

Université du Soudan de Sciences et de Technologie

Faculté des Etudes Supérieures

Faculté de Langues-Programme du Doctorat

Facteurs de Difficultés dans la Perception et l'Emploi des Formes Verbales du Français et leurs valeurs chez des Apprenants Soudanais: étude analytique

دراسة لعوامل الصعوبة في استيعاب واستخدام اشكال الفعل في اللغة الفرنسية ومعانيها لدى الدارسين
السودانيين

**Factors of difficulties in perception and usage of French forms of verb for
Sudanese learners: Analytical Study**

Thèse de doctorat en Sciences du Language, Présentée par

FATAHIA HASSAN AHMED EI-AGEIL

sous la direction de

Dr :Mohammad Tahir Hamid et Dr.Ahmed Hamid Mohammad

TABLE DE MATIERES

Dédicace.....	7
REMERCIEMENTS	8
Introduction Générale.....	13
CHAPITRE PREMIER	19
L'écrit et la grammaire.....	19
1-0 Introduction.....	20
1.1. Définition de l'écrit	20
1. 2. L'importance de l'écrit dans la situation d'apprentissage du FLE.....	21
1.3. La grammaire et l'apprentissage de langues Etrangères	24
1.3.1. Définitions	24
1.3.2. Les types de grammaires :	26
4.0. Le Métalangage	27
1.4.1. Définition	27
1.4.2. Le métalangage dans les activités didactiques.....	28
1.4.3. Conclusion.....	30
Chapitre 2	31
2.0. Introduction.....	32
2.1. Qu'est-ce qu'une erreur ?	32
2.2. L'analyse des erreurs	34
Objectifs de l'approche de l'interlangue :-	37
2.3. Avantages et limites de l'analyse des erreurs	37
2.3.1 Les avantages de l'analyse des erreurs	37
2.3.2. Les inconvénients de l'analyse des erreurs	39
2.4.0 .L'analyse contrastive.....	41

2.4.1. Présentation Générale	41
2.4.2. Les limites de l'analyse contrastive	42
2.5.0. Le statut de l'erreur dans l'apprentissage d'une Langue Etrangere	44
2.5.2. Typologie d'erreurs	45
2.6. L'erreur, vision et attitude	54
2.6.1. Le comportement de l'apprenant par rapport à l'erreur	55
2.6.2. L'attitude de l'enseignant à l'égard de l'erreur	55
2.7. Conclusion	56
Chapitre 3	57
3.0 .Introduction	58
3.1. Le Verbe du Français	58
3.2. Le Temps	60
3.3. L'aspect :	60
3.4. Le Mode	63
3.4. 1. Le mode Indicatif	64
3.4.2 Le mode Subjonctif	64
3.5 .0. Les Temps de L'indicatif	64
3.5.1. Le Présent	64
3.5.1.1. Valeurs Temporelles du Présent	64
3.5.2. Les valeurs modales du présent	65
3.5. 3. LE Futur Simple	66
3.5.3.1. Valeurs Temporelles du Futur Simple	66
3.5.3.2. Valeurs Modales du Futur Simple	66
3.5.4. Le Futur Proche	67
3.5 .4.1. Valeurs Temporelles du Futur Proche	67
3 .5. .5. Le Conditionnel	68
3.5.5.1. Valeurs modales du conditionnel	68
3.5.5.2. Valeurs Temporelles	69

3.6.0. Les Temps du Passé	70
3.6.1 .Les Formes Simples :	70
3.6.1.1. L'imparfait	70
3.6.1.1.2. Valeurs modales de l'imparfait	70
3.6.1.1.3. Valeurs aspectuelles de l'imparfait	71
3.6.1.2. Le Passé Simple	72
3.6.1.3. Valeur Temporelle du Passé Simple :	72
3.6.2.0. Formes composées	73
3.6.2.1 .Le passé composé	73
3.6.2.2. Valeurs temporelles du passé composé	74
3.6.2.3. Valeurs aspectuelles du passé composé	74
3.6.3. Le plus- que- parfait	74
3.6.3.1. Valeur temporelle du plus-que-parfait	75
3.6.3.2. Valeurs aspectuelles du plus-que- parfait	75
3.6.4. Le futur antérieur	76
3.6.4.1. Valeur temporelle	76
3.6.4.2. Valeurs modales	76
3.6.5. Le conditionnel passé (antérieur)	77
3.6.5.1. Valeurs du conditionnel passé	77
3.7.0. Le Subjonctif	77
3.7.1. Valeurs du subjonctif	78
3.7.2. Les formes du subjonctif	79
3.8. L'Impératif	80
3.8.1. Valeurs de l'impératif	80
3.9. Les modes impersonnels	81
3.9.1 L'infinitif	81
3.9.1.1. Emplois de l'infinitif	81
3.9.2. Le participe	82

3.9.3. Le gérondif	82
3.9.4. Les valeurs du gérondif	82
3.10. Conclusion.....	83
CHAPITRE 4	84
4.0. Le système verbal de l'arabe	85
4.1. Introduction	85
4.2. TEMPS / Aspect / Mode / en Arabe	86
4.2.1. Temps	86
4.2.2. Les temps simples	88
4.2.3. Les temps composés	88
4.2.3.1. Le prétérit (almaḍi).....	88
4.2.3.1.1. Valeurs aspecto-temporelles du prétérit.....	88
4.2.3.2. L'aoriste	90
4.2.3.2.1. Valeurs temporelles de l'aoriste	90
4.3. Formes du présent	93
4.3.1. Le présent d'énonciation	93
4.3.2. Le présent intemporel	93
4.3.3. Le présent habituel	93
4.3.4. L'accompli du présent.....	94
4.4. Les formes du passé en arabe et leurs différentes	94
Valeurs aspecto-temporelles	94
4.4.1. Almaḍi almūtlāq [FA'ALA] (le passé absolu)	94
4.4.3. Almaḍi almūtāsīl bi al hāadir (passé lié au présent).....	95
4.4.4. Al maḍi al istimrāri wāal tā'āwūdi (passé de la continuité et de l'habitude)	95
4.5. Aspect.....	96
4.6. Mode.....	98
4.6.1. L'indicatif	98
4.6.2. Le subjonctif.....	99

4.6.3. Le jussif.....	99
4.6.4 L'impératif.....	99
4.7. Synthèse sur le système verbal de l'arabe	100
4.8. Comparaison des deux systèmes.....	101
4.9. Conclusion	103
PARTIE PRAQTIQUE.....	104
CHAPITRE 5	105
5.0. Introduction.....	106
5.1. Le Public.....	106
5.2 Le statut de l'arabe au Soudan.....	106
5.3. Le statut de l'anglais au Soudan.....	107
5.4. Le statut du français au Soudan	108
5.5. L'enseignement du français à la Faculté des Langues de l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie.....	109
5.5.1. Le cursus du département de français de la Faculté de Langues	110
5.5.2. Le contenu de l'enseignement de la grammaire.....	116
5.6. Conclusion du chapitre :.....	119
CHAPITRE 6 :.....	120
Présentation du Test, des Questionnaires et Analyse des Données	120
6.0 Introduction.....	121
6.1 Le test.....	121
6.1.1. La passation du test	122
6. 1.2. Méthodologie et traitement des données.....	123
6. 1 .3. Présentation des données	123
6.1.3.1 Les données du test	123
6.1.3.2. Implications	145
6.2. Le Questionnaire adressé aux enseignants	147
6.2.1 .Les données du questionnaire.....	148

6.2.2. Discussion des données du questionnaire	150
6.2.3. Le Questionnaire adressé aux apprenants	152
6.2.3.1. Les participants	152
6.2.3.2. Les Données Du Questionnaire	153
6.3. Conclusion du chapitre :	164
6.4. Conclusion Générale	165
6.5. Propositions pédagogiques	167
Bibliographie	173
Sources consultées en arabe	177
ANNEXES	178

DEDICACE

A toute personne qui valorise le partage de connaissance,

A tout enseignant qui lutte contre l'ignorance,

A ma famille,

A tous mes amis

Je dédie ce travail

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères à Dr. Mohammad Tahir Hamid et à Dr. Ahmed Hamid, mes directeurs de recherche pour leurs conseils et leur encouragement.

Je suis aussi reconnaissante à mes collègues au département de français qui ont accepté aimablement de répondre au questionnaire dont les données ont contribué à la réalisation de cette recherche.

J'adresse ma gratitude aux étudiants du département de français de la Faculté de Langues qui ont accepté de passer le test et à ceux qui ont participé au questionnaire.

Je remercie cordialement ma famille pour son soutien sans lequel je n'aurais pas pu mener au terme cette recherche.

En fin, mes remerciements vont également à toute personne qui m'a aidé ou a voulu m'aider à réaliser cette thèse.

بسم الله الرحمن الرحيم

مستخلص

يقدم هذا البحث دراسة لل صعوبات التي تواجه الدارسين السودانيين للغة الفرنسية كلغة أجنبية في استيعاب واستخدام أشكال الفعل بأزمنتها المختلفة. ويتمثل الهدف الأساسي للدراسة في تحديد وتصنيف وتحليل الأخطاء الواردة في تمارين الطلاب التحريرية كما يقترح كيفية معالجتها.

انتهج الباحث منهجا مزدوجا وصفيا وتحليليا. ذكر في الجزء النظري المفاهيم الأساسية التي تتعلق مباشرة بموضوع البحث. أما الجزء التطبيقي فقد حوى تحليلا للمعلومات الناتجة عن اختبار أجراه الباحث على مجموعة من الدارسين، واستبيانين وجه أحدهما للطلاب والآخر للأساتذة.

وقد أكدت نتائج البحث فرضيات الباحث المتمثلة في تأثير اللغة الام على استيعاب واستخدام أشكال الفعل ومعانيه، كما أكدت أن نظام الفعل في الفرنسية معقد بالنسبة للطلاب. وقد أظهرت نتائج الاستبيانين أن الدارسين يدركون صعوبات التعلم التي تواجههم وأن الأساتذة يعلمون ذلك أيضا ويقدمون مقترحاتهم التي تستهدف تحسين التعلم. واختتم البحث بجملة اقتراحات تربوية وتوصيات بغرض ترقية تعلم اللغة الفرنسية وتعليمها، لا سيما أشكال الفعل في هذه اللغة.

Résumé

Le présent travail vise à identifier les difficultés rencontrées par les apprenants soudanais dans la perception et l'usage des formes verbales du français. Nous avons adopté une double méthodologie : descriptive et analytique. Dans la partie théorique nous avons survolé les fondements théoriques des notions de base qui sont étroitement liées au sujet de la recherche. Dans le cadre pratique nous avons procédé à une analyse des données d'un test passé par les apprenants et deux questionnaires dont l'un est adressé aux apprenants et l'autre aux enseignants.

Les résultats du test ont confirmé nos hypothèses de départ : l'impact de la langue maternelle sur la perception et l'emploi des formes verbales et de leurs valeurs sémantiques, aussi bien que la complexité intrinsèque du système verbal du français. Les données des deux questionnaires démontrent bien que les apprenants sont conscients de leurs problèmes et que les enseignants sont sensibles aux difficultés de leurs étudiants et qu'ils y suggèrent des propositions pour un meilleur apprentissage.

La recherche se termine par un nombre de propositions pédagogiques et des recommandations en vue d'améliorer le processus apprentissage/ enseignement du français et surtout celui des formes verbales.

ABSTRACT

This research constitutes a study on the difficulties that learners of French as a foreign language face in the perception and usage of verb forms of the different tenses and their semantic values. The main objective of this study is to identify, classify and analyze misuses of tenses in learners' writings and to suggest means of overcoming such difficulties. The research adopts a double approach: descriptive and analytical. In the theoretical part, we have overviewed the theoretical base for the concepts closely related to the subject of the research. In the practical part, we made analysis of the findings of a test done by the students and two questionnaires: one addressed to students and the other to teachers.

The results confirmed the hypotheses of the research concerning difficulties encountered by the mentioned learners due to the impact of the mother tongue and the complexity of the French verbal system. The results of the questionnaire have actually proved the ambiguity and confusion that characterize the perception of those students concerning the semantics of the French verb forms and their appropriate usages. The researcher concludes with some suggestions for a better acquisition of French tenses.

INTRODUCTION GENERALE

Pendant son parcours d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant se trouve en position de construire des connaissances du système de la langue cible. Ce processus ne consiste pas à former simplement un ensemble d'habitudes. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe et créateur, soumis davantage à des mécanismes internes du sujet apprenant qu'à des influences externes.

En effet, une appropriation d'une langue étrangère est un processus complexe et multidimensionnel qui nécessite le déploiement d'activités multiples afin de pouvoir comprendre le fonctionnement de la langue cible. Puisque l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure et le fonctionnement de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs (Perdu C. 1980). Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs comme nous le dicte l'expérience. Pour construire ses connaissances du système de la langue cible, l'apprenant déploie deux types d'activités, linguistiques et métalinguistiques. Le deuxième type a pour résultats des connaissances métalinguistiques sur les règles de fonctionnement de la langue cible.

Il est évident que ces activités métalinguistiques déployées par l'apprenant apparaissent aussi bien dans les interactions orales que dans les analyses de la langue cible ou les réflexions générales sur son fonctionnement.

Notre étude s'inscrit dans le cadre des recherches sur l'apprentissage du français langue étrangère et plus précisément celles qui portent sur l'étude des erreurs. Intitulée *Facteurs de Difficultés dans la Perception et l'Emploi des Formes Verbales du Français et leurs Valeurs chez des Apprenants Soudanais :Etude Analytique*, la présente étude se propose d'aborder les problèmes d'appropriation des valeurs aspecto-temporelles et modales du système verbal

du français chez ces apprenants et d'investiger sur leur perception de ces valeurs.

Etant enseignante de français à l'université du Soudan de Sciences et de Technologie (et dans d'autres universités auparavant) nous nous rendons compte des obstacles de l'apprentissage du français, langue étrangère chez les apprenants soudanais. L'une des plus grandes difficultés reste traditionnellement la maîtrise des formes verbales. D'après notre propre expérience, la conception et l'emploi des temps verbaux constitue un problème épineux de l'enseignement / apprentissage de la langue française. Nous avons remarqué que les apprenants commettent très souvent des erreurs reliées à ce domaine, même à un niveau avancé. Cela justifierait notre choix d'aborder le problème d'erreurs dans la perception et l'emploi des temps verbaux français chez les étudiants soudanais arabophones au niveau de la licence au département de français de la Faculté de Langues, à l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie. Nous avons effectué il y a 5 ans une recherche sur le même sujet dans le cadre de la maîtrise dont les données ont confirmé l'existence de ces problèmes. Le présent travail constitue donc une extension de cette recherche-là. Il trace les mêmes fondements théoriques avec un certain élargissement dans certains points et une intégration de certains autres en fonction des objectifs de la thèse.

La présente recherche vise à identifier, et à analyser les erreurs commises par les étudiants dans la conception et l'utilisation des formes verbales et leurs valeurs au niveau de l'écrit. Nous essayerons également de trouver les causes de ces erreurs et de

faire des réflexions sur les moyens de les traiter. Du point de vue pratique, la recherche que nous allons mener pourrait être utile pour les besoins professionnels ; elle devrait permettre de mieux comprendre les difficultés et d'identifier les points faibles de l'apprentissage pour ensuite envisager leur traitement.

Grâce à l'analyse des résultats d'un corpus constitué à partir des données d'un test qu'une cinquantaine d'apprenants ont accepté de passer, nous pourrions savoir où se situent les problèmes des étudiants dans l'acquisition du système verbal du français et cela pourrait conduire par ailleurs à l'amélioration de cette acquisition. Les données des questionnaires adressés aux enseignants et à un deuxième groupe d'étudiants pourraient également indiquer comment ces enseignants envisagent cette question et jeter de la lumière sur la perception des apprenants concernant le processus d'apprentissage/ enseignement des formes verbales du français.

Partant d'une réalité concrète, le corpus, nous ne pouvons pas anticiper un discours sur les types ni les causes de ces erreurs. Nous en discuterons en analysant les données du corpus ultérieurement. Toutefois, les hypothèses sur lesquelles se baserait cette étude prétendent que les apprenants soudanais de français à la Faculté de Langues en tant qu'arabophones rencontrent d'énormes difficultés dans la conception, la maîtrise et l'emploi des formes verbales du français. Nous prétendrions que la complexité du système verbal du français serait une des premières causes et que l'interférence de la langue maternelle (l'arabe) ou la première langue étrangère (l'anglais) jouerait un grand rôle dans l'apparition des erreurs.

Le public visé par notre étude comprend cinquante- quatre (54) étudiants en troisième année de licence au département de

Français de La Faculté de Langues à l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie, qui ont par ailleurs accepté de passer le test que nous leur avons donné (Le 20 janvier 2016) et un autre groupe de 47 étudiants de 4^{ème} année du même département qui ont répondu au questionnaire distribué en Juin 2018.

Notre approche sera double ;

Le cadre théorique dont le premier chapitre aborde les notions clés de cette étude : l'écrit et son importance en tant que compétence principale de l'apprentissage du F.L.E, Nous survolerons également les différentes théories sur la question de la grammaire, ses définitions, son statut dans l'apprentissage du FLE aussi bien que le métalangage et l'appropriation de langues étrangères.

Le discours relatif à l'erreur sera abordé dans le deuxième chapitre.

- Le troisième chapitre sera consacré à une présentation du système verbal du français (ses formes, aspects, modes, emplois,...) Le système verbal de l'arabe sera également présenté dans le quatrième chapitre.

- Le cadre pratique : dans cette partie qui se devise en deux chapitres, nous présenterons le contexte de la recherche : le profil du public visé, ses caractéristiques, le statut du français à la Faculté de Langues, le cursus, ses objectifs dans le premier (chapitre 5). Le test, sa composition, sa modalité de passation et les questionnaires seront présentés dans le chapitre 6, aussi bien que la présentation des résultats et l'analyse des données qui occuperont une grande partie dans ce dernier chapitre.

Nous terminerons notre travail par une conclusion générale qui comportera, entre autre, les propositions pédagogiques et/ou les recommandations.

Il s'agit non seulement de relever les erreurs morphologiques et syntaxiques touchant aux temps mais aussi d'examiner la perception de ses apprenants des valeurs aspectuelles, temporelles et modales des différentes formes verbales. En effet le test que nous avons proposé fait appel à la compétence et également à la performance. Pour ce faire, nous avons établi des exercices à choix multiples et un exercice de rédaction comme le montrera la partie pratique de cette recherche. Nous croyons que la perception épistémologique des apprenants et leur prise de conscience de leur apprentissage constitue un élément important et un facteur décisif dans ce processus. Nous avons donc établi et distribué un ques-

tionnaire à un groupe d'étudiants à ce propos. Etant donné que l'apprentissage est indissociable de l'enseignement nous avons également adressé un questionnaire à une dizaine d'enseignants du même département. Les données de ces deux questionnaires pourraient renforcer, éventuellement, les hypothèses formulées dans la présente étude.

CADRE THEORIQUE

CHAPITRE PREMIER

L'ECRIT ET LA GRAMMAIRE

1-0 INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous abordons le statut de l'écrit dans l'apprentissage du français langue étrangère puisque c'est au niveau de l'écrit que notre recherche vise à identifier les erreurs. Nous ferons également un survol de points principaux de la grammaire et son importance, ses différents types. Nous traiterons aussi le concept du métalangage en tant que composante du processus de l'enseignement/ apprentissage.

1.1. DEFINITION DE L'ECRIT

Selon J.P .Cuq (2003 : 78-79) ce terme désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par une transcription sur un support d'une graphique matérialisant une langue et susceptible d'être lue»

Dans son sens le plus général, l'écrit est un moyen qui sert à transmettre le message de celui qui écrit à une autre personne à laquelle ce message est destiné. Sous un angle plus didactique, A. *Petit Jean* (1988-54) cité par Haissam Al-Tahir (2008 : 8) fait la distinction entre la production écrite et la rédaction. Pour lui, «la rédaction est une pratique officielle du point de vue communicationnelle.» Dans cette pratique, l'élève est contraint d'occuper le statut du producteur simulé et de s'intervenir un destinataire fictif, tout en devant feindre qu'il ignore s'adresser à un destinataire réel, invisible, mais éminemment présent : « le correcteur ». Relatif à la notion de l'écrit est l'opposition faite par beaucoup de linguistes : Code oral/code écrit. L'écrit est conçu par ces linguistes comme un code possédant ses caractéristiques qui le différencient du code oral. J. Martinet

(1968 : 38) estime que l'organisation des deux codes oral et écrit n'est pas identique : la transcription écrite par les graphies fait apparaître la non-similitude des deux codes.

1. 2. L'IMPORTANCE DE L'ECRIT DANS LA SITUATION D'APPRENTISSAGE DU FLE

L'écrit est l'une des compétences principales dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien que le processus de cet apprentissage vienne après l'oral, nous le considérons toutefois à une importance égalitaire. La production écrite constitue l'un des paramètres d'évaluation de la bonne maîtrise de la langue. Comme dans toute communication l'expression écrite est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à < écrire pour >. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et ses circonstances spatio-temporelles, sélectionnées de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement.

Nous devons former nos apprenants à la production de tout type de texte authentique en français qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

L'authenticité est à rechercher en expression écrite par la mise en situation de la production. Car, c'est par cette mise en situation authentique que l'expression écrite pourra remplir son but : mettre l'apprenant dans une situation de communication déterminée à laquelle il devra approprier son discours conformément

aux contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles que cette situation-là contient. Dès la première production l'enseignant doit insister sur la structuration et la cohérence des textes. Au fur et à mesure de l'apprentissage, la longueur et la complexité des productions des apprenants progressent selon un ordre croissant.

Dans le cas de notre public, la majorité des tests et d'examens sont d'ordre écrit. Il est bien vrai que les apprenants avant d'arriver à s'exprimer par écrit passent par d'autres compétences : la compréhension orale, l'expression orale et la compréhension écrite des textes, l'écrit est aussi lié à la lecture. On pourrait conclure que l'écrit est le récopte de ce qu'on lit et de ce qu'on comprend et parfois de ce qu'on entend, sans négliger la distinction de langue orale et langue écrite et la différence entre français familier et français standard. Jean Norrish (1983 : 63-64) estime qu'il est important de noter que ni l'écrit, ni l'oral n'est «meilleur» que l'autre, les deux sont tout simplement différents. Chacun des deux a ses caractéristiques qui conviennent à la situation dans laquelle l'un ou l'autre est utilisé. Rappelons ici qu'à l'écrit, le langage a un certain nombre d'exigences dont la grammaire. La grammaire d'un texte écrit doit être, selon Haissam (Ibid-16), d'une correction parfaite : l'auteur doit le relire afin d'en corriger les erreurs.

