mère, frappa à la porte : toc, toc.

« – Qui est là ? »

Comme le loup avait une grosse voix, la petite fille crut que sa grand-mère avait très mal à la gorge. Elle lui répondit :

« – C'est votre petite fille, je vous apporte une galette et un petit pot de beurre. »

Le loup lui répondit d'une voix douce :

« – Entre ma petite ! Entre ! »

Le Petit Chaperon rouge ouvrit la porte. Et Le loup bien caché sous la couverture et lui dit :

« – Pose la galette et le petit pot de beurre sur la table et viens te coucher avec moi. »

Le Petit Chaperon rouge se déshabilla et se coucha près du loup. Sa grand-mère lui paraissait étrange. Elle lui dit :

« – Grand-mère, que vos bras sont grands.

– C'est pour mieux t'embrasser, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes jambes.

– C'est pour mieux courir, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles.

– C'est pour mieux t'entendre, ma petite fille.

– Grand-mère, que vous avez de grandes dents.

– C'est pour mieux te manger. »

Et le loup ne fit qu'une bouchée de la petite fille. »

## Nahide ARSLAN Doktora Tezi

## ORIGINALITY REPORT

<b>10%</b>	<b>1%</b>	<b>2%</b>	<b>7%</b>
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

## PRIMARY SOURCES

<b>1</b>	<b>Submitted to Universidad Catolica de Oriente</b> Student Paper	<b>7%</b>
<b>2</b>	<b>Hanoi University</b> Publication	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>elib.uni-stuttgart.de</b> Internet Source	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>Sonja Špadijer. "L'analyse du discours des journaux de presse français à propos de la crise de migrants en France, en 2016", French Cultural Studies, 2020</b> Publication	<b>1%</b>

Exclude quotes  OnExclude matches  < 1%Exclude bibliography  On

## ÖZ GEÇMİŞ

<b>Doğum Yeri ve Yılı :</b>		Antakya-1986	
<b>Öğrenim Bilgileri</b>	<b>Başlama</b>	<b>Bitirme</b>	<b>Kurum Adı</b>
<b>Lisans</b>	2008	2012	Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Mütercim Tercümanlık Fransızca
<b>Yüksek Lisans</b>	2013	2016	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği
<b>Doktora</b>	2017	-	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi
<b>Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi :</b>		Fransızca – İyi İngilizce - İyi	
<b>Çalıştığı Kurumlar</b>	<b>Başlama</b>	<b>Bitirme</b>	<b>Kurum adı</b>
Fransızca Öğretmeni	2017	2018	BUSMEK (Bursa Sanat ve Meslek Eğitim Kursları)
Fransızca Öğr. Gör.	2018	2020	Bursa Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
Fransızca Öğretmeni	2020	-	Nuri Nihat Aslanoba Anadolu Lisesi