Bien que l'expression orale soit prioritaire selon l'approche dite communicative, l'expression écrite reste une compétence très importante dans l'apprentissage de langues étrangères. Ecrire est un but communicationnel ; transmettre un message soit ;

_ Présenter des informations

_ véhiculer des sentiments

_ donner des impressions

_ fixer des connaissances

_ clarifier l'esprit, affiner la pensée.

Dans la situation d'apprentissage d'une langue l'écrit présente certains avantages pour les apprenants qui éprouvent un degré de timidité dans l'expression orale, ils ont l'occasion de s'exprimer et dépasser leur timidité. Pour l'enseignant l'écrit permet d'avoir un suivi plus personnalisé avec chaque apprenant, ce qui est délicat avec l'oral. L'écrit est aussi un indice révélateur du degré d'autonomie acquis par l'apprenant, permettant à l'enseignant de faire le point sur sa progression.

En classe de langue il y a trois types d'expression écrite ;

_ Expression guidée (par exemple recopier une lettre en la personnalisant)

_ Expression semi-guidée (par exemple écrire une invitation à une fête d'anniversaire) ce qui implique l'utilisation d'un champ lexical précis.

_ Expression libre par exemple, vous avez lu une histoire qui vous a impressionnée, racontez- la) Dans ce dernier type l'apprenant formule d'une façon autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle .Dans notre recherche nous avons choisi ce dernier type. Il faut ajouter que la traduction écrite doit avoir un contenu qui soit intéressant pour les apprenants afin de les impliquer dans leur apprentissage : des sujets reliés à leur vie quotidienne ou des activités comme expressions personnelles ou créations littéraires. etc. L'utilisation de l'internet pour traiter certains sujets ou correspondance avec des jeunes francophones à travers le monde et le partage de leurs expériences pourrait être un bon exemple de ces activités motivantes. Mais ces dernières activités pourraient se faire à un niveau avancé (dans notre cas, en troisième ou quatrième année) Il est nécessaire de signaler ici que ces activités exigent qu'il y ait une séquence pédagogique qui permette un travail antérieur qui prépare le terrain pour ces activités. Par exemple, pour la lettre il faut que l'apprenant connaisse les principes de la

mise en page de la lettre. Pour le résumé, la synthèse etc. il faut lui fournir les outils pédagogiques pour ce type d'activités.

1.3. LA GRAMMAIRE ET L'APPRENTISSAGE DE LANGUES ETRANGERES

1.3.1. DEFINITIONS

En essayant de donner une définition au terme «grammaire» (J.P. Cuq, : 117) fait la distinction entre :

- un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par ses usagers,
- une activité pédagogique dont l'objectif vise à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de «grammaire d'enseignement»
- une théorie sur le fonctionnement interne de la langue comme grammaire générative, grammaire pédagogique et grammaire spéculative
- les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue

Riegel, M. et al. (2003 : 12-13) de leur part estiment que « toute langue présente un ensemble de régularités qui président à la construction, à l'usage et à l'interprétation des énoncés. Les locuteurs apprennent, puis appliquent ces principes d'organisation qui constituent la grammaire imminente à la langue. »

Ils affirment également que tout locuteur dispose d'une « grammaire intériorisée » de sa langue dont il n'a pas conscience mais qui lui permet de produire et

d'interpréter des énoncés et par rapport à laquelle il juge intuitivement si un énoncé est « bien » ou « mal formé ».

Ils différencient ces deux premières types de grammaire de la troisième qu'ils nomment «grammaire description» et c'est à cette réflexive que l'usage courant réserve le terme «grammaire». D'après ces auteurs toute langue présente un ensemble de régularités qui préside à la construction, à l'usage et a l'interprétation des énoncés. Les locuteurs apprennent puis appliquent ces principes d'organisation qui constituent la grammaire éminente à la langue. Il s'agit donc de l'ensemble de propriétés intrinsèques d'une langue et ce qu'on appelle un système.

Pour Besse et Porquier c'est cette connaissance intériorisée des règles grammaticales qu'on appelle < compétence grammaticale > qui fait partie des quatre composantes de la compétence de communication.

Il est bien évident que le but principal de l'apprentissage de la grammaire est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer correctement à leur tour dans de différentes situations de communication.

Tout ce qu'on vient de dire nous pousse à reconnaître l'importance de la grammaire dans son sens scolaire. Apprendre la grammaire d'une langue c'est apprendre le système de fonctionnement de cette dernière. Les deux notions de « grammaticalité » et « d'acceptabilité », nous amène à présenter les types de grammaire :

1.3.2. LES TYPES DE GRAMMAIRES :

La notion de grammaire comme nous l'avons vu, se définit selon l'angle dont on la regarde, ainsi la typologie se différencie on fonction de la vision de linguistes, de didacticiens et de pédagogues.

Selon Riegel et al il y a quatre types de grammaires ;

- 1- La grammaire synchronique(ou descriptive) qui décrit un état donne d'une langue, qu'il soit contemporain ou ancien.
- 2- La grammaire diachronique (ou historique) qui étudie les différents étapes de l'évolution d'une langue et qui étudie les rapports entre ses états successifs.
- 3- La grammaire comparée qui confronte deux ou plusieurs langues dans un ou plusieurs domaines pour établir des différences et des ressemblances.
- 4- La grammaire générale qui, à partir des données fournies par les trois types de grammaires, se propose de dégager des règles générales qui président à l'économie et au fonctionnement du langage humain. (Riegel et al, 1994 :13) Il est évident que c'est la grammaire comparée qui nous intéresse dans ce travail. Nous ajouterons que c'est en effet l'aspect pédagogique de la grammaire qui touche également à notre sujet de recherche .Nous partageons donc le point de vue de Cuq qui conçoit la grammaire comme ;
 - a- le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.
 - b- Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne(Cuq, 1996:41).Nous partageons ici le point du vue de Vigner qui postule que « Une grammaire ne se limite pas à la description la plus rigoureusement et la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et les règles qui en expliquent l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite. Toute grammaire comprend une dimension perspective qui rappelle les règles et con-

ventions auxquelles on doit soumettre si l'on veut produire des phrases/ énoncés acceptables dans la langue donnée. Ici grammaire et visée pédagogique sont étroitement associées. (Vigner,2004 : 15).

Du point de vue didactique, il y a deux types de grammaire : grammaire explicite et grammaire implicite.

-La grammaire explicite : Dans ce type il s'agit de l'enseignement/ apprentissage systématique ou ponctuel d'une description grammaticale particulière des éléments de la langue-cible. L'enseignant explicite cette description utilisant une terminologie modèle métalinguistique. Il conviendrait à ce propos de parler du métalangage, un terme étroitement lié à l'enseignement de la grammaire :

4.0. LE METALANGAGE

1.4.1. DEFINITION

Le métalangage n'est rien d'autre que notre discours sur le langage, notamment sur la parole de l'autre. Il joue, dans la communication, un rôle autorégulateur, en permettant le partage des codes et en levant les ambiguïtés. Pourtant, chaque langue dispose des moyens de parler d'elle-même ou d'autres langues, et aucune description de langue n'est complète sans la description de cette activité particulière qui a ses règles morphosyntaxiques, graphiques, prosodiques et sémantiques.

1.4.2. LE METALANGAGE DANS LES ACTIVITES DIDACTIQUES

D'après D. Coste, la forte prégnance métalinguistique des discours en classe de langue étrangère ne saurait d'ailleurs être niée, car l'apprentissage en classe de langue étrangère développe des compétences déclaratives et des verbalisations métalinguistiques en raison du type de rapport instauré par la classe entre savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux.

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE écrit par J-P Robert (2002 :108), le métalangage ou la métalangue est « un langage sur un langage >... C'est donc un langage qui sert à décrire une langue. Ainsi par exemple, tous les termes techniques qui servent à décrire la grammaire d'une langue appartiennent-ils au métalangage de la grammaire : substantif, adjectif, indicatif, etc.».

D'après cette définition de la notion de métalangage, il faut reconnaître que nos corpus sont riches en métalangage, qui concerne les notions liées aux valeurs aspecto-temporelles et modales des formes verbales du français.

Nous trouvons, dans notre approche de la didactique, que le métalangage est l'une des composantes importantes du langage véhiculé en classe de langue. On le retrouve dans chaque unité d'enseignement parce que la classe de langue est considérée comme un lieu privilégié de métalinguistique. Dans le discours magistral, il se manifeste sous forme de questions, de sollicitations, d'explications des phénomènes linguistiques qui portent sur la forme et le contenu de l'enseignement, de reprise de parole, de rectification ou d'évaluation.

En tant que question complexe, le métalangage se manifeste sous des formes variées. En didactique, dans la stratégie d'enseignement, le métalangage est lié souvent à l'immersion, qui est considérée pour les apprenants comme un bain

dans la langue cible. En effet, la spécialité de la parole en classe de langue est le fait que l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue. Le métalangage étant un langage qui se prend lui-même pour objet d'étude, on voit pourquoi la dimension métalinguistique va prédominer dans un cours de langue. C'est pour cette raison que cette partie se limite, en classe de langue, à la métacommunication portant sur les activités didactiques.

La nécessité du métalangage s'impose dès les premières activités de l'apprenant. Le rôle et la place du métalangage varient bien évidemment selon les tendances méthodologiques de l'enseignement du FLE.

On oppose souvent le métalangage au langage de dénotation. Le dernier désigne l'usage « ordinaire » d'une langue alors que le premier relèverait de l'usage « scientifique » de cette langue. En classe de langue le plus important serait que ce discours métalinguistique de l'enseignant soit traduisible chez l'apprenant en activités linguistiques. Que l'enseignant soit capable de guider ses apprenants par son discours métalinguistique à une pratique automatique dans la langue apprise. Pour ce faire, l'enseignant apporte l'information métalinguistique par des moyens verbaux ou non-verbaux. Dans le premier cas il s'agit de proposer une description particulière de la langue cible de façon verbale. Dans le second cas, cette information métalinguistique est apportée par des schémas, des tableaux, des dispositions graphiques qui la communiquent sémiotiquement mais non-linguistiquement. Il appartient à l'enseignant de choisir et d'adapter les moyens d'explication en fonction de contenus et d'objectifs de son enseignement tout en respectant la progression qui assurerait l'interprétation métalinguistique appropriée par l'apprenant. Etant donné que l'apprentissage de la langue cible passe inévitablement par la prise en compte de la langue source (maternelle), il faudrait donc utiliser un métalangage commun aux deux langues là où il y a des ressemblances entre les deux langues. Nous rappelons encore que l'apprenant

d'une langue étrangère cherche constamment à retrouver dans cette langue nouvelle les catégories grammaticales et les règles qu'il a apprises dans sa langue de départ. Il met en relation son savoir sur sa langue préalablement acquis avec celui de la langue étrangère dans le but de trouver des explications concernant l'organisation et le fonctionnement de la langue étrangère. En effet ses connaissances métalinguistiques et grammaticales ultérieures sont sollicitées et produisent des interférences dans l'intériorisation de la grammaire étrangère, ce qui va certainement générer des difficultés et des erreurs chez les apprenants.

1.4.3. CONCLUSION

Nous avons présenté dans ce chapitre l'écrit en tant que compétence essentielle dans l'apprentissage de langues étrangères. Nous avons également abordé l'importance de la grammaire ; ses différents types, et le métalangage et sa place dans le processus d'apprentissage/ enseignement.

CHAPITRE 2

L'ERREUR

2.0. INTRODUCTION

Dans ce chapitre nous aborderons la question de l'erreur qui est une question cruciale dans ce travail ; Nous partons des définitions données à l'erreur. Nous présenterons les différentes théories sur les origines des erreurs, leurs types, les différentes approches de les analyser, la correction ; le traitement...et toutes les notions relatives à ce sujet. Or, les réflexions grammaticales permettent aux apprenants de construire eux-mêmes leurs connaissances en comparant des ressemblances et des différences entre les systèmes linguistiques. La réflexivité est un véritable atout qui permet aux étudiants de développer des compétences transférables et facilite la construction des savoirs notamment ceux qui sont potentiellement transférables d'une langue à l'autre. Toutefois ce processus ne se fait pas sans faire des erreurs, tout naturellement. Lorsqu'il s'agit d'enseigner ou apprendre une langue étrangère la question des erreurs et leur traitement se pose dès le début comme un point important dans la démarche pédagogique. c'est pourquoi nous avons accordé ce chapitre à l'erreur.

Il conviendrait tout d'abord de présenter les définitions données à ce terme :

2.1. QU'EST-CE QU'UNE ERREUR ?

Nous concevons l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère comme un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour le natif de la langue en question. S.P. Corder appelle une erreur une violation du code (breach of code) (S.P. Corder, *Introducing Applied Linguistics*, 1965 :.259). Notre expérience en tant qu'enseignante du FLE nous permet de confirmer que lors d'un apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants sont confrontés à des difficultés parce qu'il leur arrive de confondre un apprentissage antérieur, c'est-à-

dire celui de la langue maternelle ou une première langue étrangère avec un apprentissage nouveau. La problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue étrangère tient à :

< 1. L'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà : 2. L'impossibilité de déstructurer ces acquis, 3. La nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances > H. Besse et R. Porquier, (Grammaire et Didactique des Langue, Paris Hatier/ Didier, 1991 : 200). L'erreur est donc cette expérience d'invalidation des hypothèses ou des représentations mentales de départ. Il y a erreur parce qu'il y a un processus ; l'erreur marque la phase de déstabilisation de la construction mentale initiale, préalable à celle de reconstruction. L'erreur est révélatrice d'une authentique activité intellectuelle de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Si l'erreur est définie comme un écart par rapport à la norme, il est important de souligner son caractère relatif dépendant du contexte dans lequel elle se manifeste et de mettre en avant les différents niveaux de cet écart :

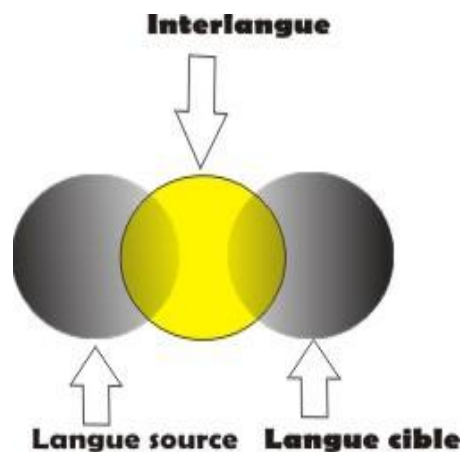
- 1) Les écarts ayant trait à la situation de communication.
- 2) Les écarts liés au système de la langue.
- 3) Les écarts altérant la compréhension du message.
- 4) Les écarts concernant la norme qui ont trait à ce qui est correct et à ce qui ne l'est pas.

Bien que cette notion de l'erreur ait évolué à travers le temps, elle demeure relative. Elle varie en fonction de la situation de communication, de la situation géographique, de la situation sociale et du moyen de communication (oral ou écrit)etc. Deux théories majeures se sont développées dans le domaine de traitement des erreurs ; l'analyse des erreurs et l'analyse contrastive :

2.2. L'ANALYSE DES ERREURS

Selon S.P. Corder (1975 : 275), l'analyse des erreurs est considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. L'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, tandis que l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants. En outre, l'analyse des erreurs présente un avantage sur l'analyse contrastive du fait que les enseignants ou les chercheurs peuvent faire l'analyse des erreurs même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants. L'analyse d'erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut à l'analyse contrastive. Elle ne s'occupe pas seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source mais aussi des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Ces difficultés apparaissent comme le reflet de la compétence des apprenants de la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de la langue étrangère. Autrement dit, l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer les analyses contrastives mais elle offre des solutions supplémentaires que les analyses contrastives ne

mettent pas en lumière. L'analyse des erreurs observe ce qu'on appelle «l'interlangue», c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation (non native) d'une langue quelconque non natif, c'est-à-dire d'un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'apprend, en comporte certaines composantes (H. Besse et R. Porquier, 216). Pour mieux comprendre l'interlangue S.P. Corder suggère ce schéma :



D'après ce schéma l'inter langue peut être conçu comme un système composé de trois sous- systèmes :

- a) une partie du système de la langue source
- b) une partie du système de la langue cible
- c) un système de règles qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc, une conception spécifique au dialecte transitoire de l'apprenant à un moment donné.

Ce système que l'apprenant se construit est parfois appelé «système approximatif, compétence transitoire, système intermédiaire ou système approché».

Corder (1967 :27) va plus loin pour dire qu'une communauté d'apprenants partagent la même langue maternelle, et ayant suivi le même enseignement de la langue étrangère, partagent également dans une mesure plus ou moins grande à

chaque étape de leur apprentissage, la même inter langue. Si chez ces apprenants des variations apparaissent, elles seraient plutôt dues à des différences d'intelligence, de motivations et éventuellement d'aptitude vis-à-vis de l'enseignement.

L'interlangue est donc la langue qui se crée petit à petit lorsqu'un apprenant d'une langue étrangère est confronté à certains éléments de la langue cible qui ne correspondent pas avec la langue source. On constate que les éléments de la langue maternelle ou d'autres langues préalablement apprises entrent dans la constitution de cette interlangue. En fait l'apprenant repère certaines structures dans la langue étrangère qu'il perçoit comme semblables à celles de sa langue maternelle et il va donc mettre en place certaines stratégies d'apprentissage qu'il croit adéquates. Il se construit alors une sorte de < grammaire provisoire >

Selon les définitions données, l'interlangue se caractérise par :

°Des fossilisations

°Des regressions

°Des phénomènes de simplifications et des complications comme la généralisation des règles

°Une instabilité ; un système qui évolue tout au long du processus d'apprentissage

°Une perméabilité ; l'interlangue entretient aussi bien des relations avec la langue maternelle qu'avec la langue étrangère.

L'apprentissage d'une langue étrangère donne lieu à l'apparition de divers types d'erreurs qui sont souvent dûes à l'interlangue. L'apprenant se trouve confronté à plusieurs difficultés liées au fait qu'il a déjà acquis des connaissances dans sa langue maternelle et que ces connaissances interviennent dans son nouvel apprentissage .La langue maternelle peut avoir un impact positif ou négati .Quand

les éléments de la langue maternelle sont semblables à ceux de la langue étrangère on parle d'un transfert, mais quand les différences engendrent un effet négatif on parle d'une interférence.

OBJECTIFS DE L'APPROCHE DE L'INTERLANGUE :-

< L'interlangue vise à inventorier la totalité du savoir interlingual relatif à la langue-cible, elle se doit d'analyser tant les structures fausses que les formes correctes > (Vogel,1995 :26).

Selon Besse et Porquier < L'étude des interlangues portent non-seulement sur des performances mais surtout sur les compétences sous-jacents et sur la façon dont elles sont activées dans les performances .Son principal objectif est en effet de décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent,pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement > (Besse et Porquier 1991 : 216) .

Nous pouvons estimer que la raison d'être principale de l'analyse des erreurs est de développer l'enseignement/apprentissage des langues.

2.3. AVANTAGES ET LIMITES DE L'ANALYSE DES ERREURS

2.3.1 LES AVANTAGES DE L'ANALYSE DES ERREURS

Comme nous l'avons dit précédemment, l'analyse des erreurs rend service au processus enseignant/apprentissage d'une langue étrangère. Elle a un double objectif :

L'un est théorique : elle aide à mieux comprendre le processus d'apprentissage et aide à découvrir la nature de ce processus au niveau psychologique. Pour cela, l'enseignant ou le chercheur doit pouvoir cerner le niveau de la connaissance sur la langue cible des apprenants au moment donné qui correspond à la connaissance qu'ils ont reçue de la part de l'enseignement.

L'autre objectif est pratique : des erreurs apportent directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues dans trois domaines, Selon H. Besse et R. Porquier (1991 :211)

- _ dans l'amélioration des descriptions pédagogiques
- _ dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.
- _ dans la conception et le contenu des programme de formation et de recyclage d'enseignant, lieu institutionnel où se cristallisent et s'interrogent les évolutions profondes et superficielles de la didactique des langues.

En ce qui concerne celui qui profite de ces avantages, S.P. Corder (Introducing Applied Linguistics, 1975 :257) indique que l'analyse des erreurs des apprenants est importante dans trois domaines :

- l'enseignant peut évaluer le progrès fait dans la connaissance de la langue chez l'apprenant et savoir ce qui reste à apprendre.
- Le chercheur peut savoir comment la langue cible est apprise, et en plus quelles sont les stratégies utilisées pour maîtriser la langue cible.
- Les erreurs permettent à l'apprenant de prouver ces hypothèses sur la langue qu'il apprend.

2.3.2. LES INCONVENIENTS DE L'ANALYSE DES ERREURS

Certains problèmes de l'analyse des erreurs pourraient survenir au moment de l'interprétation des erreurs.

Avant d'en parler, il conviendrait de présenter les méthodes suggérées par SP Corder (Error Analysis and Interlanguage 1981 : 37-38) pour les interpréter. Il indique qu'il y en a deux selon le contact que l'on peut avoir avec l'apprenant :

- interprétation autorisée : c'est la méthode que l'on utilise quand l'apprenant est présent pour expliquer ce qu'il avait à exprimer dans sa production. Donc, grâce à l'interprétation autorisée on comprend clairement la source de chaque erreur rencontrée.
- Interprétation plausible : contrairement au cas précédent, si l'apprenant n'est présent pour la consultation, on doit essayer d'interpréter l'énoncé d'après la forme et le contexte linguistique situationnel. Par conséquent, lorsque l'on trouve un énoncé dans la production de l'apprenant, l'explication par la comparaison entre les deux langues pourrait aider à l'interpréter mais on ne serait jamais sûr que l'interprétation soit correcte.

A propos de l'interprétation plausible, le même auteur résume les problèmes concernant l'interprétation des erreurs en sept points avec quelques propositions de solutions :

- pour certains cas :
 1. un énoncé peut être grammaticalement bien formé mais le sens peut être inapproprié par rapport à la situation. Toutefois, on arrive à comprendre le message à l'aide du contexte entourant l'énoncé erroné.

2. Un apprenant crée un énoncé ayant deux interprétations possibles même si la structure ou la formation de cet énoncé est bien correcte. L'interprétation en regard du contexte pourrait aider à enlever l'ambiguïté.

3. Un apprenant forme un énoncé grammaticalement correct mais à cause du contexte ou quelques éléments on ne peut pas interpréter tout l'énoncé. Dans ce cas- là, on ne pourrait pas deviner ce que l'apprenant veut exprimer.

4. Bien qu'un énoncé soit incorrect, selon les règles grammaticales, on pourrait interpréter correctement le message et l'intention de l'apprenant par ce que l'énoncé erroné n'est pas ambigu dans son contexte.

5. Dans un même énoncé dont on ne trouve pas d'interprétation d'erreurs rencontrées pourrait provenir de plusieurs sources et on est incapable de les trouver toutes. On devrait donc plonger dans le contexte pour comprendre le sens entendu par l'apprenant.

6. En face d'un énoncé incorrectement formé, nous serions confrontés à une ambiguïté d'interprétation. La retranscription dans la langue source pourrait nous aider dans certains cas.

7. Parfois, dans un énoncé erroné trop obscur, on n'arrive pas à y trouver une interprétation malgré le recours à la langue source et à l'extension du contexte.

Ces sept problèmes peuvent apparaître tout le temps quand on fait de l'analyse des erreurs. L'analyse des erreurs commence bien évidemment et inévitablement par une identification de l'erreur. Celle-ci peut s'effectuer selon des repères différents :

- Le système de la langue étrangère qui amène obligatoirement les natifs à juger l'acceptabilité et la conformité à la norme.

- La grammaire intériorisée d'un apprenant à un stade donné de son apprentissage institutionnel.
- La grammaire intériorisée d'un apprenant : ce que l'apprenant a étudié hors du cadre institutionnel. Souvent, c'est le premier critère qui entre en compte pour évaluer une erreur alors que dans une analyse explicative il faudrait laisser une large place aux deux derniers critères. Le problème de l'analyse explicative des erreurs pourrait venir de cette contradiction. En effet, on constate que le premier critère renvoie à la linguistique, le deuxième à la pédagogie et le troisième à la grammaire intériorisée de l'apprenant.

2.4.0 .L'ANALYSE CONTRASTIVE

2.4.1. PRESENTATION GENERALE

Du point de vue contrastif, l'apprentissage d'une langue étrangère est déterminé par les structures de la langue maternelle que l'on possède déjà. Selon l'hypothèse contrastive, l'apprentissage d'une langue étrangère subit l'influence des connaissances antérieures que possèdent déjà l'apprenant sur le fonctionnement et la structure de sa langue maternelle (la phonétique, la syntaxe, la morphosyntaxe...) les structures de la langue étrangère qui coïncident avec celles de la langue maternelle sont acquises facilement et dans ce cas, on parle d'un transfert positif. Les domaines où les deux langues en présence se différencient fortement sont des causes de difficultés d'apprentissage et sont sources d'erreurs. Cette idée de l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère est, en effet, une idée ancienne qui a émergé grâce à la linguistique structurale américaine et la linguistique appliquée qui en a découlé. S'appuyant sur une théorie d'interférence, l'analyse contrastive occupe une place importante dans les travaux portant sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère dans les années 1960. Selon R. Lado (1951), cité par Besse et Porquier (2006), une confrontation des

structures phonologiques, syntaxiques, morphologiques et lexico-sémantiques des LM et LE doit faire l'objet d'une étude préalable à tout enseignement scientifique des langues.

Toujours dans la même perspective contrastive, une étude comparative entre langue-source et langue-cible permettra de repérer les difficultés et par conséquent, anticiper les erreurs des apprenants et établir des progressions pour l'apprentissage. En comparant chaque structure dans les deux systèmes linguistiques, nous pourrions découvrir les problèmes d'apprentissage. Autrement dit, le point cible de base est que les difficultés d'apprentissage sont à l'origine d'erreurs provenant de la différence inter-linguistiques des deux langues. Les structures de la LE qui ne concordent pas avec celles de la LM de l'apprenant seront à l'origine des difficultés que cet apprenant va rencontrer. Pour y remédier, l'apprenant qui possède des connaissances dans sa LM préalablement acquises se réfère aux structures de sa LM dans l'espoir d'y trouver des solutions.

2.4.2. LES LIMITES DE L'ANALYSE CONTRASTIVE

Depuis les années 1960, on a tendance à prendre en considération l'influence de la langue maternelle et l'apparition d'erreurs dans toute situation d'apprentissage d'une LE. Besse et Porquier se mettent d'accord avec Germain (1983) sur l'idée que la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une LE tient à l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà, dans l'impossibilité de déstructurer cet acquis, et dans la nécessité d'y superposer de nouvelles habilités et connaissances (Besse, Porquier 2006 : 200). «Ce qui existe déjà» c'est la langue maternelle, ce qu'il faut faire maintenant c'est superposer une autre langue. Cette relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau était à l'origine du recours à une analyse contrastive fondée essentiellement sur la comparaison des deux systèmes linguistiques : LM & LE.

Nous ne pouvons pas nier l'influence de la LM sur l'apprentissage de la LE. Cependant, cette influence ne devrait pas être considérée comme la seule source des erreurs, comme le prétend l'analyse contrastive. La notion du transfert entre deux systèmes linguistiques qui constituent le principe de base de l'analyse contrastive ne prend pas en compte une évidence : c'est l'apprenant qui choisit et définit les micros systèmes de la langue cible et de la langue source en contact. En d'autres termes, ce qui est en contact, ce ne sont pas les deux langues (Arabe et français par exemple) en tant que deux systèmes linguistiques mais ce que l'apprenant a intériorisé de l'une et de l'autre et ce qu'il juge comme pouvant être mis en relation ou transférable de l'une à l'autre.

Admettons qu'il existe vraiment des phénomènes de transfert au sens large du terme, Il ne faut toutefois pas négliger le pôle le plus important du processus : la dimension cognitive du langage, ce qui est transféré. Si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert ce n'est pas le savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement < l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu > (Besse et Porquier 2006 : 204).

Les erreurs souvent imputées à tort à l'interférence ne sont pas toujours le résultat d'un transfert de la LM à la LE parce que certains peuvent apparaître même chez un locuteur natif.

Un autre inconvénient de l'analyse contrastive est qu'elle néglige les stratégies d'apprentissage.

D'autre part, ce qui importe dans le processus d'appropriation d'une LE ce n'est pas l'existence d'une structure telle que les linguistiques l'ont décrite, mais l'appréhension de ces structures de la LE par l'apprenant qui se manifeste dans l'activité de la compréhension et/ou la production. Ce qu'on doit considérer, ce n'est pas les convergences et les divergences entre deux systèmes mais le traitement des moyens linguistiques dans la production et la compréhension, par

l'apprenant. Nous rappelons encore que la réflexion métalinguistique équivaut au développement de la capacité à réfléchir sur les différentes dimensions de la langue, de la capacité de passer d'une forme d'un énoncé à son sens et de la capacité à manipuler les formes linguistiques. Bref, c'est la façon dont l'apprenant traite les propriétés de la L E qui constitue la véritable source d'erreurs. Quoiqu'on dise, l'erreur occupe une place importante dans l'apprentissage / enseignement de langues étrangères.

2.5.0. LE STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE

Il conviendrait, pour parler du statut de l'erreur, de déterminer sa conception.

2.5.1. CONCEPTION PEDAGOGIQUE DE L'ERREUR.

L'erreur est définie par J.P. Cuq (2003 : 86) comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé ». L'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère est considérée comme tout énoncé écrit ou oral inapproprié constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue.

S.P.Corder définit l'erreur comme « une violation du code » (breach of code) (Introducing Applied Linguistics P.259). Pour lui, le terme *erreur* a tendance à être réservé pour la violation volontaire ou devait être ou devrait l'être. Il fait aussi une distinction didactique entre « la faute » et « l'erreur » négligente du connu que commet l'apprenant.

« Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné, sa connaissance sous-jacente ou comme on pourrait l'appeler : « sa compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition non systématiques et les erreurs de compétences seront systématiques (...). Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « faute » les erreurs de performance, en réservant le terme d'erreur ou erreur systématique des appre-

nants à celles qui nous permettent de construire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire (Haissam Al-Tahir p.25).

On comprend de cette distinction que des erreurs de compétence se caractérisent par leur systématicité et reflètent la connaissance imparfaite de la langue étudiée. Alors que les «fautes» de performance ne résultent pas d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique quand le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite. Parfois, la faute provient du changement du plan du sujet par le locuteur quand il a déjà commencé son sujet (au niveau de l'oral). Dans le cas des erreurs de compétence l'apprenant ne reconnaît pas ses erreurs et par conséquent, il est incapable de se corriger. Par contre, quand il s'agit d'une faute de performance, l'auto correction est fort possible. L'apprenant arrive à reconnaître ses fautes et à les corriger lui-même.

2.5.2. TYPOLOGIE D'ERREURS

Dans le domaine psycho-cognitif, il y a différents types de classement d'erreurs. Selon leurs causes principales, J.C. Richards (1980 : 173-174) par exemple divise l'erreur en trois types :

1. Erreur interlinguale : c'est un problème provenant de la langue source de l'apprenant. On trouve ce type d'erreurs dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à distinguer un trait de la langue-cible qui est différent de langue source pour la production en langue cible. Par exemple, un arabophone peut produire un énoncé comme « il professeur». Cet énoncé est une production incorrecte suivant l'absence de copule et qui résulte en l'omission du verbe «être»: (Il est professeur).
2. Erreur intra-linguale : ce type d'erreurs résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible. Elles relèvent une difficulté chez l'apprenant qui ne

parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il commet souvent des erreurs en mélangeant les règles grammaticales. Par exemple, des étudiants commettent souvent ce genre d'erreurs en produisant des énoncés comme «j'ai sorti à 9 heures» l'étudiant n'arrive pas à faire le bon choix d'auxiliaire.

Il ne sait pas quel verbe est formé avec quel auxiliaire au passé composé.

3. Erreurs développementales (ou application abusive d'une règle). Il s'agit du développement de l'acquisition de l'apprenant qui essaie de construire des hypothèses sur la langue cible d'après son expérience limitée dans la classe ou avec la méthode. C'est le cas de certain participe passé du français : l'apprenant en crée souvent comme «ouvri» ou «offri» au lieu «ouvert» ou «offert». Ce type d'erreurs disparaît normalement lors de l'augmentation de la capacité de la langue de l'apprenant. Pour S.P. Corder, la distinction entre erreur systématique et non systématique réside dans le fait que la première qui intéresse au premier lieu l'analyse d'erreurs, est une sorte de marque de la «compétence transitoire» d'un apprenant. Ici «compétence transitoire » signifie les connaissances implicites d'un apprenant sur le fonctionnement de la langue étrangère à un moment donné de son apprentissage. Ces erreurs dites de compétence sont représentatives d'une grammaire intériorisée qui ne peuvent pas être corrigées par l'apprenant.

Par ailleurs, la réapparition de certaines formes erronées, note S.P. Corder, n'est pas toujours un indice révélateur de la grammaire intériorisée de l'apprenant, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas toujours représentatives d'une grammaire intériorisée, c'est le cas des erreurs dites «de performance» qui sont par définition erreurs non systématiques, dues à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques. Sur le plan socioculturel, les didacticiens contemporains parlent aussi d'erreurs «communicatifs» Ce type d'erreurs se remarque par la méconnaissance ou le mauvais choix d'un code sociolinguistique. Par exemple, l'em-

ploi du tutoiement à l'égard d'un inconnu au lieu de vouvoiement ou de le saluer avec (Salut !) au lieu de «bonjour».

Dans le domaine linguistique, COIAN, A (1990: 117) cité par Haissam AL-Tahir(2008), fait une classification des erreurs de point de vue linguistique comme

a)classification structurale où il y a deux sortes d'erreurs.

- erreurs affectant l'axe syntagmatique
- erreurs relatives à l'axe paradigmatiques. Celles-ci sont réparties en : erreurs intra paradigmatiques, et erreurs inter-paradigmatiques.

b) Classification des erreurs selon l'homogénéité

Les erreurs de telles sortes peuvent être transphrastiques, uniquement linguistiques ou communicationnelles affectant les normes et les niveaux de langue. Selon Haissam AL-Tahir, (ibid. p36), sur le plan morphologique, on pourrait repérer ;

- la non-maîtrise des morphèmes discontinus «je vais au médecin» au lieu de dire «je vais chez le médecin»
- l'hétérogénéité : il sait écrire et la lecture (au lieu de «il sait écrire et lire»)
- Les concordances exigées par certains marqueurs temporels « la semaine dernière on va au cinéma» (au lieu de on est allé....)

2.5.3. SOURCES D'ERREURS

Dans la procédure de l'analyse des erreurs, après avoir identifié les erreurs des apprenants, on doit rechercher les sources de ces erreurs afin que l'enseignant puisse les corriger et que les apprenants en commettent moins ou qu'ils ne les commettent plus si possible.

Si l'on demande aux enseignants de langues étrangères d'où viennent les erreurs, ils donneront probablement les réponses qui se ressemblent : les négligences du côté de l'apprenant, l'interférence de la langue maternelle et/ou la première langue, la traduction, etc. Ces estimations mériteraient d'être abordées en détails.

1/ La Négligence

Si l'on admet que la négligence constitue une source d'erreurs, on doit rechercher dans ses causes : pourquoi est-ce que certains apprenants sont négligents ? Le sont-ils toujours ou seulement quelques fois ? Qu'est-ce qu'ils négligent ?

La négligence est souvent étroitement liée au manque de motivation. Nous devons constater ici qu'il ne faudrait pas toujours reprocher ce manque d'intérêt à l'apprenant. Il est peut-être dû aux matériels, ou aux styles de présentation, à la méthodologie qui ne sont pas appropriées. Cette question de motivation trouve une place très importante dans la didactique des langues. Il y a deux types principaux de motivations :

1) *intégrative* et

2) *instrumentale*.

Le premier type mène souvent à une performance satisfaisante dans la langue visée et une volonté remarquable pour s'identifier avec la culture de cette langue.

Le deuxième type se voit dans la non-intention de l'apprenant de s'intégrer à la culture et dans la tendance d'user la langue comme « un instrument » pour réaliser des objectifs spécifiques : étude, travail, etc. Et c'est avec ce type de motivation que résultent plus d'erreurs.

2/ Interférence de la langue maternelle

Depuis le commencement des études contrastives, on pense que la langue maternelle peut influencer l'apprentissage des langues étrangères. Des individus ont

tendance à transférer les formes et le sens, et la distribution des formes et des sens de leurs langues maternelles et leurs cultures à la langue et la culture étrangères.

3/ Traduction mot à mot.

Il faut différencier l'interférence de la langue maternelle et la traduction, parce que l'interférence se fait de manière plutôt inconsciente tandis que la traduction mot à mot est une activité consciente et une stratégie volontaire de l'apprenant.

4/ Généralisation abusive des règles de la langue cible

Il s'agit d'un phénomène où l'apprenant crée lui-même une structure, après avoir appris quelques structures de la langue cible, généralisé à des structures ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat. Cette sur-généralisation pourrait se deviser en :

- réduction de la redondance : c'est le cas où l'apprenant se trompe en croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer, il n'ajoute donc pas les éléments qu'il croit inutiles ou superflus par exemple : Hier mon ami vient me voir. L'apprenant croit que «hier » est suffisant pour indiquer le moment du passé, omettant ainsi la désinence du temps passé.
- Non- respect des restrictions des règles, c'est le cas où l'apprenant applique des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. On considère cela comme une analogie abusive dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche :

-je demande à Jean ;

- j'ordonne à Jean ;

- Je parle à Jean ;

Mais dans le cas du verbe interroger, l'apprenant risque de commettre une analogie abusive en utilisant la construction : «j'interroge à Jean* »

5/ Simplification des règles

Quand l'apprenant a une expérience limitée, il ne connaît pas toutes les règles ou toutes les structures dans la langue cible. Par exemple, dans le cas du genre des noms en français si l'apprenant a compris que le nom se terminant par un « e » est fréquemment

féminin, il risque de dire «une arbre» «une disque» «la style», etc. Il applique la règle en la simplifiant sans consulter un dictionnaire ou un manuel de grammaire.

6/ Stratégie de communication

Certains apprenants produisent des énoncés grammaticalement incorrects en pensant que leurs énoncés forment un sens et que l'interlocuteur peut arriver à les comprendre sans peine. Si l'objectif de la communication est atteint, ces apprenants ignorent leurs erreurs tant que l'objectif de communication est réalisé, ce qui fait qu'ils ne s'intéressent pas à enrichir leurs connaissances.

7/ Sur-élaboration

La sur-élaboration intervient lorsque l'apprenant essaie de «trop bien faire » au point que son énoncé devient incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte donné. C'est quand, par exemple, l'apprenant utilise la langue écrite pour parler. Ce type d'erreurs se rencontre dans les domaines phonétiques, morphosyntaxiques ou lexicaux. Par exemple un apprenant du FLE peut demander à un marchand français « pourriez-vous me dire quelle en est la saveur? ». En fait, il veut simplement lui demander « quel goût cela a », mais en raison de style même si l'interlocuteur arrive à comprendre, cet énoncé n'est pas approprié dans cette situation.

2.5.4. TRAITEMENT DE L'ERREUR.

Il est important que l'enseignant ne perçoive pas l'erreur comme un comportement négatif mais plutôt comme un outil qui aide à débloquer des situations d'apprentissage. Il doit identifier les erreurs, les analyser pour ensuite procéder à les corriger.

2.5.4.1. CORRECTION D'ERREURS.

Pour la correction d'erreurs, J. Norrish (p.98-112) suggère aux enseignants avant de corriger les erreurs de leurs apprenants, de prendre en compte quatre choses :

- 1) la gravité des erreurs,
- 2) le moment approprié de correction,
- 3) les techniques de correction
- 4) l'acteur qui est engagé dans la correction d'erreurs.

1) la gravité de l'erreur s'associe aux règles et à leurs actions : les règles majeures et les règles mineures ; la règle majeure comme la formation d'un adverbe en ajoutant *-ment-* après l'adjectif au féminin. Quant aux règles mineures, il s'agit de l'exception de règles majeures auxquelles on donne moins d'importance qu'aux règles fondamentales comme les formes irrégulières de certains adverbes telles que « vraiment » « absolument ». Pour la correction d'erreurs, les erreurs des règles majeures doivent être corrigées en premier lieu et ensuite celles de règles mineures se basant sur la logique qui dit que si l'apprenant ne peut pas appliquer les règles majeures, il a tendance à ne pas respecter non plus les règles mineures.

Sur le plan de communication, l'erreur est divisée en erreur globale et erreur locale. L'erreur globale est celle qui provoque une fausse interprétation du mes-

sage entier alors que l'erreur locale est celle qui ne touche qu'une part de l'énoncé. C'est la raison pour laquelle l'erreur globale devrait être corrigée avant l'erreur locale.

Selon notre pratique, nous supposons que les erreurs que les apprenants commettent le plus souvent sont les plus graves et l'enseignant devrait les corriger en priorité. En effet, chaque théorie regarde la gravité des erreurs du point de vue différent mais tout dépend de l'enseignant. Comme il n'y a pas de forme fixe pour la gravité des erreurs, c'est à lui seul de choisir la théorie qui lui semble la mieux appropriée à sa classe.

2) Le moment de correction :

- un des problèmes de l'enseignant est de savoir quand il doit corriger ou ignorer les erreurs de ses apprenants surtout quand il s'agit de la production orale. Dans la classe de la langue étrangère, l'enseignant rencontre fréquemment des erreurs qu'il est sensé corriger. Parfois, il s'empresse de le faire immédiatement. La correction peut causer des problèmes chez les apprenants car trop de corrections pourraient les inhiber et les pousser à devenir silencieux.

Il faudrait donc ne pas interrompre l'apprenant et le laisser s'exprimer et ensuite lui dire qu'il a fait une erreur à tel endroit et lui demander de la corriger. S'il n'y arrive pas, on fait appel au groupe et en dernier recours l'enseignant donne la réponse. Cette méthode exige que l'enseignant ait une bonne mémoire et qu'il prenne des notes.

Quant à la production écrite, l'enseignant pourrait signaler les erreurs sur la copie de l'apprenant et lui demander de les corriger et, après, de les mettre en groupe pour qu'il corrige celles que les apprenants ne savent pas corriger d'une manière autonome. L'enseignant intervient seulement pour les erreurs complexes comme celles basées sur les règles ou les connaissances déclaratives pour donner les explications aux apprenants.

3/ Techniques de correction

Beaucoup d'enseignants adoptent la technique qui se base sur la correction en face de la classe des erreurs communes. L'enseignant reprend les erreurs les plus fréquentes chez ses apprenants, sur le point qu'il essaie d'aborder, et les regroupe sur le tableau en discutant avec toute la classe. En revanche pour les erreurs commises moins fréquemment, l'enseignant peut les corriger et expliquer individuellement. Chaque enseignant devrait choisir les techniques correctives les plus efficaces pour chaque apprenant. Il pourrait donner les indices suffisants qui permettent aux apprenants de corriger leurs erreurs eux-mêmes. Il pourrait également faire des commentaires marginaux et des notes au bas de la page.

Un bon enseignant pourrait utiliser les erreurs comme une illustration pour une explication en classe.

4/ Qui s'engage dans la correction d'erreurs ?

La meilleure réponse à cette question comprendrait l'enseignant, l'apprenant et les camarades de l'apprenant ;

1. *L'enseignant* : Généralement, la correction d'erreurs est la responsabilité de l'enseignant parce qu'il est la meilleure source d'informations sur la langue cible en classe. Il peut donc fournir et de donner des exemples, des explications sur les erreurs et, en outre, vérifier les hypothèses de l'apprenant sur la langue cible.

2. *L'apprenant* : Parfois, la correction d'erreurs effectuée par l'enseignant ne peut pas couvrir toutes les erreurs de tous les apprenants. Les apprenants peuvent apprendre en corrigeant eux-mêmes leurs erreurs, et en particulier les erreurs d'ordre grammatical.

3. *Les camarades de l'apprenant* : les apprenants peuvent s'échanger leurs copies de composition ou de rédaction. Cette méthode pourrait rendre la classe plus vivante parce que les apprenants peuvent discuter les erreurs rencontrées

ensemble. Avec cette méthode, les apprenants font attention à la forme, à la grammaire plutôt qu'au contenu ou au sens dans la production. Nous voyons que chaque méthode est bien utile dans la classe mais chacune a ses limites ; l'enseignant pourrait les utiliser toutes à la fois selon la situation dans la classe. Aucune recherche ne pourrait prétendre indiquer la meilleure manière de corriger les erreurs.

2.6. L'ERREUR, VISION ET ATTITUDE

De 1940 à 1960, on utilise la méthode structuro-globale audiovisuelle qui consiste en un apprentissage essentiellement inspiré des méthodes behavioristes. Cette méthode essaie de créer chez l'apprenant des automatismes linguistiques par la méthode stimuli/réponse et à l'aide de renforcement. Dans cette perspective, l'erreur est exclue de l'apprentissage, elle est déniée. Elle est signe d'un défaut repéré dans la planification et est traitée à priori dans un but préventif.

De 1960 à nos jours, on utilise la méthode communicative. Cette approche communicative privilégie l'utilisation des documents authentiques et des jeux de rôles et la communication en contexte. Cette méthode s'inspire des théories constructivistes. Celles-ci envisagent l'erreur comme une étape, une marque sur le chemin de l'apprentissage provenant des difficultés à s'appropriier le contenu enseigné. Elle est traitée au moment de son apparition. On constate donc une évolution de la place de l'erreur dans l'apprentissage pour ensuite faire partie intégrante de celui-ci.

2.6.1. LE COMPORTEMENT DE L'APPRENANT PAR RAPPORT A L'ERREUR.

Dans la conception populaire, faire une erreur amène absolument à une sanction qui est la diminution de la note. Face à cela, l'apprenant utilise des tactiques appropriées :

- a) l'évitement : lorsqu'il s'agit d'une expression libre ou guidée l'apprenant utilise les énoncés dont il est plus sûr tout en évitant les structures qui lui semblent difficiles.
- b) Le laconisme : L'apprenant en dit le moins possible car le nombre d'erreurs est généralement relatif à la longueur des énoncés.
- c) Le silence : de peur de faire des erreurs, l'apprenant se tait. Parler n'est-ce risquer de faire des erreurs ? Pourquoi parle-t-il s'il risque d'obtenir une mauvaise note ou être reproché par son enseignant ? La phobie de l'erreur entraîne des blocages à l'expression des idées et à l'imagination.

2.6.2. L'ATTITUDE DE L'ENSEIGNANT A L'EGARD DE L'ERREUR

Dans l'approche communicative comme nous l'avons déjà dit, l'erreur est considérée comme un indice de progression de l'apprentissage. Tout au long de son apprentissage l'apprenant se fait des hypothèses sur les fonctionnements de la langue étudiée. De ces hypothèses pourraient résulter des erreurs. Si l'enseignant adopte une conception positive de l'erreur, va-t-il la dédramatiser

et la tolérer. Il pourrait même l'utiliser comme aide de l'enseignement, l'apprentissage de la langue étudiée.

Marquillo, M.L nous dit qu'il: « est normal, il est naturel, en cours d'apprentissage de produire des erreurs. Laissez-les vivre ! (les erreurs) et laissons-leur le temps d'apprendre ! » (Aux apprenants) (Interprétation de l'erreur 2003 : 10).

2.7. CONCLUSION

Nous avons consacré ce chapitre à la question de l'erreur qui est une principale composante dans le processus de l'apprentissage/ enseignement de langues étrangères. Nous avons survolé les notions clés en ce qui concerne les types; les sources de l'erreur aussi bien que la place de l'erreur dans ce processus . Nous avons essayé également d'aborder la conception des erreurs et les techniques de leur traitement : Les deux principales théories de l'analyse des erreurs sont présentées aussi dans cette partie ; Pour conclure nous estimons que l'erreur constitue une partie intégrale de la pédagogie et la didactique de langues étrangères et qu'elle mérite d'être au centre d'intérêt de tous les travaux portant sur le développement de l'apprentissage / enseignement de langues étrangères. L'erreur est sans doute un révélateur des besoins de l'apprenant et un point d'appui pour fixer les objectifs de l'enseignement.

CHAPITRE 3
LE SYSTEME VERBAL DU FRANÇAIS

3.0 .INTRODUCTION

Nous nous proposons de présenter dans ce chapitre les points principaux sur le système verbal du français, les notions telles que le temps, le mode et l'aspect aussi bien que les valeurs reliées à ces notions portées par les différentes formes verbales. Car ces valeurs constituent un point central dans cette recherche. Cette présentation préalable qui précède la phase d'analyse des données nous permettra d'élaborer l'outil selon lequel nous aborderons les erreurs des apprenants.

3.1. LE VERBE DU FRANÇAIS

Il conviendrait avant de présenter le système verbal, de décrire le statut du verbe dans la langue. < Le verbe est l'élément fondamental du groupe verbal > (Riegel et al,1994: 216) Ces auteurs expliquent que le verbe < se reconnaît d'abord par ses

variations de forme et par les oppositions grammaticales qu'elles dénotent, ainsi que par son rôle dans la structuration de la phrase> (ibid, p.243). Le verbe en français se définit selon trois axes :

-Morphologiquement, il est un mot variable qui se conjugue et reçoit les marques spécifiques (les désinences) correspondant, sur le plan de signification, au nombre, à la personne, au temps et au mode.

-Syntaxiquement, le verbe est le terme central de la proposition, autour duquel s'organise la phrase.

-Sémantiquement, les substances (statiques) sont dénotées par les noms ou les substantifs, et les phénomènes (dynamiques) sont signifiés par le verbe. Les grammairiens Dubois et Lagane définissent le verbe comme suit : (Le verbe est

le constituant essentiel du groupe du verbe, sa fonction dans la phrase est celle de prédicat. Le verbe indique un procès (action), ou un état. Mais il n'est pas la seule classe de mots(ou partie du discours) qui indique une action ou un état : les noms peuvent indiquer les mêmes notions et les adjectifs peuvent indiquer les qualités correspondant à ces notions. Le verbe se caractérise donc moins par son sens que par son rôle syntaxique de constituant du groupe du verbe) ; (Dubois et Lagane, 1973, 1997 : 112) Ils précisent que le verbe comporte deux types d'éléments qui donnent des indications sur diverses catégories ; les désinences et les auxiliaires

Les linguistes Meillet et Vendryes définissent le système verbal de la façon suivante ;

< Le verbe exprime essentiellement un procès. Il peut l'exprimer activement ou passivement suivant qu'on se place au point de vue de l'objet ou du sujet qui l'accomplit. Mais il peut l'exprimer aussi abstraction faite de tout objet; même du de tout sujet ; Les diverses modalités du procès ; suivant qu'on le constate ;qu'on l' imagine ; qu'on le désire ; qu'on le souhaite ; qu'on le commande ,etc. s'exprimant par autant de formes spéciales ; Il y a ;en outre des formes variées pour marquer les modalités de la durée ; suivant qu'on le suppose inachevé ou achevé ; limité à lui-même ou prolongé dans un résultat ;etc. La réunion des formes exprimant ces diverses catégories constitue ce qu'on appelle le système du verbe > (Meillet et Vendryes, 1924, 1979 :168). Cette définition fait allusion à trois catégories qui constituent le système verbal : le temps, le mode et l'aspect.

3.2. LE TEMPS

Le terme <temps > en français peut désigner le concept de temps ou la forme grammaticale qui l'exprime, ce qui rend ce terme un peu ambigu. Certains grammairiens français donnent le nom ' « territoires verbaux » aux temps possibles, car le temps dénoté et le temps grammatical ne coïncident pas nécessairement : une même époque peut être indiquée par des temps différents.

Ainsi l'imparfait de l'indicatif peut situer le procès dans n'importe laquelle des trois époques ; le passé, le présent et l'avenir. Les appellations ne correspondent pas forcément aux temps de la réalité. La distinction entre le point de l'énonciation et le point de l'événement rend compte des distinctions temporelles entre le passé, le présent et le futur. Mais cette distinction ne suffit pas pour expliquer la diversité des temps simples (temps du passé notamment) et la particularité des temps composés. Elle doit être complétée par des explications de nature diverse, le plus souvent aspectuelles ou textuelles. En effet le choix du temps en français dépend de trois paramètres fondamentaux ;

- La situation chronologique : passé, présent, futur.
- Le type de communication dans lequel se situe le locuteur plus ou moins relié au moment de l'énonciation.
- L'aspect (le caractère de l'action envisagé dans son déroulement) achevé ou non-achevé.

3.3. L'ASPECT :

Si le temps verbal situe chronologiquement l'énoncé, il n'en va pas de même de l'aspect. Pour le terme <aspect > J. Dubois et son équipe le définissent comme < 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 re-

présentation de sa durée, de son déroulement et de son achèvement. (J. Dubois et al : 478). D. Maingueneau estime que l'aspect s'articule autour de deux oppositions : perfectif/ imperfectif et accompli / inaccompli. Il définit chaque aspect ainsi :

- Le perfectif présente l'action comme un tout indivisible saisi < du dehors > dans toutes les phases de son déroulement comme une sorte de < point > apparu à un moment donné ;

- L'imperfectif est le procès perçu < de l'intérieur > dans son déroulement sans prendre en considération son début ou sa fin ;

-L'accompli saisit le procès antérieure au moment indiqué par l'énoncé et considéré comme résultat de ce procès à ce moment-là ;

-L'inaccompli saisit le procès ébauché au moment indiqué par l'énoncé. Mais une valeur aspectuelle n'est pas exclusivement exprimée par le verbe ou les formes verbales qui sont chargées d'exprimer l'aspect, elle peut faire l'objet des constituants de l'énoncé. Elle est le plus souvent exprimée par d'autres moyens linguistiques tels que les adverbes et les périphrases. (D.Maingueneau,1991 :52-53)

Pour M. Riegel (1994) et son équipe, il y a trois aspects qui s'articulent autour de trois oppositions :

- Sécant / non-sécant : On distingue deux manières de percevoir le déroulement d'un procès. Avec l'aspect sécant l'intervalle de référence du procès est envisagé sans limites. Il est perçu de l'intérieur et découpé en deux parties : une partie réelle nette et une partie virtuelle floue, à cause de l'effacement de la limite finale. Le procès perçu selon l'aspect non- sécant est au contraire saisi globalement de l'extérieur et enfermé dans des limites, en particulier une borne finale lui est assignée. La distinction entre ces deux aspects permet d'expliquer

l'emploi de certains temps grammaticaux. Le passé simple manifeste l'aspect non- sécant alors que l'imparfait de l'indicatif exprime l'aspect sécant.

- Inchoatif /terminatif : Ces deux aspects se situent à l'intérieur des limites du procès. L'inchoatif saisit le procès immédiatement à son début, alors que le terminatif le saisit juste avant sa limite finale. Ils s'expriment principalement au moyen de périphrases verbales ou des semi-auxiliaires suivis de l'indicatif introduit par deux propositions opposées ; commencer à, se mettre à, indiquent l'aspect inchoatif alors que *finir de, achever de*, marquent l'aspect choatif.
- Semelfactif / Itératif : Un procès peut être unique ou se répéter un certain nombre de fois de manière discontinue ou régulière (itératif). Ce sont surtout les compléments circonstanciels de temps qui servent à indiquer l'aspect itératif (et non pas le temps du verbe lui-même) < Il va / allait au théâtre souvent / quelquefois /parfois / rarement > (M. Riegel et al, 1994 :294-295)

Pour Grévisse, l'aspect de verbe est le caractère de l'action considéré dans son déroulement. C'est l'indication de la phase à laquelle ce procès en est dans son déroulement. De ce fait, il distingue neuf valeurs aspectuelles :

- 1- L'aspect instantané (Une bombe explose)
- 2- L'aspect duratif (Il est en train de faire son devoir)
- 3- L'aspect inchoatif qui montre l'entrée dans l'action (Il se met à pleuvoir)
- 4- L'aspect progressif qui exprime la continuité (Elle ne fait que parler)
- 5- L'aspect itératif qui exprime la répétition (Elle toussaille)
- 6- L'aspect perfectif (Je suis arrivée)
- 7- L'aspect imperfectif (Il neige)
- 8- L'aspect exprimant la proximité dans le futur (Il va venir, il est sur le point d'arriver). L'aspect exprimant la proximité dans le passé (Il vient d'arriver) (Grevisse 1990)

3.4. LE MODE

< mode est une catégorie grammaticale associée en général au verbe et traduisant le type de communication instituée par le locuteur entre lui et son interlocuteur (statut de la phrase) ou l'attitude du sujet parlant à l'égard de ses propres énoncés > (Dubois, Jean et al, Dictionnaire Linguistique , Larousse, p.306) Les linguistes qui suivent la théorie de Gustave Guillaume font correspondre les modes en fonction de leurs marques personnelles et temporelles à trois stades d'actualisation du procès du virtuel au réel :

- Le stade quasi-virtuel : l'infinitif et le participe
- Le stade intermédiaire : le subjonctif
- Le stade de l'actualisation : l'indicatif

R. Galisson estime qu'«...il existe trois sortes de modalités ; celle du souhait et de l'intention – celle de la nécessité, et celle de l'obligation, celle de la possibilité et de la certitude » (R. Galisson et al, Didactique de la Langue Française , 2^e édition no.4, Hachette, 1976, Paris, p.341)

Selon cette définition, le mode reflète l'attitude, l'état d'esprit et la prise de position du locuteur par rapport à son énoncé. En français on distingue deux types de modes :

Les modes personnels : qui comportent l'indicatif , le subjonctif , l'impératif , (et le conditionnel lorsqu'il porte une valeur modale) .

Les modes impersonnels : qui incluent l'infinitif, le participe, et le gérondif.

3.4. 1. LE MODE INDICATIF

Le mode indicatif est le mode de la réalité objective. Il offre l'éventail temporel le plus complet où les trois périodes temporelles (passé, présent et futur) sont bien représentées. Dans cet énoncé : Il pleut ; on énonce un fait une réalité.

3.4.2 LE MODE SUBJONCTIF

Le mode subjonctif est le mode de la non-réalité, du doute, de la volonté. Avec le subjonctif on exprime un souhait, un désir, une crainte, etc. Dans ce mode l'interprétation d'un fait est plus importante que sa réalisation. Si l'indicatif est qualifié comme mode de l'objectivité, le subjonctif est le mode de la subjectivité par excellence.

3.5 .0. LES TEMPS DE L'INDICATIF

3.5.1. LE PRESENT

3.5.1.1. VALEURS TEMPORELLES DU PRESENT

Le présent de l'indicatif peut avoir de diverses nuances selon le contexte

- ° IL peut marquer l'action en cours de déroulement ; (il neige, elle fait la vaisselle etc)
- ° Il permet d'exprimer une vérité générale ; (la terre tourne autour du soleil)
- ° On l'utilise pour mettre l'accent sur les habitudes d'une personne ; (Il boit du café après les repas)
- ° Le présent est le temps des proverbes et des maximes (tout ce qui brille n'est pas or)

- On l'utilise dans les renseignements, les conseils, les modes d'emploi et les recettes de cuisine
- Le présent a une valeur performative (je vous remercie, je te félicite)
- Il sert à planter un décor et à décrire (il fait beau, le ciel est bleu), (Elle est belle et elle aime la musique)
- Il peut exprimer une action passé qui vient de se terminer, (Je rentre du bureau, je suis morte de fatigue, j'ai travaillé toute la journée)
- On utilise souvent le présent dans les récits historiques à la place d'un temps du passé pour rendre les faits plus vivants, En 1969 Numairi fait un coup d'état et prend le pouvoir)
- Il peut également donner l'idée d'un futur plus ou moins proche (Attendez-moi, j'arrive dans une minute)
- Il montre une action dans sa continuité (Elle habite ici depuis 2006)
- Le présent est utilisé dans les journaux pour raconter des faits passés.

3.5.2. LES VALEURS MODALES DU PRESENT

- Le présent est utilisé dans l'hypothétique pour une valeur d'un futur (Si tu fais des efforts tu réussis tes examens)
- Le présent peut aussi être employé à la place d'un impératif, (Vous n'ouvrez pas les livres pendant le test).

3.5. 3. LE FUTUR SIMPLE

3.5.3.1. VALEURS TEMPORELLES DU FUTUR SIMPLE

° Le futur simple exprime une action ou un fait postérieur par rapport au moment de l'énonciation, (il aura 13 ans le 30 avril), un fait précis, ;ponctuel (nous partirons dans un mois)

°Le futur simple est utilisé en concurrence avec le présent ou le futur proche lorsqu'il s'agit d'un événement proche ou presque certain. (Attendez-moi, je descendrai dans dix minutes. (Je m'embarque ou *je m'embarquerai* dans une semaine (P .Imb , 1960 :50.)

Il peut être utilisé pour désigner une action à venir à partir d'un moment du passé ; On le rencontre souvent dans des récits historiques : Parti à la conquête de l'Asie en 334AVJC ; Alexandre ne reviendra jamais en Europe ; « Dans des exposés historiques ; on peut employer le futur simple pour énoncer un fait futur par rapport aux événements passés que l'on vient de raconter ; notamment quand ceux-ci sont exprimé par le présent historique »(,M :Grevisse 1993 ;258)

3.5.3.2. VALEURS MODALES DU FUTUR SIMPLE

°Le futur simple peut exprimer un événement qui n'est pas encore réalisé, comportant ainsi une part d'une incertitude et de probabilité selon le contexte : (Dans cinquante ans nous aurons des robots enseignants et des voitures volantes)

°Le futur simple sert à exprimer une éventualité, une incertitude (avec l'auxiliaire être) (Il est absent ? IL aura encore sa migraine, il sera resté au lit)

°Il peut exprimer une certitude assez grande : (Dimanche prochain on fera une grande fête)

°Il peut porter une valeur d'obligation, un ordre, une règle : (Tu brosseras les dents avant d'aller te coucher). (Vous ferez ce devoir à la maison), (Il y aura toujours du mal et du bien dans la vie).

°Le futur simple peut anticiper un fait, une réaction : (Vous ne croirez pas, peut-être, mais c'est la vérité.)

°Il peut également exprimer une émotion : (Il m'insultera encore et je ne dirai rien ? Tu plaisantes !

°Il peut exprimer la politesse (surtout à l'oral) : (Un litre de lait et deux kilos de fromage, ça fera 20 euros, monsieur)

.Il s'emploie pour une invitation ; Vous prendrez bien une tasse de thé avec moi(P ;Imbs ; 1960 ; 50)

3.5.4. LE FUTUR PROCHE

Le futur proche situe le fait dans un avenir proche ; il marque un futur lié à l'instant présent ;' Grâce à l'auxiliaire *aller conjugué au présent ; l'action future est maintenue dans l'orbite du présent et il y a un pont construit entre le présent et l'avenir ;(J ;C Chevalier et al 1969 :352 ex ; Les inondations ont eu lieu dans le ouest du pays et le gouvernement va prendre des mesures d'urgence pour venir en aide aux populations*

3.5 .4.1. VALEURS TEMPORELLES DU FUTUR PROCHE

°L'emploi du futur proche permet d'indiquer qu'une action est imminente :(Je vais partir tout de suite)

°Le futur proche, avec une indication de temps, peut signifier une action plus lointaine dans le futur. (Dans trois ans nous allons célébrer le millénaire de notre ville (Y ; Delatour ;2004 : 129).

3 .5. .5. LE CONDITIONNEL

Les grammairiens se sont partagés sur le statut du conditionnel ; certains le considèrent un mode qui indique le procès dont la réalisation est la conséquence d'une condition ; d'autres le traitent comme un temps. < Si l'on définit le mode comme la manière d'appréhender ou de présenter le procès, le conditionnel est un mode marquant une certaine distance du locuteur, qui peut même présenter l'événement comme irréel alors que ce dernier est en train de se dérouler.> (Leeman Bouix, 1994, 2003 :35). Pour A. Abi Aad < Le conditionnel du discours est purement modal, il est situé temporellement par le contexte. Ainsi, alors que le récit n'a qu'un système temporel, le discours présente deux systèmes : l'un modal, l'autre temporel. (Abi-Aad ,2001 :62)

Tantôt considéré comme un temps, tantôt comme un mode, le conditionnel a plusieurs fonctions :

3.5.5.1. VALEURS MODALES DU CONDITIONNEL

1/ En emploi libre (proposition indépendante ou principale) ; il peut exprimer :

-L'imagination : la supposition : (Cela serait trop beau)

- La condition : (Dans ce cas ce serait plus facile)

- L'hypothèse : (Vous pourriez le-lui dire)

- L'atténuation de l'affirmation : (Voudriez-vous bien le faire ?)

- L'incertitude : (Un immeuble devrait être construit là)
- L'indignation ou sentiment fort (Quoi ? Je me sacrifierais pour cet ingrat !)
- Une demande polie :(Pourriez-vous épeler votre nom ?)
- Un conseil :(Tu devrais voir un médecin pour cette migraine)
- Une suggestion :(On dînerait au restaurant ?)
- Un souhait : (J'irais bien en Italie pour les vacances)

2/ Dans les propositions subordonnées, il exprime un fait incertain ou lié à une condition (On m'a prêté un livre qui serait passionnant) (Je pense que je l'aimerais) .(S' il devait venir , il préviendrait d'abord)

-Associé au présent, le conditionnel exprime la possibilité, l'éventuel (*Si tu viens samedi nous ferions un barbecue*).

- Avec l'imparfait il insiste sur l'irréel du présent « fait non-réalisé » : (*S'il était là, nous jouerions au tennis*)

- Le conditionnel passé exprime l'irréel du passé : (*S'il était venu, nous aurions joué au tennis*)

3.5.5.2. VALEURS TEMPORELLES :

Comme un temps ;

- Avec un verbe principal au passé, le conditionnel exprime le futur du passé, en raison de la concordance des temps ;(*Je pense qu'il viendra demain*), devient (*Je pensais qu'il viendrait le lendemain*) dans le discours rapporté
- La forme composée *du conditionnel* joue le rôle d'un futur antérieur :(*Je pense qu'il viendra dès qu'il aura terminé*) devient (*Je pensais qu'il viendrait dès qu'il aurait terminé*) en style indirecte.

3.6.0. LES TEMPS DU PASSE

Les temps du passé en français se répartissent au niveau de la forme en deux groupes : simple et composé.

3.6.1 .LES FORMES SIMPLES :

La forme simple se constitue d'un radical verbal et d'un suffixe d'une conjugaison (une désinence). L'imparfait et le passé simple sont classés dans cette catégorie.

3.6.1.1. L'IMPARFAIT

L'imparfait sert principalement à qualifier un procès passé en cours de réalisation sans préciser les limites de sa réalisation et sans définir ni son commencement ni sa fin. Il possède néanmoins des fonctions aspectuelles.

3.6.1.1.2. VALEURS MODALES DE L'IMPARFAIT

- L'imparfait sert à exprimer l'irréel du présent : (Si j'étais riche, je ferais le tour du monde)
- Il exprime l'hypothèse possible : (S'il faisait beau demain on irait se promener)
- IL est utilisé pour exprimer un souhait : (Ah si on gagnait ce match !)
- On l'utilise pour exprimer un regret (Si on avait des enfants !)
- Il peut exprimer une éventualité : (Et s'il se prouvait menteur ?)
- Il s'emploie pour faire une suggestion : (Bon, si on parler plus de ça ?)

- L'imparfait peut s'utiliser pour exprimer une politesse : (Pardon madame, je voulais vous demander un renseignement)
- L'imparfait a aussi un effet dramatique : (Je suis arrivé en retard à la gare juste à l'heure. J'ai couru, couru...une minute de plus je manquais mon train)

3.6.1.1.3. VALEURS ASPECTUELLES DE L'IMPARFAIT

-
- L'imparfait sert à la description du <présent> d'une époque antérieure : (Avant l'Islam les hommes enterraient leurs filles de peur qu'elles leur apportent de la honte)
- Il est utilisé comme < arrière-plan > pour les événements ou les actions : (La nuit était calme, tout le village semblait dormir. Tout à coup on entendit un cri venant de loin)
- Il peut exprimer la répétition ou l'habitude dans le passé (Tous les matins, il se levait tôt, prenait son petit déjeuner en solitaire et allait travailler dans la ferme)

Dans les exemples donnés on voit que l'imparfait prend une valeur temporelle quand le procès est envisagé comme possible < hors de l'univers réel > (Reigel et al, 305.) .Selon ces auteurs < Le caractère analytique et non délimité de l'imparfait exprime son rôle spécifique dans les textes narratifs notamment par opposition au passé simple ou composé. L'imparfait ne peut guère introduire à lui seul un repère temporel nouveau mais il s'appuie généralement sur un repère temporel installé par un verbe antérieur ou une indication temporelle (dans ce sens il fonctionne comme un temps< anaphorique>. Dans un récit il présente des actions soudaines, place les faits dans un arrière-plan ; commentaire, explication, description etc. (Ibid. 306)

3.6.1.2. LE PASSE SIMPLE

Le passé simple qui n'est plus en usage dans la langue parlée, n'a pas pour autant disparu dans la langue écrite. Ce temps est appelé aussi passé défini ou passé factuel (C.Tourratier 1996 :101). Ce qui veut dire que ce temps exprime effectivement la temporalité en situant le procès dans le passé. Le passé simple présente le procès dans une vision globale : il présente à la fois la borne initiale, la phase médiane et la borne finale. Autrement dit, le procès est perçu de l'extérieur dans sa globalité, le passé simple traduit l'aspect global en opposition avec l'imparfait qui exprime l'aspect sécant.

3.6.1.3. VALEUR TEMPORELLE DU PASSE SIMPLE :

Il est le temps du récit, le temps qui construit une chronologie événementielle.

Valeurs Aspectuelles du Passé Simple

- IL exprime une action qui a commencé, s'est déroulée et a pris fin : (*l'autre jour je vis un beau paysage*) .
- Il véhicule un aspect limitatif : le procès apparaît borné, doté de limites. (*Il partit sans leur dire au revoir*)
- On reconnaît au passé simple une valeur de ponctualité. Le présent le procès comme non-duratif, non-répétitif (opposé à l'imparfait) selon le cas. (*Il alla vivre à l'étranger après la mort de sa femme.*)
- Le passé simple exprime aussi une succession chronologique ou une série d'événements qui se succèdent et où le premier précède le second et finit quand le second commence : (*Le jeune homme écrivit la lettre et la mit dans une enveloppe et alla à la poste*)

- Par rapport à l'imparfait, il exprime une action qui dure moins longtemps : (Les cartes s'étalaient sur la roche et chacun étudiant un itinéraire possible. Alors Paul nous proposa un sentier qui évitait les éboulis trop dangereux)

-

- Le passé simple exprime une action soudaine : « *Je me promenai dans le bois, je vis surgir devant moi un chien.* »

Il est à noter que ce temps ne figure pas sur le cursus de grammaire de notre public. Ils ne le rencontreront qu'en troisième année au cours de littérature.

3.6.2.0. FORMES COMPOSEES

3.6.2.1 .LE PASSE COMPOSE

Le passé composé est la forme verbale la plus employée par les étudiants pour décrire les événements du passé.

M. Grevisse décrit le passé composé comme « flou » et « indistinct » car il a un lien avec le moment de la parole : « le passé composé (passé indéfini) indique un fait achevé à une époque déterminé ou indéterminé du passé et que l'on considère comme étant en contact avec le présent » (M Grevisse 1964 : 656). Le passé composé a remplacé dans l'usage courant le passé simple. Pour certains linguistes dont Riegel, le passé composé a une double valeur fondamentale. L'une est la valeur temporelle considérée comme un temps du passé et l'autre est la valeur aspectuelle : accomplie du présent. Mais le passé composé peut exprimer divers effets de sens.

3.6.2.2. VALEURS TEMPORELLES DU PASSE COMPOSE

- Le passé composé sert à localiser le procès dans un passé récent ou lointain : « *Ce matin, je me suis levé tard, j'ai raté le premier cours.* » et « *En 1956, le Soudan s'est libéré de la colonisation britannique* ».
- Il peut être employé comme temps de narration d'événements passés. Il exprime une succession d'événements chronologiques : « *lundi, AL-Bachir s'est rendu à Al-Fachir. Il s'est réuni avec les ministres. Il a été informé sur la situation dans la région....* »

-

3.6.2.3. VALEURS ASPECTUELLES DU PASSE COMPOSE

- Dû à sa forme composée, le passé composé indique l'accompli du présent « *J'ai fait le devoir. Vous voulez le voir ?* »
- Il peut exprimer une valeur d'antériorité au présent : « *Dès qu'il a terminé son repas, il boit du café* »
- Il sert également à véhiculer une valeur de futur antérieur : « *Un peu de patience, j'ai fini dans un instant* ».
- Il est aussi employé pour indiquer une valeur gnomique où il peut évoquer une vérité générale au sens gnomique : « *L'argent n'a jamais fait le bonheur* ».
- Il peut exprimer une nuance de résultat ou de situation acquise dans le présent : (*Manal est arrivée*)= Elle est là.

3.6.3. LE PLUS- QUE- PARFAIT

Le plus que parfait est la forme composée de l'imparfait de l'indicatif. En opposition aux autres temps composés, le plus que parfait exprime la notion d'accompli et d'intériorité par rapport à un autre procès passé.

3.6.3.1. VALEUR TEMPORELLE DU PLUS-QUE-PARFAIT

Le plus que parfait marque l'antériorité par rapport au passé (passé composé, imparfait, passé simple, etc.)

« *J'ai lu le livre que tu m'avais donné.* »

« *Il avait faim, il n'avait pas mangé depuis trois jours.* »

« *Elle s'installa dans une petite chambre où elle avait fait transporter une partie de son mobilier.* »

3.6.3.2. VALEURS ASPECTUELLES DU PLUS-QUE- PARFAIT

- Le plus- que- parfait est utilisé dans le discours rapporté avec le même sens que celui du passé composé.

« *Il m'a dit qu'il avait eu un empêchement.* »

- Utilisé après 'si' dans une subordonnée conditionnelle, le plus que parfait exprime l'irréel du passé.

« *Si j'avais su qu'il était malade, je serai allé le voir* »

- Il s'emploie aussi avec 'si' dans un énoncé exclamative pour exprimer un regret, une reproche ;

« *Si j'avais eu de l'argent !* »

« *Si tu m'avais écouté !* »

- Il est employé dans des formules de politesse ;

« *J'avais voulu vous poser une petite question* »

« *J'étais venu vous demander un service.* »

3.6.4. LE FUTUR ANTERIEUR

3.6.4.1. VALEUR TEMPORELLE

Le futur antérieur exprime l'antériorité par rapport au futur.

« *Quand j'aurai fini ce travail, je prendrai une petite pause.* »

3.6.4.2. VALEURS MODALES

- Comme le futur simple quand employé sans adverbe de temps, le futur antérieur indique une éventualité, une probabilité.

« *Elle n'est pas encore arrivée ? Elle aura raté son train.* »

- Le futur antérieur exprime un fait qui sera accompli dans l'avenir.

« *Ce soir j'aurai terminé ce travail.* »

- Il exprime l'antériorité par rapport à un événement futur.

« *Quand les enfants auront fait leurs devoirs, ils pourront regarder la télévision.* »

3.6.5. LE CONDITIONNEL PASSE (ANTERIEUR)

Comme le conditionnel présent, le conditionnel passé est traditionnellement conçu comme un mode du fait qu'il est souvent utilisé pour exprimer l'irréel, l'imaginaire.

3.6.5.1. VALEURS DU CONDITIONNEL PASSE

- Le conditionnel passé est employé pour exprimer un fait non réalisé (ou non réalisable) dans le passé ;

« Si tu me l'avais demandé, je te l'aurais donnée. »

- Le conditionnel antérieur peut exprimer l'éventualité, la probabilité ;

« Elle était très pâle. On aurait dit qu'elle était malade. »

- Il est également employé pour indiquer le regret ;

« Nous aurions aimé avoir une plus grande maison. »

- Il sert aussi à faire des formules de politesse ;

« J'aurais dû, peut-être vous demander la permission avant de m'en servir. »

3.7.0. LE SUBJONCTIF

Le subjonctif forme avec l'indicatif l'ensemble des modes personnels. Alors que l'indicatif se caractérise par son aptitude à actualiser un procès grâce au nombre de ses formes, le subjonctif est propre à exprimer un procès présenté comme l'objet d'un jugement, d'un sentiment, d'une volonté et non comme un fait que l'on pose en actualisant. Le subjonctif est considéré le mode de subjectivité ;

quand on l'utilise on interprète ; on apprécie ou on juge une réalité. Il n'y actuellement que deux formes : le présent et le passé.

L'imparfait et le plus que parfait employés à l'époque classique, ne s'emploient plus aujourd'hui que dans un registre soutenu (ou littéraire) et essentiellement à la troisième personne du singulier ; ils ont pratiquement perdu leur valeur sémantique particulière, qui était encore perceptible dans « la langue classique » (Reigel et al P.321).

Quant à son emploi, le subjonctif est utilisé le plus souvent dans des propositions subordonnées complétives, relatives ou circonstancielles. Il est souvent décrit comme le mode de dépendance (ibid. P.321). Mais on peut le trouver en propositions indépendantes sans (*que*) dans des cas très limités ; par exemple : Dieu te bénisse. Vive Le Roi. Il est aussi employé dans des propositions indépendantes précédé de (*que*) ; Exemple : *Qu'il reconnaisse ses devoirs. Qu'on fasse attention à ses actes.*

Au niveau sémantique, le subjonctif selon ces mêmes auteurs situe le procès dans un stade antérieur en cours de génération. G. Guillaume associe le subjonctif, l'idée de possible par opposition à l'indicatif qui s'associe à l'idée de probable.

3.7.1. VALEURS DU SUBJONCTIF

- Le subjonctif est employé pour exprimer :
 - _ Un souhait ; « Que Dieu vous protège ! »
 - _ Une supposition ; « Qu'il soit parti sans me le dire, je ne le connaîtrais plus »

– Une affirmation polémique ; « Elle est d'origine Asiatique, que je le sache »

- Dans les propositions subordonnées, le subjonctif est conditionné par un élément de la principale qui diffère selon le genre de subordonnée :

– Subordonnée circonstancielle de temps : « *Tu lui gardes l'enfant jusqu'à ce qu'elle revienne.* »

– Subordonnée relative : « *Je cherche un livre de grammaire qui soit facile à comprendre.* »

– Subordonnée concessive : « *Bien qu'il soit intelligent, il n'a pas eu de bonnes notes.* »

– Subordonnée de but : « *Parle fort pour que tout le monde entende.* »

– Subordonnée de conséquence : « *Il est tellement malade qu'il ne puisse marcher.* »

– Subordonnée conditionnelle : « *Je te prête le livre, pourvu que tu me le rendes demain.* »

3.7.2. LES FORMES DU SUBJONCTIF

Comme nous l'avons déjà indiqué, le subjonctif possède deux formes qui s'opposent sur le plan de l'aspect :

- Le subjonctif présent : c'est la forme qui exprime un procès en cours de réalisation ou dans l'avenir. Il exprime l'ordre, le souhait, etc.

Quand il marque l'ordre, il complète l'impératif présent à la première personne du singulier et à la troisième personne du singulier ; et du pluriel : « *Qu'il(s) vienne(nt) vite.* »

- Le subjonctif passé : le subjonctif passé complète l'impératif passé pour exprimer l'ordre. Il situe l'accomplissement du procès dans l'avenir, à la manière du futur antérieur (ibid. P.328)

En proposition subordonnée, le procès exprimé au subjonctif est repéré par rapport au verbe principal. Le présent du subjonctif indique un procès simultané au postérieur au procès dénoté par le verbe principal. Il marque le présent ou le futur alors que le passé du subjonctif marque l'antériorité par rapport au verbe principal ou dénoté l'accompli.

« Je ne m'étonne pas qu'il ait échoué, il n'a jamais été sérieux »

3.8. L'IMPERATIF

L'impératif fait partie des modes personnels ; c'est un mode non temporel et limité en personnes. Il y a deux formes d'impératif ; simple et composé. Mais le dernier est très peu utilisé. Il ne comporte que la première personne du pluriel (Allons !) et la deuxième personne du singulier (*travaille !*) et du pluriel (*travaillez !*). La forme composé se compose de l'auxiliaire avoir ou être au subjonctif présent suivi du participe passé du verbe, (Soyez partis lorsque minuit sonnera). (*Aie fait la vaisselle avant que sois partie*). Il exprime le futur bien évidemment.

3.8.1. VALEURS DE L'IMPERATIF

La valeur principale de l'impératif est directive. Dépendant du contexte, il peut exprimer :

- Un ordre : *« Lève-toi pour mesure de respect pour lui !>*
- Un conseil : *« Allez voir votre médecin pour cette température. »*
- Une suggestion : *« Regardons ce film, il paraît intéressant »*
- Une consigne : *< Suivez les indications de la notice >*

- Une défense (dans une phrase négative) : « *Ne parlez pas, écoutez l'enregistrement* »
- Une demande : < *Aidez les personnes démunies* >
- Une hypothèse : < *Cherchez et vous trouverez* >

3.9. LES MODES IMPERSONNELS

3.9.1 L'INFINITIF

A l'opposition des modes personnels, l'infinitif est un mode qui ne marque ni le temps, ni la personne ni le nombre .Il dispose de deux formes : présent (travailler) et passe (avoir travaillé) qui ne s'opposent pas sur le plan temporel mais sur l'aspect aspectuel ; le premier exprime l'inaccompli et le deuxième exprime l'accompli ;

« Vous avez le droit de parler », « *Il m'a remercié de l'avoir aidé.* »

3.9.1.1. EMPLOIS DE L'INFINITIF

- On peut utiliser l'infinitif à la place de l'impératif : « Garder le silence »
- L'infinitif sert à exprimer un sentiment vif (colère, étonnement, etc.) : « *Moi, laver la vaisselle ! Non, ma chérie !* »
- On peut employer l'infinitif dans une phrase interrogative sans sujet exprimé :
« *Que faire ? Où aller ?* »
- L'infinitif vient toujours après des auxiliaires aspectuel, aller, commencer à, venir de,...etc. ou modaux comme devoir, pouvoir, vouloir.

- L'infinitif peut être le centre d'un groupe ayant une fonction nominale : « *faire la cuisine n'est pas trop masculin !* » « *vouloir c'est pouvoir* ».
- Des verbes comme désirer, espérer, préférer, souhaiter, aimer, détester sont suivis par des verbes à l'infinitif.

3.9.2. LE PARTICIPE

Comme l'infinitif, le participe est mode impersonnel du verbe. Il est divisé également en participe présent et participe passé. (Chantant, ayant chanté).

Le participe présent garde les propriétés verbales. Tous les verbes (sauf les verbes impersonnels) ont un participe présent.

3.9.3. LE GERONDIF

Un mode impersonnel, le gérondif a une forme invariable. On l'emploie quand le sujet de deux verbes est le même. Exemple : *Il travaille en chantant.*

3.9.4. LES VALEURS DU GÉRONDIF:

- Il exprime la simultanéité : (*Il travaille en écoutant la musique*)
- On l'utilise pour indiquer la cause : (*Elle est tombée en glissant sur une peau de banane*)
- Il exprime la condition : (*En cherchant tu trouveras la solution*)

3.10. CONCLUSION

Dans ce chapitre nous avons donné une description plus ou moins détaillée du système verbal du français .Une description basée sur les trois catégories grammaticales Temps, Aspect Et Mode (T A M) Nous avons abordé les différentes valeurs aspecto-temporelles et modales de chaque forme verbale. De cette présentation on se rend compte de la richesse et de la complexité du système verbal de cette langue. Et comme en a dit Abi-Aad < Le verbe français, porteur d'une marque temporelle, présente de ce fait des formes spécifiques à chacun des trois moments du temps . L'homonymie entre la désignation du temps physique et celle des formes verbales prouve que l'on a admis la capacité du verbe à exprimer le temps, autrement dit à situer le procès relativement à une origine temporelle. Cette première marque du verbe peut se doubler, dans certaines langues d'une marque de temps relatif qui permet de situer les procès les uns par rapport aux autres .Cela explique le nombre assez élevé des formes temporelles du français .En effet, M. Grevisse énumère dix formes temporelles à l'indicatif ;présent, passé simple ,imparfait ,passé composé ,plus-que-parfait ,passé intérieur , futur simple ,futur antérieur, futur du passé ,futur antérieur du passé . La liste s'allonge encore si l'on y ajoute les formes sur composé > (Abi-Aad, 2001 :141). Pour établir un comparatif plus tard dans ce travail, nous décrirons le système verbal de l'arabe dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4

LE SYSTEME VERBAL DE L'ARABE

4.0. LE SYSTEME VERBAL DE L'ARABE

4.1. INTRODUCTION

M. Cohen donne au verbe arabe cette définition < Le verbe ne sert pas seulement à constater un fait mais à exprimer une impulsion comme l'ordre ou la défense, ou un sentiment comme le doute, le souhait... > (Cohen, 1924 : 34)

A la différence du français et beaucoup d'autres langues, la répartition des formes dans la langue arabe pour l'expression des rapports chronologiques de l'événement avec le moment de l'énonciation, ne se fait pas en temps.

Une même forme peut couvrir les trois époques fondamentales. En fait tous les verbes arabes partagent le même type de conjugaison à deux formes : *kataba* / *jaktubu* qui ont été déterminés par certains sémitisants (D.Cohen.1989) comme formes à valeurs aspectuelles.

Dans la dénomination de deux formes en question il y avait une asymétrie ;

- La forme suffixe se prêtant particulièrement à rendre le passé, les grammairiens l'ont appelée *almadi* (le passé). Ils ont par exemple choisi pour la forme préfixée qui pose plus de problèmes un nom qui prend en considération les similitudes de flexions entre cet aspect du verbe et le nom et ils l'ont appelé « *almudari* » (le présent) et ils ont réservé le mot « *almustaqbal* » pour le futur.

La différence morphologique entre les deux paradigmes sur laquelle repose le système verbal de l'arabe se base sur la disposition des marques de personne, de genre et de nombre, par rapport au radical verbal ; placée avant et après le radical, elles forment avec lui la forme suffixée, postposée.

- La forme préfixée a été appelée par la plupart des grammairiens comme la forme de l'inaccompli, exprimant un procès en cours de déroulement aussi bien au présent, au futur qu'au passé, Cette forme semble exprimer un procès ouvert

qui n'est pas délimité dans sa réalisation. S'explique ainsi la différence avec la forme suffixée dans des emplois comme :

[*innahu jaqrau haða al-kitaba munðu āṣafrati ajjam*] (Il lit ce livre depuis dix jours)

[*qarà haða al-kitaba munðu āfrati ajjam*] (Il a lu ce livre depuis dix jours).

4.2. TEMPS / ASPECT / MODE / EN ARABE

4.2.1. TEMPS

Comme nous venons de dire, le système verbal de l'arabe est fondé plutôt sur la notion d'aspect. L'information temporelle est véhiculée aussi bien par les moyens linguistiques explicitement employés que par le contexte qui joue un rôle déterminant dans le marquage des temps (*zaman*) et de l'aspect (*aldjiha*) ; la notion de temps n'existe pas dans la langue arabe pour elle-même mais pour ses propriétés. Il faut plutôt penser en termes d'aspect et de mode et surtout pas en termes de temps. Mais M.Cohen estime que le système verbal de l'arabe constitue ses temps et ses modes et il dénie l'idée que ce système ne conçoit ni le temps ni les relations temporelles : (Il les conçoit et les exprime tout autant que n'importe quelle autre langue. Il le fait par les formes verbales et à travers un système de particules et d'outils annexes dans le contexte, mais pas seulement textuel. La situation d'énonciation, dont parfois aucune marque ne figure dans l'énoncé, sera toujours pertinente. C'est pour cette raison que nous devons absolument distinguer contexte et cotexte. Ensuite, les particules du contexte une fois classées, devront être intégrées dans un système à côté des formes verbales (si l'existence de ces formes est prouvée) pour constituer le système temporel de l'arabe. (Cohen, M, 1924 :13).

Toutefois un verbe arabe peut prendre trois formes : [faʕla] (passé), [yafaʕlu] (présent), [ifʕl] (impératif). Le verbe indique essentiellement l'existence du sujet avec relation à un attribut. Cette existence et cette relation sont au passé ou au présent ou au futur, de là naissent dans la plupart des langues différentes formes qui joignent l'idée principale de l'existence de l'idée accessoire et absolue d'un temps qui est passé, présent ou futur par rapport au moment auquel on parle. Mais l'existence d'un sujet et sa relation à un attribut peuvent encore être considérées par rapport à d'autres époques, de là, naissent des temps relatifs ; des passés et des futurs antérieurs et postérieurs. Ce qui multiplie les formes dont les verbes sont susceptibles pour indiquer les circonstances du temps. Ces formes sont peu multipliées dans la langue arabe, les verbes dans cette langue n'ont que deux temps simples auxquels on peut joindre quelques temps composés. Abi Aaad estime qu'(il faut se détacher de l'idée que les formes verbales portent dans toutes les langues des marques temporelles correspondant aux trois moments du temps. Ces marques, les premiers grammairiens arabes et jusqu'à ceux des périodes plus récents ont voulu les trouver dans les formes verbales elles-mêmes. Ils n'ont, de ce fait, pas pu éviter la transposition et la projection de la conception que M. Cohen appelle *européenne* sur le système verbal de l'arabe. En fait, ces grammairiens étaient nourris de culture grecque et Sibawayhi était lui-même persan. En règle générale, les grammaires traditionnelles de l'arabe distinguent trois formes verbales à valeur temporelle et ceci depuis la première grammaire faisant référence pour toute la tradition arabe, celle de Sibawayhi, (Kitab :1-2 :

« *Ama alfi'-lu fa- 'amtilat-un uhidat min lafz-i 'ahdàt-i al-asmà wa buniyat li-mà màda wa limà ya-qa wa mà huwa kàin un lam yanqati* » (*Quant aux verbes, ce sont des structures dérivées du substantif et construits pour ce qui est passé, pour ce qui sera et qui ne s'est pas produit, et pour ce qui est et qui ne s'est pas interrompu*) A.Abi- Aaad ;ibid :144).

4.2.2. LES TEMPS SIMPLES

1. Le « *maḍi* » c'est à dire le prétérit.
2. Le « *muḍari* » c'est à dire semblable parce qu'il a différents accidents qui lui sont communs avec le nom ; il est susceptible d'indiquer par lui-même le présent ou le futur. Le présent se nomme « *ḥal* » et le futur « *istiḡbal* » (aoriste ou indéfini).

4.2.3. LES TEMPS COMPOSES

Les temps composés sont formés par l'addition du verbe substantif «kana » (avoir été) le prétérit du verbe « Kana » joint au prétérit d'un verbe quelconque lui donne la signification du plus-que-parfait ou prétérit antérieur (j'avais lu), joint à l'aoriste du verbe il donne la signification de l'imparfait ou présent antérieur (je lisais) l'aoriste du même verbe joint à un verbe au prétérit forme un futur passé (j'aurais lu).

4.2.3.1. LE PRETERIT (ALMAḍI)

4.2.3.1.1. VALEURS ASPECTO-TEMPORELLES DU PRETERIT

En plus de son sens passé, le prétérit peut être utilisé pour exprimer différentes valeurs, selon S.Sacy(1904) :

- Valeur du futur : comme dans le Coran ; Exemple : « l'ordre du Dieu est arrivé, n'en hâtez plus » [*ata amrulaahi falatastaḡjiluhu*]. (Sourate Al-Nahl, verset(1))
- Une figure de rhéporique, une prosopopée fréquemment utilisées dans le Coran quand il s'agit de la résurrection du jugement dernier, du bonheur des élus et punition des reprobés ; Exemples :

(...wa wajado ma amilo hadhiran ...) (Ils trouveront ,présent devant eux, tout ce qu'ils auront fait), (Sourate Al-Kahf, verset 49), (..wa nada ashabuljanati ashabalnar an qad wajadna ma waadana rabuna haqan), (Nous avons trouvé vrai ce que notre Seigneur nous a promis), (SourateAl-Aaraf,verset 44) , (wa burizat aljahimu lilghawi :n) ,(et la Fournaise sera présentée aux égarés), (Al-Sh shuàraa, verset 91) ,(wa nada ashabulnari ashabaljanati an afidho àlayna minalmaa) (Les hôtes du Feu crieront alors aux hôtes du Paradis ; répandez sur nous de l'eau..), (Sourate Al-Aàraf, verset 50).

- Le prétérit du verbe «kana” étant placée devant l’adverbe conjonctif du temps [*lamma*], tous le prétérit qui suivent la particule prennent la valeur du plus –que- parfait avec un degré d’intériorité pour celui ou ceux qui dépendent de « *lamma* ».

Exemple : [*Lamma balaga salahelddin khabar alʕadou wagaʕduhu ʕàka, jamaʕa alumaràa*].(lorsque salahelddin avait appris la nouvelle de la marche de l’ennemi vers Acca, il avait rassemblé les émirs).

- Le prétérit placé après [law] dans une préposition suppositive, donne le sens du plus-que –parfait.

Exemple : [*Lawshàa rabuka la jaʕalaalnasa umatan wahida*] (si ton seigneur l’avait voulu, il aurait fait de tout le peuple, un seul peuple). (Si ton Seigneur l’avait voulu, il aurait fait des hommes une seule nation), (Sourate Hud, verset 118)

On emploie le prétérit pour exprimer l’oblatif ce qui est vraiment une signification future. En français, on emploie le présent du subjonctif, mode qui renferme toujours quelque idée du futur et il y a ellipse de « je veux » ou « je souhaite ». Rien n’est plus commun en arabe que cet emploi du prétérit dans les formules de bénédiction, de comprecation. Ainsi quand on parle de Dieu ou après l’avoir

nommé on ajoute [*taʕàla*] (qu'il soit élevé) ou [*jalajalaluhu*] (qu'il soit glorifié).

- Le prétérit est utilisé dans les formules de supplication « *duàa* » (*rahimahu allah*) (Que Dieu lui fasse miséricorde).

- Le prétérit est utilisé après « *idha* » (si) dans des propositions corrélatives pour donner le sens du futur absolu ou du présent indéfini.

Exemple : [*Idha jaa wazdulakhira ,jiina bikum lafifa*], (Quand la promesse de la vie futur viendra à se réaliser nous vous amènerons tous ensemble).(Sourate Al-Israa, verset 104)

- Le prétérit prend la valeur du futur lorsque la particule « *in* » (si) a dans sa dépendance - deux propositions corrélatives dont la première exprime la condition et la seconde un événement dépendant de cette condition.

Exemple : [*infaʕalta dhalika ʕàkabtuka*] (si tu fais cela, je te punirais)

4.2.3.2. L'AORISTE

4.2.3.2.1. VALEURS TEMPORELLES DE L'AORISTE

Au mode indicatif, a tantôt la valeur du présent défini ou indéfini tantôt celle du futur et l'on peut établir pour règle générale en premier lieu qu'il doit être traduit par le futur :

- Quand il est précédé de la particule [*sawfa*] ou [*sa*].

- Quand il est précédé de l'adverbe négatif « *la* » pourvu qu'il n'y ait pas eu auparavant dans la phrase une des autres particules (*ma*) et [*lam*].

- Quand il y a dans les antécédents ou dans l'énoncé même de la phrase, quelque chose qui détermine l'idée d'un événement futur, qu'en absence de ses

conditions quand l'aoriste est dans la dépendance de l'adverbe négatif « ma » il doit être rendu par le présent.

Exemple de l'aoriste ayant la valeur du futur : [*Man jafsal dhalika udwanan wa dhulma fasawfa nuṣlihi naran*] (Quiconque fera cela par un esprit d'intimité et d'iniquité nous lui ferons éprouver l'ardeur du feu).(Sourate Al-Nisaa, verset 30)

Exemple de l'aoriste ayant la valeur du présent : [*Wallahubaṣi :run bima jazmaloun*]

(Dieu (est) voyant (c'est-à-dire voit) ce qu'ils font.) (Sourate Al Imran, verset 163)

- L'aoriste au mode subjonctif, s'emploie après l'adverbe énergique [*lan*] et a toujours la valeur du futur.

Exemple : [*lan tamasuna alnar ila ajaman maṣdouda*] (le feu ne nous touchera qu'un petit nombre de jours).(Sourate Al-Baqara, verset 80)

- Au mode du subjonctif, l'aoriste précédé des conjonctions: [*an, kay, hata, li, likaj*](que, afin que ,jusqu'à ce que ,pour que) a toujours la valeur du futur relatif et doit se rendre en français par le subjonctif.

Exemple : [*amḥasibtun an tadkhulu aljanata...*] (pensez-vous que vous entriez le paradis ...) (Sourate Al-Baqara, verset 214)

- L'aoriste du mode conditionnel, précédé par des adverbes négatifs « *lam* » et « *lama* », a toujours la valeur d'un temps passé.

Ex : [*alam taḥlam ana allaha lahu mulk assamawati walarḍ*] (N'as-tu donc pas su que l'empire du ciel et de la terre appartient à Dieu).(Sourate Al-Maaida, verset 40)

- L'aoriste conditionnel étant précédé de la préposition « li » sert à exprimer le commandement qui s'adresse à une seconde ou à une troisième personne, précédé de l'adverbe négatif « La », il a une valeur prohibitive ou dépréciative.

Exemple : (*Fa man fahida minkum alfahar faljasumuh*] (Quiconque d'entre vous verra le mois (la lune) qu'il le jeune.) (Sourate Al-Baqara, verset 185)

[*waḥala allahi faljatawakali lmouminoun*] (Que les croyants mettent leur confiance en Dieu).(Sourate Al-Tawba, verset 51)

- L'aoriste conditionnel a la valeur d'un temps futur après la conjonction « in » (si). Il a la même valeur qu'aurait à sa place le prétérit.

Ex : [*In yasriq faqad saraqah akhuna lahu min qabl*] (s'il vole, déjà un de ses frères a volé autrefois).(Sourate Jousuf, verset 77)

- L'aoriste prend la valeur du futur dans une proposition conditionnelle si dans la première des deux propositions on emploie l'impératif au lieu de la conjonction : [*qalu kunu houdan awnasara, tathadu*] (Ils ont dit :soyez juifs ou chrétiens ,vous serez bien dirigés) (Sourate Al-Baqara, verset 135) ,(Sasy 190-212)

- L'aoriste prend la valeur du passé dans les titres des journaux indiquant des événements passés.

Ex : « Le président reçoit l'ambassadeur de France » ; l'événement a déjà eu lieu mais le style journalistique le rend plus vif en utilisant le présent.

4.3. FORMES DU PRESENT

4.3.1. LE PRESENT D'ENONCIATION

Il s'agit du présent actuel. Il exprime une action non accompli qui a lieu au moment de l'énonciation.

Ex : - Cette action peut être brève ou longue (présent étendu) ;

- Je comprends qu'il n'est pas honnête (très court)
- Fatima parle très bien le français (long)

4.3.2. LE PRESENT INTEMPOREL

On parle aussi du présent gnominique. Il s'utilise pour exprimer des vérités générales et intemporelles et des propositions considérées comme durable ou éternelles.

C'est un exemple très fréquent dans les proverbes et les maximes, les définitions et les énoncés scientifiques.

Ex : - Bien mal acquis ne profite jamais : [*juḏhabu almal alḥaram min ḥajthu atta*]

- L'eau est un liquide incolore, inodore et sans saveur : [*almau sail la lawn lahu wala raiḥa walatāzm.*]
- La terre tourne autour du soleil : [*tadou ralardh hawl alfams.*]

4.3.3. LE PRESENT HABITUEL

Il s'utilise pour marquer la répétition des actions, du passé, au présent et du présent au futur. Cet aspect vient toujours du contexte.

Ex :- Les arbres perdent leurs feuilles en hiver : [*tafqidu alafjaru alwaraqaha fil fitaà*]

- Il boit du café tous les matins : [*jasharabu algahwata kul sabah*]

4.3.4. L'ACCOMPLI DU PRESENT

Forme passive du présent de l'indicatif : Fatima est désignée comme le meilleur étudiant : [*tuṣtabara Fatima afḍalutalibah.*]

Cependant, A.Touama (1994) souligne dans son ouvrage « *zāmān al fi'l fi al lūgāti al 'arābiyā qiraāantūhū wādjihātūhū* » que la notion d'aspect occupe une place prépondérante dans le système de l'arabe. Il ajoute qu'il existe dans le système verbal de l'arabe plusieurs aspects (itératif, duratif, durable,...) dont chacun est exprimé par des morphèmes aspectuels, des périphrases verbales, des adverbes, des locutions adverbiales ou encore par la sémantique du verbe. C'est en s'appuyant sur cette diversité aspectuelle qu'on a pu diviser le passé en arabe (almadi) en plusieurs types que nous proposons de présenter dans ce chapitre.

4.4. LES FORMES DU PASSE EN ARABE ET LEURS DIFFERENTES VALEURS ASPECTO-TEMPORELLES

4.4.1. ALMADI ALMUTLAQ [FA'ALA] (LE PASSE ABSOLU)

C'est l'équivalent du passé simple en français. Ce type de passé a exclusivement une valeur temporelle (passé) et aspectuelle (perfectif), il marque l'aspect accompli dans le passé ; il montre le procès dans sa totalité (borne initiale, déroulements et borne finale). Sur le plan formel, il ne contient pas d'affixe, c'est la forme simple [*fāʿālā*] : [*ākālā alwaladū tuḥāhātān*], (l'enfant mangea une pomme).

4.4.2. AL MADI ALQARIBMINA AL HAADIR (LE PASSE PROCHE)

Contrairement au type précédent, ce passé qui équivaut au passé composé en français, situe le procès dans un passé très proche du moment de l'énonciation. La forme « **qād fāṣālā** » qui exprime ce type de passé et qui correspond à « vient de faire » en français une combinaison du verbe **fāṣālā** et de la préposition **qād**. Elle suppose un passé dont la borne finale est proche du moment de l'énonciation. Sur le plan aspectuel elle véhicule l'aspect accompli.

Cependant, il est à noter que ce n'est pas le verbe qui indique en lui-même cette valeur, elle est exprimée par la combinaison « **qād** » : [**qād āklā ālwaladū tūfāahātān**] (l'enfant vient de manger une pomme).

4.4.3. ALMADI ALMUTASIL BI AL HAADIR (PASSE LIE AU PRESENT)

L'emploi de la forme **māazāalā yāf'ālū** (continuer de faire), constitué du verbe **māazāalā** au passé absolu et d'un verbe au présent « **hāadir** », laisse entendre que le procès, situé à un moment donné du passé, n'est pas complètement coupé du moment de l'énonciation, il est aperçu, donc, dans sa continuité. Cette forme exprime l'aspect progressif : [**māazāalā ālwaladū yāakūlū tūfāahātān**], (l'enfant continue de manger une pomme).

4.4.4. AL MADI AL ISTIMRARI WAAL TA'AWUUDI (PASSE DE LA CONTINUITÉ ET DE L'HABITUDE)

Cette forme composée, est constituée du pseudo auxiliaire être « **kāana** » qui est considéré en arabe comme étant un « **fi'lmadi naqis** » (verbe rudimentaire, ou

incomplet, au passé) et d'un verbe au présent. Elle est utilisée pour exprimer ce qui se passe habituellement, par exemple : [**kāana ālwaladū yūridū an yadāla dawmān mūkhtābiayn**], (l'enfant voulait rester toujours caché). En plus de l'aspect itératif véhiculé par cette forme, elle exprime également l'aspect duratif, et c'est ce qu'on appelle en arabe « **al istimrāriyā fi al hāadir** ».

Cette forme du passé exprimée par la combinaison de deux verbes, dont le premier est au passé absolu, et c'est le verbe « **akhādhā** » et un deuxième qui est au présent. Dans l'énoncé [**akhādhā almū'alimū yāchrāhū aldārsā**], l'équivalent en français de (l'enseignant se mit à expliquer la leçon), le procès est situé dans un moment du passé et il exprime l'aspect inchoatif.

Ce sont, brièvement, les principales formes ou les types du passé en arabe et leurs équivalents en français.

4.5. ASPECT

Jusqu'à un temps récent, les grammairiens arabes ne sont pas intéressés à l'étude de l'aspect, ils se sont contentés de décrire les trois formes possibles que peut prendre un verbe «faʿala» (passé), «yafʿal» (présent), «ifʿal» (impératif), tout en négligent l'étude des valeurs aspectuelles qu'un procès peut véhiculer.

Pour les linguistes européens, qui sont intéressés à l'étude de l'aspect en arabe, il y a deux aspects que peut prendre un verbe arabe, cela quel que soit le moment où se réalise le procès. On distingue, d'une part l'aspect accompli, selon que le procès est considéré comme achevé et d'autre part, l'aspect inaccompli, désigne que le procès est toujours en cours, c'est-à-dire, qu'il a commencé il y a longtemps, récemment, où a l'instant et qu'il est en cours d'accomplissement. En revanche, «faʿala» montre que le procès est déjà achevé, l'accompli.

Il est à noter que, l'accompli est marqué au moyen des suffixes qui représentent à la fois, les indices de temps et d'aspect. Quant à l'inaccompli, il est exprimé par des préfixes.

Le tableau ci-après présente en détail les différents suffixes et préfixes qui peuvent être utilisés :

Tableau 1 : tableau représentant les suffixes et les préfixes qui marquent l'aspect accompli et l'inaccompli.

Pronom	Equivalent fr.	Accompli	Inaccompli
Ana	Je	Fă'ălt <u>ă</u>	af'ă <u>l</u>
Nahnu	Nous	Fă'ăln <u>ăa</u>	năf'ă <u>l</u>
Anta	Tu (masc.)	Fă'ălt <u>ă</u>	tăf'ă <u>l</u>
Anti	Tu (fém.)	Fă'ălt <u>i</u>	tăf'ăli : n
Antuma	Vous (duel)	Fă'ălt <u>ămăa</u>	tăf'ă <u>lăani</u>
Antum	Vous (masc.)	Fă'ălt <u>ăm</u>	tăf'ă <u>lună</u>
Antunna	Vous (fém.)	Fă'ălt <u>ănnă</u>	tăf'ă <u>lnă</u>
Huwa	Il	Fă'ă <u>lă</u>	yăf'ă <u>l</u>
Hiya	Elle	Fă'ă <u>lăt</u>	tăf'ă <u>l</u>
Huma	Ils (duel)	Fă'ă <u>lăa</u>	yăf'ă <u>lăani</u>
Huma	Elles (duel)	Fă'ă <u>lătăa</u>	tăf'ă <u>lăani</u>
Hum	Ils	Fă'ă <u>lău</u>	yaf'ă <u>lăuna</u>
Hunna	Elles	Fă'ă <u>lnă</u>	yăf'ă <u>lnă</u>

Il est à signaler que les morphèmes soulignés représentent les marques de personnes.

D'après ce que nous avons vu nous pouvons récapituler et dire que ;

- a- l'accompli désigne un événement ou un état dans le passé
- b- verbe accompli seul=passé
- c- qad+verbe accompli=passé récent
- d- kana qad +verbe accompli=plus que parfait
- e- in| /idha /law/+verbe accompli=conditionnel
- f- an jakoona qad+verbe accompli=subjonctif passé

4.6. MODE

Le mode est la catégorie flexionnelle dont les éléments expriment l'intention du locuteur et le degré de son engagement (croyance, désir, obligation, réalité,...etc.). Le mode répond ainsi à des finalités pragmatiques et traduit l'état d'esprit du locuteur.

Les modes grammaticaux en arabe sont au nombre de quatre : l'indicatif, le subjonctif, le jussif et l'impératif.

4.6.1. L'INDICATIF

Le mode en arabe sert du repérage temporel. Il dispose de trois formes simples : le passé, le présent et le futur.

Il est à noter que les temps verbaux dans cette langue ne sont distingués qu'à l'indicatif et que chaque temps possède des emplois différents.

Par exemple ; le présent de l'indicatif a d'autres modalités en dehors de sa modalité habituelle.

Comme le subjonctif, l'indicatif peut exprimer le souhait « jarhamuka allah » (Que Dieu te sois miséricordieux).

4.6.2 .LE SUBJONCTIF

Il se classe comme le mode d'expression de la modalité irréaliste (non-actuelle et non-factuelle) le potentiel, l'incertain, la prédiction, l'obligation et le désir, « la buda an jaati » (Il est inévitable qu'il vienne). Quand le verbe inaccompli est introduit par l'une des particules /an/ /kaj/li/likaj/ il devient accusatif, ce qu'on appelle en français le subjonctif.

La négation du futur se fait aussi par un adverbe au subjonctif précède de la particule « lan ».

« Ali sajagrau alkitab » (Ali lira le livre), a la forme négative devient « lan jagraa Ali alkitab » (Ali ne lira pas le livre).

4.6.3. LE JUSSIF

Il est le mode d'expression directe dans un discours direct du point de vue de la position du locuteur. Le jussif souligne un ordre, une permission ou un accord émis par le locuteur dans le but d'influencer le destinataire. Parmi les adverbes introduisant un verbe jussif « lam » et « lamma ». La négation du passé est par exemple exprimée par l'adverbe « lam » suivi du verbe au jussif.

[lam ara Ali mundu jawmain] (Je n'ai pas vu Ali depuis deux jours).

4.6.4 L'IMPERATIF

Il est le mode signalant la modalité directive, il est réalisé par une forme synthétique : [qul] (dis !).

Quant à l'infinitif et au participe, ils n'existent point dans la langue arabe. L'infinitif y est remplacé par le nom abstrait d'action ou de qualité, c'est-à-dire le « masdar » et le participe est remplacé par un adjectif appelé « ism alfàzil » (nom d'agent) lorsque l'attribut est actif ou neutre et lorsqu'il est passif « ism almafzoul » (nom de patient).

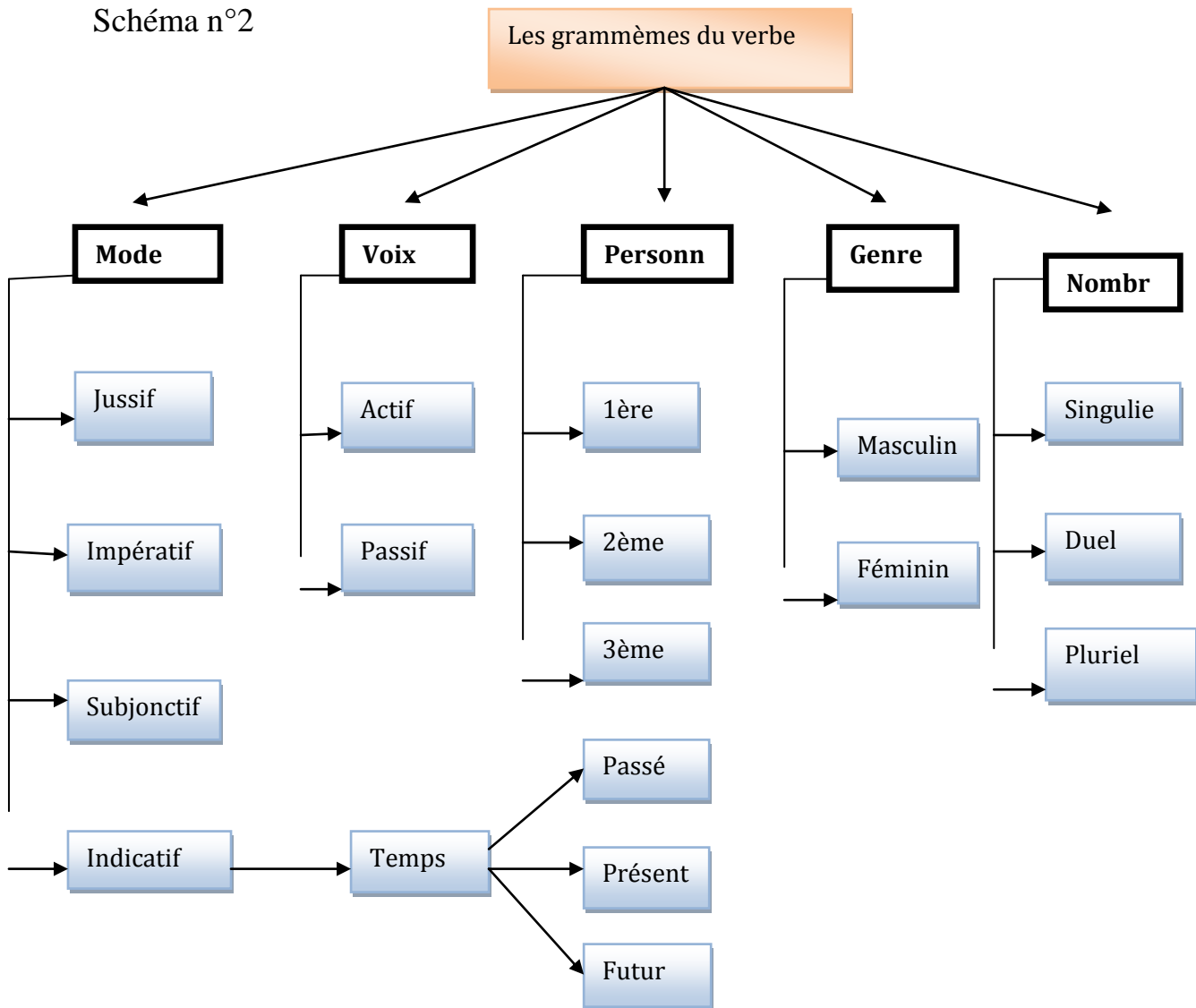
4.7. SYNTHÈSE SUR LE SYSTÈME VERBAL DE L'ARABE

En guise de conclusion de cette partie, nous soulignons deux points :

1- Dans le système verbal de l'arabe, les temps ne s'expriment pas comme dans celui du français, qui a une forme de conjugaison pour chaque temps. Ils s'y expriment, en effet, par la combinaison d'un aspect et d'un mode (la fusion de plusieurs dimensions sémantiques est d'ailleurs un trait caractéristique de l'arabe). En arabe, on conjugue un verbe pour un aspect (il en existe deux), et on le décline ensuite pour un mode. Comme on a pu voir dans ce chapitre, ce système verbal est construit autour de la notion d'aspect du procès, selon qu'il est considéré comme achevé (exprimé par l'accompli) ou comme inachevé (exprimé par l'inaccompli), et cela quel que soit le moment où se réalise le procès relativement au moment de l'énonciation.

La figure ci-dessus expliquerait les significations flexionnelles du système verbal de l'arabe ; emprunté à D.Elkassas (2005 : 101).

Schéma n°2



4.8. COMPARAISON DES DEUX SYSTEMES

La présentation ci- dessus vise à attirer l'attention sur le fait qu'il s'agit de deux systèmes différents sur les plans du mode, du temps et de l'aspect.

° Pour le mode, la langue française se réjouit d'un nombre très élevé de modes comparée à l'arabe. Les valeurs modales dans la première sont véhiculées par le verbe lui-même alors que dans la deuxième le verbe fait appel à d'autres éléments comme le pseudo verbe « kana ».

° Quant à la temporalité, on se rend compte que le système verbal du français dispose d'une multiplicité de formes verbales alors que l'arabe est beaucoup moins riche dans ce domaine du fait que la notion du temps dans cette langue est très délicate, puisque son système verbal dépend plutôt de l'aspect pour l'expression de la temporalité. En effet l'expression du temps se fait en terme d'aspect. Cette langue oppose principalement deux aspects de l'action ; un accompli et un non-accompli indépendamment de la position du locuteur. Il faudrait toutefois signaler que le temps en arabe s'exprime non seulement par l'emploi de ces deux aspects mais aussi par le contexte, l'emploi d'adverbe, emploi d'un exposant temporel, localisation dans le temps, par le dernier verbe de l'énoncé, de tous les verbes qui suivent .Ainsi, si l'accompli recouvre plus ou moins ce qu'on appelle en français / passé /,et si l'inaccompli correspond en général au /présent/ et /futur/ ces similitudes ne sont pas systématiques . Ainsi l'aspect accompli exprime un processus situé dans le futur mais considéré comme acquis définitif et, en quelque sorte, déjà clos. De bons exemples seraient les descriptions coraniques du < jour du jugement > de la <résurrection> aussi bien que des supplications, fréquemment données à l'accompli .

° L'aspect est donc une catégorie grammaticale décisive pour la langue arabe. En effet les deux systèmes verbaux ne sont pas organisés de la même manière. Ils se diffèrent à plusieurs égards. Les trois catégories temps, aspect et mode sont bien définies dans le système verbal du français alors qu'en arabe elles s'entremêlent. C'est en fait la confrontation de deux systèmes qui fait apparaître les difficultés que nos étudiants rencontrent dans la conception et l'emploi des formes verbales du français dont le système constitue un labyrinthe d'où ces apprenants ont beaucoup de mal à sortir. De là, on s'entend continuellement à relever des erreurs dans leurs productions.

4.9. CONCLUSION

Nous avons traité tout au long de ce chapitre les mêmes principales notions liées au système verbal qu'on avait présentées en projetant celui du français, à savoir ; *temps, aspect* et *mode* pour équilibrer la comparaison entre les deux systèmes. Nous avons voulu démontrer en quoi ils se ressemblent et à quel point ils se différencient. Cette présentation nous permettrait de comprendre, voire interpréter, les erreurs que notre public commettent. Chacune des deux langues, comme nous l'avons vu grâce à cette étude, possède ses propres particularités mais en même temps il y a des points de ressemblances. Nous verrons dans le dernier chapitre l'impact de ces divergences et ces convergences.

PARTIE PRAQTIQUE

CHAPITRE 5
ELEMENTS CONTEXTUELS

5.0. INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous exposerons les éléments du contexte de notre recherche, le profil du public, le statut de la langue française, le cursus et leurs objectifs.

5.1. LE PUBLIC

Le public visé par notre étude comprend 54 étudiants en licence au département de français de la faculté de langues, de l'université du Soudan de Sciences et de Technologie.

Ils sont tous de nationalité soudanaise ayant entre 18 et 22 ans (de deux sexes). Ils parlent tous de l'arabe dialectal soudanais comme langue maternelle (ou langue première). Pour tous les étudiants l'arabe standard mélangé parfois par l'arabe dialectal est la langue de scolarité depuis l'école primaire. Ils ont tous étudié l'anglais comme première langue étrangère depuis le lycée et jusqu' à la fin de leur deuxième année de licence. (Matière obligatoire) Ils ont passé le test dont nous donnons une description ci-après. Un autre groupe d'étudiants ont participé à un questionnaire dont la présentation est donnée dans le dernier chapitre du présent travail.

5.2 LE STATUT DE L'ARABE AU SOUDAN

Le statut de la langue arabe a été déterminé par trois facteurs, (selon A. Hamid .2008, 31) :

Le premier facteur est la réalité politico-historique qui fait que le sort du Soudan soit inséparable de celui de l'Egypte depuis l'époque pharaonique.

Le deuxième facteur est d'ordre démographique qui s'explique par le fait que certaines régions soudanaises furent habitées par les Arabes et que le Soudan a témoigné de plusieurs migrations de messagers et de commerçants arabes.

Nous devons signaler ici qu'il s'agit de l'arabe littéraire qu'on apprend à l'école ou ce qu'on appelle aussi l'Arabe Standard Moderne qui est une forme un peu différenciée de l'arabe classique et qui constitue la langue écrite de tous les pays arabophones. Il s'agit de la variété retenue comme langue officielle dans tous les pays arabes et comme langue commune entre eux. Elle est employée dans la plupart des écrits administratifs, médiatiques, scientifiques, techniques, littéraires et journalistiques.

D'autre part et comme l'a affirmé A. Hamid : « Toutes les constitutions qu'a adopté le Soudan depuis son indépendance en 1956, font allusion à des dispositions et mesures à caractère linguistique et s'accordent sur le fait que l'arabe est la langue officielle et nationale » (A. Hamid .Ibid. 29). Il faut noter aussi que notre public possède une connaissance moyenne de la langue anglaise.

5.3. LE STATUT DE L'ANGLAIS AU SOUDAN

La langue anglaise a apparu dans la scène soudanaise au moment où les britanniques ont occupé le pays de 1889 à 1956. Ils ont alors imposé la langue anglaise dans les établissements scolaires et administratifs. Donc l'anglais a été la langue officielle et langue d'enseignement durant l'époque de la colonisation soit 67 ans.

Elle a continué comme langue d'enseignement jusqu'en 1966, date à laquelle le système éducatif a été arabisé précisément à l'école secondaire et plus tard en 1991 aux universités (ibid.37) l'anglais est appris à l'école depuis la cinquième année du primaire jusqu'au baccalauréat. De plus, la langue anglaise est considé-

rée comme une matière obligatoire dans le cursus de la plupart des universités soudanaises, dont l'université du Soudan.

L'anglais connaît aussi une présence remarquable dans les médias (radiotélévision et journaux). On pourrait donc conclure que l'anglais est la première langue étrangère au Soudan.

5.4. LE STATUT DU FRANÇAIS AU SOUDAN

La première introduction du français au Soudan selon Y. Elamin (1979) date du dix-neuvième siècle. Selon cet auteur le français fut enseigné dans les années 1840, dans les écoles missionnaires à Khartoum qui assuraient l'enseignement des enfants des ressortissants étrangers. Cet enseignement a duré quinze ans. Il fut arrêté jusqu'à l'arrivée de l'occupation anglo-égyptienne où il fut repris du nouveau.

Après l'indépendance, l'antenne de l'université de Caire à Khartoum fut le premier établissement universitaire à introduire le français. La faculté de droit de cette université a témoigné cette introduction. D'autres universités ont commencé à enseigner la langue française dans leurs départements depuis le début des années 1960. Le français est enseigné actuellement dans une quinzaine d'universités soudanaises comme matière de spécialité ou matière supplétive. Le français est enseigné aussi dans des établissements privés. L'institut français avec les alliances françaises assurent aussi des cours de français à Khartoum et dans d'autres villes soudanaises (Madani, Rafaa, Etobeid, Nayala, Port soudan).

Quant aux écoles secondaires, la situation du français s'est heurtée à beaucoup d'obstacles et de la fluctuation de l'an 1969 (la date à laquelle le français a été inclus dans le cursus des écoles secondaires) à 1997 (où le conseil national de

l'enseignement supérieur a considéré le français comme matière de baccalauréat donnant accès à l'université, A. Hamid, 45).

Actuellement le français n'est enseigné que dans un nombre très limité d'écoles secondaires à cause des problèmes liés au cadre enseignant et un déclin général dont l'enseignement public témoigne depuis quelques années et à cause de l'absence d'une politique linguistique bien définie.

Néanmoins, en ce qui concerne l'enseignement supérieur on pourrait estimer que le français occupe une place très importante et qu'il a une présence remarquable dans les universités soudanaises. Beaucoup d'institutions privées assure aussi des cours de français actuellement et attirent un grand nombre d'apprenants.

5.5. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A LA FACULTE DES LANGUES DE L'UNIVERSITE DU SOUDAN DE SCIENCES ET DE TECHNOLOGIE.

Selon Ahmed Hamid, l'enseignement dans cette faculté a commencé en 2003, se donnant les objectifs suivants :

- Faire acquérir différentes compétences de communication en français.
- Donner l'accès aux connaissances culturelles et aux sciences disponibles en langue française.
- lire les œuvres des auteurs et de la littérature française et francophone.
- Traduction de/en arabe/français.

En général l'enseignement de toute langue étrangère répond à deux types d'objectifs comportant dans les objectifs culturels et communicatifs. Au Soudan

ces derniers ont pris diverses dimensions à travers le temps : on est passé d'une vision purement culturelle à une vision instrumentale ensuite fonctionnelle.

Les objectifs de l'enseignement du français à la faculté des langues s'articulent autour de l'enrichissement culturel, le profil de sortie de notre public préconise que l'étudiant soit capable de communiquer aussi bien à l'oral qu'en écrit. Le marché du travail offre des possibilités d'emploi dans les domaines de l'enseignement, de traduction, et dans le domaine diplomatique. Les diplômés sont censés avoir un niveau satisfaisant en langue française pour pouvoir remplir les fonctions de postes dans les domaines mentionnés.

5.5.1. LE CURSUS DU DEPARTEMENT DE FRANÇAIS DE LA FACULTÉ DE LANGUES

Le programme de licence de département du français est reparti en huit semestres, soit quatre ans universitaires. Le département adopte les méthodes basées sur l'approche communicative : le Nouveau Sans Frontière a été utilisé jusqu'en 2009, puis la méthode « Connexions » qui est actuellement en usage. Il est évident que ces méthodes favorisent la compétence orale. Cependant l'écrit occupe une place importante dans le cursus. Les tableaux suivant donneraient une description des contenus du cursus. Nous allons donner ici une description détaillée des contenus de cours de grammaire du fait que c'est le cours qui est directement liés à notre sujet.

Tableau 2 : Le Cours

Premier Semestre

N°	Matières	Nbre d'heures/Semaine
1	Ecoute et compréhension orale I	3
2	Grammaire de base 1	3
3	Sons/Graphie et dictée I	2
4	Lire et parler I	2
5	Initiation à l'écrit II	2
Nombre total d'heures		12

Deuxième semestre

N°	Matières	Nbre d'heures/Semaine
1	Ecoute et compréhension orale II	3
2	Grammaire de base II	3
3	Sons/Graphie et dictée II	2
4	Lire et parler II	2
5	Initiation à l'écrit II	2
Nombre total d'heures		12

Troisième Semestre

N°	Matières	Nbre d'heures/Semaine
1	Ecoute et compréhension orale I	3
2	Grammaire intermédiaire	3
3	Décrire et raconter	2
4	Pratique de l'écrit	2
5	Compréhension écrite	2
Nombre total d'heures		12

Quatrième Semestre.

N°	Matières	Nbre d'heures/Semaine
1	Ecoute et compréhension orale II	3
2	Grammaire avancée	3
3	Expression orale	2
4	Production écrite	2
5	Lectures variées	23
Nombre total d'heures		12

Cinquième semestre

N°	Matières	Nbre d'heures/Semaine
1	Initiation à la linguistique	2
2	Analyse grammaticale	2
3	Phonétique et phonologie	2
4	Lectures littéraires	2
5	Rédaction	2
6	Expression orale	2
Nombre total d'heures		12

Sixième semestre

N°	Matières	Nbre d'heures/Semaine
1	Linguistique générale	2
2	Morphologie et syntaxe	2
3	Textes variés	2
4	Introduction à la traduction	2
5	Littérature française	2
6	Exposés	2
Nombre total d'heures		12

Septième semestre

N°	Matières	Nbre d'heures/Semaine
1	Littérature francophone	3
2	Sociolinguistique	3
3	Linguistique appliquée	2
4	Traduction	4
5	Méthodologie de la recherche	2
6	Dissertation	3
Nombre total d'heures		15

Huitième semestre

N°	Matières	Nbre d'heures/Semaine
1	Littérature comparée	3
2	Sémantique et sémiologie	3
3	Analyse du discours	2
4	Etudes interdisciplinaires	2
5	FOS	2
6	Dissertation	3
Nombre total d'heures		15

Il faut signaler que ce cursus a été modifié récemment sans beaucoup de changements dans les composants principaux surtout dans ceux de contenus de la grammaire. On vient de rajouter en cinquième et sixième semestres une matière

intitulée (Grammaire Française Avancée 1et 2). (Voir annexe 3)Selon les descriptions de la dernière modification effectuée par le département, cette matière est une continuité des cours de grammaire qui vise en cinquième semestre à :

-Apprendre les formes du passé et la façon de les utiliser

--Apprendre à l'apprenant comment exprimer ses préférences et désir au passé en respectant l'antériorité et la postériorité dans le passé

-Utiliser les formes du passé avec différents modes d'emploi.

En sixième semestre ses objectifs se résument en :

-Apprendre à l'apprenant comment exprimer la causalité, la conséquence, la contradiction, la concession, etc

-Apprendre à l'apprenant d'exprimer la probabilité et la supposition.

.-Apprendre le noyau de la phrase française et la façon de lier ses différents éléments.

-Apprendre à l'apprenant d'utiliser les différentes formes du passé en passant par l'antériorité et la postériorité.

Les acquis attendus de ce cours se résument en :

-Exprimer les faits et les actions en utilisant les temps du passé.

-Décrire les faits et les organiser selon la postériorité ou l'antériorité. Nous signalons ici que le groupe d'apprenants constituant notre public n'ont pas profité de ces rajouts du fait que cette modification n'avait pas été encore appliquée.

5.5.2. LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Le tableau ci-dessus montre bien que l'enseignement de la grammaire commence dès le premier semestre et continu jusqu'au quatrième semestre. Pendant ces quatre semestres la grammaire est enseignée suivant la progression du manuel "connexions". En ce qui concerne les temps verbaux ils sont introduits comme suit :

Le niveau 1 (enseigné en première année à raison de 6 unités par semestre), les trois premières unités se limitent à l'introduction du présent de l'indicatif avec la conjugaison de certains verbes : apprendre, être, avoir, habiter, s'appeler ; sont aussi introduit les verbes qui servent les actes de « saluer, se présenter, et présenter quelqu'un, exprimer ses goûts ». L'unité 4 introduit le futur proche et le passé composé. Les conjugaisons des verbes « aller et pouvoir » sont également présentés dans cette unité. L'unité 5 donne la conjugaison complète de certains verbes du premier groupe et aussi les verbes « savoir et connaître ». L'unité 6 introduit des verbes de deuxième et de troisième groupe. On pourrait ainsi dire que le premier livre de connexion qui est enseigné au premier semestre focalise sur le présent et le futur de l'indicatif. Quant aux exercices d'application la méthode propose des exercices qui portent plutôt sur la conjugaison des verbes étudiés, mais toujours en niveau phrastique.

L'unité 7 (début du 2eme semestre) introduit l'impératif. Le passé composé est abordé dans l'unité 8, seul et avec d'autres éléments tels que les pronoms compléments indirects. L'unité 9 n'introduit pas de nouveaux points sur les temps.

Par ailleurs l'unité 10 fait apparaître les verbes pronominaux au présent de l'indicatif et au mode impératif. L'unité 11 reprend le passé composé mettant l'accent cette fois-ci sur les auxiliaires être et avoir aussi bien que l'accord du

participe passé. Le premier contact avec le subjonctif se fait dans l'unité 12 (la dernière unité de la méthode). Il s'agit d'une sorte de sensibilisation à ce mode.

Les étudiants continuent avec le niveau 2 de connexion en deuxième année (3ème et 4ème semestres), qui commence dans sa première unité par une reprise du présent, de l'impératif, du passé composé (de l'indicatif). Le subjonctif présent est étudié d'une façon plus détaillée dans l'unité 2 qui initie aussi les étudiants à l'emploi du passé récent. L'unité 4 traite un point très important qui est la relation entre le passé composé et l'imparfait. Cette unité reprend aussi les accords du participe passé. Le plus-que-parfait est introduit dans l'unité 5 avec les indicateurs de chronologie. Il y a aussi une réapparition du subjonctif avec « avant que ». L'emploi du subjonctif est détaillé dans l'unité 7 (début du 4ème semestre) avec les conjugaisons irrégulières. L'unité 8 aborde la forme passive. Le conditionnel présent apparaît dans l'unité 9. En fait l'unité 9 constitue un rappel des de l'indicatif : présent, futur, imparfait. Les trois dernières unités : 10,11 et 12 reprennent les temps grammaticaux dans leur globalité et n'introduisent pas de nouveaux éléments : remarquons que le passé simple qui est un temps du récit n'est pas inclus dans les contenus, des manuels Connexions. Il n'est donc pas enseigné, au moins durant les quatre premiers semestres. Nous avons donné cette description des contenus de l'enseignement de la grammaire (des temps verbaux) pour déterminer que les étudiants sont censés après ces quatre semestres connaître tous les temps de l'indicatif. (À l'exception du passé simple) plus le présent du subjonctif. Comme nous l'avons indiqué supra un complément a été rajouté récemment à ce contenu.

Quand ils arrivent en troisième année ils procèdent à l'analyse grammaticale et linguistique. Sur le plan théorique ces contenus semblent suffisants mais du point de vue « pratique », ils laissent beaucoup à désirer. C'est-à-dire que les connaissances théoriques des apprenants font preuve d'une superficialité qui ne

leur permet pas d'appliquer toutes les règles dans les contextes appropriés. Nous expliquerons ce point quand nous aborderons le corpus.

Comme nous le savons la méthode CONNEXIONS est basée sur l'approche communicative dont l'objectif principal est de créer une autonomie communicative chez l'apprenant. Dans cette approche il ne suffit pas de connaître les règles d'une langue quoiqu'elles soient nécessaires. Il faut en plus connaître les règles d'emploi de cette langue, savoir quelles formes employer dans telle ou telle situation. Le but général est d'en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace en langue-cible. Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication : Cette double dimension adaptative de la langue veut dire que la forme linguistique doit être adaptative à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication> (Germain, (1993 - 1995),p. 203). Dans des méthodes comme Connexions en tant qu'adoptives de l'approche communicative on met la grammaire au service de la communication. Des pratiques et des tâches communicatives remplacent les exercices grammaticaux traditionnels. L'apprenant passe par des étapes de construction pour arriver à l'appropriation des règles grammaticales. Mais la question que nous devons poser serait: Etant donné la nature d'évaluation adoptée dans notre context ,est-ce que ce fait est pris en considération? Est-ce que nous considérons l'appropriation de la grammaire comme secondaire par rapport à celle de la communication ? Nous croyons que nous sommes dans une situation paradoxale. On enseigne une méthode dite communicative mais avec une approche qui appartient plutôt

Aux méthodes traditionnelles. Ce qui caractérise l'approche communicative est que <toute apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant exerce un contrôle sur ce qu'il apprend> (Besse,1985,p.40) Est-ce le cas de nos

apprenants ? Cherchons la réponse à cette question dans les données du test dans le dernier chapitre.

5.6. CONCLUSION DU CHAPITRE :

Après avoir présenté tous ces éléments du contexte : du public et du cursus, nous pouvons nous admettre de nous mettre dans le bain d'analyse des données en connaissance de cause, ce qui sera traité dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 6 :
PRESENTATION DU TEST, DES QUESTIONNAIRES ET ANALYSE DES
DONNEES

6.0 INTRODUCTION

Ce dernier chapitre contient une présentation du test et de la méthodologie que nous avons adoptée pour analyser les données du corpus. Nous y présenterons également un bilan des résultats du test et des questionnaires. Nous terminerons par des propositions et des « recommandations » pédagogiques.

6.1 LE TEST

Le corpus a été élaboré à partir d'un test qui comprend 7 questions. (Voir annexe 2) La première question contient cinq phrases portant la consigne « mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient ». Cette question englobe tous les temps composés de l'indicatif que les étudiants sont censés connaître (le futur antérieur, le passé composé, et le conditionnel). Chaque énoncé contient un indice qui aiderait l'étudiant à déterminer la forme verbale qui convient.

La deuxième question comporte aussi 5 phrases. Les étudiants devraient choisir la bonne forme des trois choix donnés.

Comme dans la première question nous essayons d'inclure tous les formes composées de l'indicatif enseignées aux étudiants . Les étudiants devraient les mettre au temps et aux formes qui conviennent. Nous avons voulu savoir si le texte pourrait servir du

« contexte » qui aiderait les étudiants à décider la bonne forme et au temps qui convient.

La troisième question est un exercice de rédaction où les étudiants sont invités à raconter leurs dernières vacances. Cet exercice constitue une expression libre qui vise à découvrir à quel point les étudiants sont capables de manipuler. Le système verbal se basant sur les règles « intériorisées » (au cours des quatre premiers semestres) et sur leur conception de valeur aspecto-temporelles des temps du français. La quatrième et la cinquième question sont sous forme de choix multiples portant sur les modes de verbes et la temporalité respectivement. La question No. 6 est accordée à l'aspect (accompli / inaccompli). La dernière question comporte deux tâches ; trouver la forme verbale (la nommer) et choisir la bonne valeur qui lui convient. Nous estimons que ce test englobe presque tous les points principaux permettant de juger le degré de la perception et l'emploi des formes verbales par le public visé. Nous avons utilisé les mêmes types de questions auxquelles les apprenants sont habitués en classe : des exercices à trous, qui servent à contrôler certaines connaissances métalinguistiques, des exercices à choix multiples qui permettent de réfléchir sur différentes options avant de décider le bon choix et un exercice d'expression libre qui donne accès à l'autonomie de l'apprenant.

6.1.1. LA PASSATION DU TEST

Le test a été présenté aux étudiants comme activité volontaire qui n'est point liée aux notes des matières enseignées. Le test a eu lieu

le 21 janvier 2016 dans les locaux de la faculté des langues (Salle Hachim Obaid 5) et a duré deux heures. Nous avons expliqué aux étudiants les objectifs du test. Nous leur avons également éclairé tous les termes < métalinguistiques > pour qu'ils puissent répondre aux questions d'une façon qui assurerait la validité du test.

6. 1.2. METHODOLOGIE ET TRAITEMENT DES DONNEES

Avant de procéder à l'analyse des données, nous proposons de présenter la méthodologie que nous avons adoptée. Pour repérage nous avons suivi l'ordre des énoncés dans chaque question. Après avoir marqué les réponses, nous les nous comptées en les divisant en réponses fautives, réponses correctes et non-réponses. Nous les avons ensuite mises dans des tableaux (à l'exception de question de 3) comportant ces trois rubriques en ajoutant une colonne pour les éléments visés. (Voir les tableaux représentant chaque question).

6. 1 .3. PRESENTATION DES DONNEES

Dans ce chapitre nous présentons les résultats du test et des deux questionnaires

6.1.3.1 LES DONNEES DU TEST

Question 1

Cette question porte la consigne : *Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient* .Elle se compose de 5 énoncés et vise à mesurer la connaissance des formes complexes :le plus-que parfait ,le futur antérieur , et le conditionnel passé . Il est évident que ces trois formes verbales expriment la valeur d'antériorité que ce soit dans une relation de concordance de temps (énoncés 1, 2 et 4) ou dans une proposition conditionnelle (énoncés 3 et 5). Le tableau ci-dessous présente les données de cette question

Enoncé	Réponses Correctes		Réponses Fautives		Forme verbale Visée	Formes Utilisées par les Apprenants
	No.	%	No.	%		
1	3	5,6	51	94,4	Plus-que-parfait	Imparfait – Passé composé – Infinitif
2	2	3,7	53	96,3	Futur antérieur	Imparfait – présent – futur simple- conditionnel présent
3	0	0	54	100	Conditionnel passé	Futur simple –présent – conditionnel présent – passé composé
4	2	3,7	52	96,3	Plus-que-parfait	Passé composé- imparfait –futur simple- conditionnel présent- d'autres formes déformées
5	0	0	54	100	Conditionnel passé	Futur simple- passé composé- présent –plus-que –parfait- d'autres formes déformées

Tableau No.3 Représentant les données de question 1

Discussion des données de question 1

Selon les pourcentages présentés dans le tableau, on peut classer les formes verbales en question selon leur degré de difficulté dans l'ordre suivant :

- 1- Le conditionnel passé avec un pourcentage de 100 % est la forme la plus méconnue.
- 2- Le futur antérieur, avec un pourcentage de 96,3 %, constitue également une difficulté pour ces apprenants.
- 3- Le plus-que-parfait avec 96,3% (énoncé 2) et 94,4% (énoncé 1) reste aussi une forme difficile à approprier.

° Si l'on cherche une explication à ces erreurs et aux difficultés rencontrées par les apprenants, nous suggérerons que ; 1- La notion d'antériorité / postériorité rendue par le plus- que- parfait par rapport au passé composé et le futur antérieur par rapport au futur simple est presque ignorée par ces apprenants. Ils leur constitue une difficulté par ce que cette valeur s'exprime différemment dans leur langue maternelle. En arabe cette notion est donnée par l'ajout de < kana > ou < kana qad > devant le passé (l'accompli) pour exprimer le plus-que –parfait et < sa jakunu qad > pour exprimer l'intériorité par rapport au futur simple.

- 2- La valeur hypothétique non-réalisable exprimée par le conditionnel passé n'est pas reconnue par les apprenants. Il semble qu'ils méconnaissent la concordance entre le plus-que- parfait et le conditionnel passé dans une proposition conditionnelle. Si l'on doit trouver une raison pour cette méconnaissance, à part la complexité de ce mode de français, on dira que ces étudiants ne sont pas habitués à cette forme du fait que dans la langue arabe le conditionnel passé s'exprime d'une façon tout à fait différente. Toutefois, l'arabe partage le fon-

dement de de l'irréalité exprimée par la condition et la valeur de l'antériorité qui établit la relation entre la principale et la proposition de la condition. La différence dans l'expression de la condition réside dans la concordance aspectuelle. En français on trouve si + présent = futur simple, et si + imparfait = conditionnel présent et si + plus-que-parfait = conditionnel passé. Alors qu'en arabe on trouve « law » ou « in » + accompli = accompli (law ijtahadta la najahta) et « law » + inaccompli = inaccompli (law tajtahidu < sa ou sawfa > tanjahu). Dans le dernier exemple où le futur simple est utilisé souvent à la place du conditionnel présent. Les apprenants se trouvent confus et risquent toujours de se tromper sur la forme appropriée. La dernière colonne du tableau présente l'emploi erroné des formes visées par d'autres formes qui ne conviennent pas :

-Les étudiants ont du mal à distinguer l'emploi des formes verbales qui expriment l'antériorité du fait qu'ils ne reconnaissent pas cette valeur.

-Ils ne font pas la distinction entre le futur simple, le futur antérieur et le conditionnel présent. Ils ne sont pas conscients des valeurs

de ces formes verbales et ils les emploient d'une manière très maladroite et aléatoire.

-Il y a une sorte de confusion dans leur emploi du conditionnel passé. Ils le remplacent tantôt par le conditionnel présent, tantôt par le futur simple. Il y en a qui l'ont remplacé même par le passé composé ! Nous avons déjà dit que cet emploi erroné peut être dû à l'interférence de la langue maternelle ; mais il faut toutefois ne pas négliger le rôle de l'intra-lingue et la complexité de ce mode. D'une façon générale nous avons constaté que ce sont les formes verbales qui ne correspondent pas à celles de l'arabe qui constituent des difficultés pour ces apprenants. En effet, face aux nuances de ces formes qui sont parfois difficiles à saisir même par des utilisateurs ayant un niveau plus avancé, il n'est pas du tout sur

prenant de rencontrer ces types d'erreurs.

Question 2

Cette question dont la consigne est : soulignez la bonne forme de verbe, a comme objectif de tester si les apprenants arrivent à distinguer les différents modes (indicatif, subjunctif, infinitif et participe) selon leur emploi dans chaque énoncé

Énoncé	Réponses Correctes		Réponses fausses		Mode visé	Formes Choieses Par Les Apprenants
	No.	%	No.	%		
1	30	55,5	24	44,4	Infinitif	Forme conjuguée au présent de l'indicatif / imparfait
2	22	40,7	32	59,3	Subjonctif	Infinitif / forme conjuguée au présent indicatif
3	17	31,5	37	68,5	Impératif	Infinitif / forme conjuguée au présent
4	22	40,7	32	59,3	Participe present	Infinitif / forme conjuguée au présent indicatif
5	18	33,3	36	66,7	Participe passé	Imparfait / Infinitif

Tableau No.4 Indiquant les données de question 2

Discussion des données de question 2 :

A l'exception de l'infinitif, les modes inclus dans les phrases n'ont pas été facile à retrouver par les étudiants. La plupart ont mal choisi les modes visés. Ils confondent tout à tout. Les mauvais choix sont plus élevés en pourcentages que les bons. Si l'on met les modes en ordre selon les pourcentages, on trouve que les modes impératif et participe passé priment, suivis du subjonctif et du participe présent. Essayant d'expliquer ces erreurs, nous adopterons l'hypothèse que ce problème est lié au fait que le participe (présent et passé) n'existe pas en arabe. Cela peut le rendre un mode difficile à approprier, à comprendre et à utiliser. Quant au subjonctif, nous avons toujours remarqué que ce mode constitue une difficulté pour nos apprenants au niveau de la conjugaison, surtout pour les verbes irrégulier. Mais dans cette question il s'agit plutôt d'une méconnaissance de la forme de verbe aller au subjonctif aussi bien que de la contrainte de son emploi après/ il faut que /. L'impératif en général ne pose pas beaucoup de problèmes ; puisque c'est un mode bien connu en arabe et même en français il s'approprie bien : Mais dans l'énoncé (N'aie pas peur) la difficulté réside dans la forme du verbe < avoir > à l'impératif qui se conjugue comme le subjonctif ; ce qui crée une confusion chez les étudiants ; Nous remarquons souvent qu'il ont tendance de dire (n'avoir pas peur au lieu de (N'ayez pas).Il leur est plus facile d'utiliser l'infinitif .

Les données de cette question démontrent que :

- Les étudiants confondent l'infinitif avec le 'impératif et l'indicatif.
- Ils choisissent l'infinitif et l'indicatif à la place du subjonctif.
- Au lieu de L'impératif ils mettent l'infinitif ou une forme conjuguée du présent de l'indicatif.

- Ils remplacent le participe présent par l'infinitif ou une forme de l'indicatif.
- Ils confondent le participe passé avec l'imparfait et l'infinitif.

Devant cette confusion la seule explication possible serait qu'il y a une connaissance insuffisante des modes du français qui peut être due soit à une lacune dans le contenu de l'enseignement soit à un défaut dans la méthodologie de cet enseignement. Quoiqu'il existe des différences entre les deux systèmes, il serait injuste de justifier ce genre d'erreur en ayant recours à l'interférence de la langue source ou à l'intra-lingue. Il faudrait penser à améliorer la méthodologie et à réadapter les contenus d'enseignement pour obtenir un meilleur apprentissage.

Question 3

Cette question se différencie des autres questions car elle est sous forme d'expression <libre >. Elle vise à tester la manipulation des formes verbales des étudiants dans la production écrite. Nous y avons voulu savoir à quel point ils maîtrisent le système verbal au niveau textuel, d'évaluer le côté (pragmatique) de leur connaissances. Les étudiants sont demandés de raconter leurs dernières vacances en écrivant une lettre à un(e) ami(e). Nous avons choisi la lettre comme un cadre dans lequel ils content les événements, parce qu'elle leur permettrait d'utiliser le présent et même le futur à côté des temps du passé. En effet, la lettre a l'avantage d'offrir la possibilité d'y retrouver toutes les représentations temporelles et textuelles, ses parties qui font partie du discours en plus de celles qui sont de l'ordre de la narration et des parties qui ont trait à la description ou au commentaire. Cet exercice montrerait le passage du plan du discours au plan du récit et vice-versa au biais de la nature de la lettre qui permet ce passage parfaitement.

Les Données de Question 3

Dans le corpus nous avons relevé un certain nombre d'erreurs

qui se classent en :

Erreurs liées au passé composé

Corpus

1/ < J'ai allé > au lieu de (je suis allé)

2/ < J'été très contente > au lieu de (J'ai été)

3/ <Nous avons jouions > au lieu de (Nous avons joué)

4 /< On est allé au marché et acheté des vêtements >

5/ <Nous avons retourné > au lieu de (Nous sommes retournés)

6/ < On a tellement s'amusé > au lieu de (on s'est amusé)

7/ < Je vais au village > au lieu de (Je suis allé)

8/ < Je ne passais pas bon temps > au lieu de (Je n'ai pas passé)

9/ < La vie est changé > au lieu de (La vie a changé)

10/ < je passé le temps avec...> au lieu de (j 'ai passé)

1. Discussion

Nous pouvons classer les formes erronées du passé composé dans le corpus ci-dessus en :

a) Erreur dans le choix de l'auxiliaire :

Les étudiants ont tendance à généraliser l'emploi de l'auxiliaire avoir et paradoxalement l'auxiliaire être au lieu d'avoir comme dans l'énoncé n 9.

b) Erreur liée à l'omission de l'auxiliaire dans le passé composé du verbe être "énoncé n7 et 10 ".

c) Forme erronée du passé composé d'un verbe pronominal "énoncé n 6".

d) Emploi impropre du présent au lieu du passé composé "énoncé 7 et 9".

e) Erreur de la forme du participe passé "énoncé n 3".

F) Erreur de concordance de temps "énoncé n 4".

Nous estimons que l'intra lingue joue un rôle dans ce genre d'erreurs. Le passé composé n'existe pas dans la langue arabe dans cette forme composée et ce temps constitue une grande difficulté pour les apprenants au niveau du choix de l'auxiliaire aussi bien que du participe passé .On trouve un emploi aléatoire des auxiliaires. Quant au participe passé, l'irrégularité des verbes français et les exceptions de chaque groupe de verbes compliquent l'appropriation. En effet les verbes pronominaux auxquels les apprenants ne sont habitués dans leur LM, représente une difficulté majeure. Et du plus, ces verbes conjugués au passé composé augmentent cette difficulté. La tâche devient encore plus compliquée quand le verbe est à la forme négative (comme c'est le cas dans l'énoncé n 6). Les sources des erreurs ici varient d'une "généralisation" d'une règle au "suremploi" d'un seul temps (le présent). La "négligence" apparaît également dans certains énoncés .Un certain nombre d'étudiants ont adopté la stratégie de "l'évitement". La concordance de temps est point important qu'on doit aborder sérieusement car la perception des étudiants de cette notion est très floue .

Erreurs liées à l'imparfait

Corpus :

1- Il fait très bon (il faisait...)

2- Nous allons au jardin tous les jours (nous allions...)

Discussion

- On remarque dans ces deux exemples l'emploi erroné du présent au lieu de l'imparfait, l'évitement est bien clair ici. Les étudiants ont choisi d'utiliser le présent et d'éviter l'imparfait (qu'ils ne maîtrisent pas) pour ne pas faire d'erreurs.

Erreurs liées au plus-que-parfait

Corpus :

1-< J'ai rencontré des amis que je n'ai pas vus depuis longtemps> au lieu de (j'ai rencontré des amis que je n'avais pas vus...)

2-< Je suis allé au festival qu'on organisait pour...> (au lieu de qu'on avait organisé)

<On a voyagé dans notre ville natale, il y six ans que je n'ai pas allé> au lieu de (Je n'étais pas allé.)

Discussion

On voit bien que les étudiants ont des difficultés avec la notion d'antériorité / postériorité exprimée par le plus- que- parfait par rapport au passé composé. L'emploi erroné du passé composé à la place du plus- que –parfait est dû probablement à la méconnaissance de concordance de temps et à une appropriation insuffisante de valeurs de cette forme verbale qui n'existe pas dans la langue arabe.

Erreurs liées au mode du subjonctif

Corpus

-<J'aimerais que tu viendrais> au lieu de (que tu viennes)

-< Pour que tu passeras un bon temps > au lieu de (que tu passes)

-< Par ce que j'aie su > au lieu de (j'ai su)

-< Je souhaiterais que tu vas avec moi > au lieu de (que tu ailles)

Discussion

Les emplois fautifs relatifs au subjonctif présent se résument en :

- a) Emploi impropre du conditionnel présent, du futur simple et du présent de l'indicatif à la place du subjonctif .
- b) Emploi du subjonctif présent au lieu du passé composé.

- L'écart consistant à substituer l'indicatif au subjonctif est très fréquent chez les étudiants .Ils ont également tendance à sur-généraliser l'emploi du subjonctif après < que > dans les subordonnées telles que : *je pense que, il dit que , il rapporte que* etc. Ce genre d'erreur peut se classer parmi les erreurs développementales qui disparaîtraient au fur et à mesure, mais on pourrait également les classer dans les erreurs d'interférence de la langue source. Car en arabe le subjonctif est utilisé après la particule < an > comme nous l'avons déjà vu dans le système verbal de l'arabe. Ces erreurs retenues dans les rédactions de ces étudiants nous permettent de constater une assimilation insuffisante traduite par une confusion dans les emplois et la perception des valeurs des modes du subjonctif et de l'indicatif.

Ce type d'erreurs peut se classer comme erreurs développementales, qui disparaîtraient au fur et à mesure selon la théorie de l'interlangue . Mais on pourrait également faire recours à l'interférence de la langue source .Car en arabe ,le subjonctif est utilisé obligatoirement après la particule/ *an* /. Dans leur totalité les erreurs retenues dans les rédactions de ce public nous permet de constater une assimilation insuffisante traduite par une confusion dans les emplois et la perception des valeurs du mode subjonctif ; Quant à l'enseignement des valeurs modales des formes verbales telles que le subjonctif nous suggérons de :

- relier l'enseignement de chaque forme verbale à ses valeurs sémantiques de façon à ce que l'apprenant puisse percevoir les emplois qui vonviennent dans des situations de communication authentiques. Par exemple por enseigner le subjonctif on purrait se servir des textes argumentatifs. L'enseignant pourrait proposer des sujets de discussion ou les apprenants seraient amenés à exprimer leurs opinions à travers l'emploi des expression telles que ; il faut que, je ne pense pas que :etc,
- utiliser des textes argumentatifs qui admettent les deux modes servant à montrer l'utilisation propre au subjonctif et celle réservée à l'indicatif Par exemple il faut éviter que les analogies suivantes se produisent chez les apprenants, des analogies très fréquentes d'ailleurs telles que:

* le subjonctif après espérer que par analogie à/ *souhaiter que* / ,

*Le subjonctif après croire que (forme affirmative)par analogie /à *douter que*/

* Le subjonctif après (après que) par analogie à / *avant que* /

*Le subjonctif après *comprendre pourquoi* par analogie à/ *comprendre que*/
(Je comprends porquoi tu fasses cela)* par analogie à (*Je comprends que tu fasses cela par ce que tu es obligé*).

- sensibiliser les apprenants au fait que le choix

entre la proposition subordonnée et l'infinitif en français ne se fait pas

en arabe ; l'apprenant risque de traduire un énoncé tel que (Ce pauvre garçon travaille pour soutenir sa famille) en (Ce pauvre garçon travaille pour qu'il soutienne sa famille)*

- Inclure dans le contenu de l'enseignement des explications détaillées sur les emplois obligatoires du mode du subjonctif et les cas où c'est facultatif,

Un enseignant bien conscient de l'influence de la langue maternelle sur l'appropriation de ce mode devrait introduire des textes argumentatifs authentiques pour que les apprenants s'entraînent sur les emplois concrets de ce mode.

Erreurs liées à des formes morphosyntaxiques

Corpus :

-<Je voudrais visité > au lieu de visiter

-<Pour racontez à vous > au lieu de pour vous raconter

-<Elle été > au lieu de elle était

-<Je suis aller > au lieu de je suis allé

-<Comme tu sait > au lieu de tu sais

Discussion :

Les étudiants confondent ces formes monophoniques très souvent dans leurs rédactions. Ces erreurs retenues dans le corpus indiquent qu'ils mettent l'infinitif à la place du participe passé et vice-versa. Ils se trompent aussi sur la conjugaison de l'imparfait au niveau des désinences. Des erreurs donc d'ordre orthographique / grammatical. Nous supposons que ces erreurs peuvent être décrites comme résultantes de la similitude de prononciation des formes en question, aussi bien que d'un manque de concentration sur les règles grammaticales qui les régissent.

L'analyse des données de cette question nous permet de constater que les apprenants ont adopté des stratégies telles que :

- L'évitement : dans la plupart des productions ils se sont limités à l'emploi du passé composé dans les éléments de narration .Le plus-que parfait est rarement utilisé. Le passé simple ne figure pas du tout.
- La simplification : Une stratégie qui leur a permis de se rabattre sur des formes verbales qu'ils connaissent plus ou moins. Cependant l'emploi qu'ils font des temps verbaux traduit l'ampleur de leur méconnaissance de la langue cible. Une méconnaissance qui ne touche pas uniquement au système verbal du français mais tout le système morphosyntaxique.
- La sur-généralisation : Comme dans le cas du subjonctif après la particule < que >.L'apprenant a fait un mauvais choix pour une bonne règle.
- A part les erreurs liées au système verbal , les copies des étudiants contiennent d'autres dysfonctionnements sur les plans syntaxique ,orthographique ,et sémantique , mais nous nous sommes limitées à celles relatives à notre sujet de recherche .Nous avons également relevé des problèmes de cohésion et de cohérence textuel non seulement au niveau de la temporalité mais aussi au niveau d'autres principes régissant l'appropriation de la rédaction des différents types de textes .

Les données de cette recherche nous ont permis de constater à travers les erreurs d'emploi des trois temps du passé, une assimilation insuffisante de ces trois temps traduite par une

confusion de l'emploi et des valeurs et même de la forme de ces temps. Ces données montrent à quel point ces apprenants ignorent les contraintes du système verbal du français. Leurs erreurs peuvent être identifiées comme :

a) *Erreurs interlinguales* : comme le cas de passé composé du verbe pronominal du verbe "s'amuser".

b) Intra linguales : comme le cas de l'auxiliaire "avoir" avec des verbes de mouvement (aller, retourner...)

c) *Développementales* : le cas du participe passé.

Cependant, les difficultés rencontrées par ces apprenants ne s'arrêtent pas à l'emploi du système verbal. En effet, à côté des difficultés rencontrées dans l'emploi des temps verbaux nous avons relevé aussi une grande ignorance de la langue proprement dite, ignorance qui se traduit par des une incohérence dans leurs productions. Les difficultés qu'ils éprouvent dans le maniement du système verbal français touchent également à l'utilisation de la langue cible dans sa globalité surtout dans des productions qui exigent la construction d'un énoncé cohérent ayant une logique intrinsèque. Nous nous sommes rendu compte qu'à travers le corpus qu'il n'y a pas toujours de concordance d'un bout à l'autre de l'énoncé. Par ailleurs, il semble évident que ces apprenants ne pratiquent pas assez la langue cible ce qui fait, pour suppléer à leurs lacunes, ils font référence à leur langue source. Beaucoup de leurs erreurs ne peuvent s'expliquer qu'en terme d'interlangue.

QUESTION 4

Cette question porte le consigne : *Indiquez le mode de verbe souligné.(indicatif, subjonctif, impératif ,infinitif)* L'objectif de cette question est de savoir si les étudiants sont capables de reconnaître de quel mode il s'agit dans chaque énoncé

Les Données de Question 4

Le tableau suivant présente les résultats de cette question.

Enoncé	Réponses correct		Réponses fausses		Mode visé
	No.	%	No.	%	
1	34	63	20	37	Indicatif
2	41	75,9	13	24,1	Impératif
3	44	81,48	10	2,3	Infinitif
4	33	61,1	29	38,9	Subjonctif
5	30	55,5	24	45,5	Indicatif

Tableau récapitulatif no.5 Présentant les données de question 4

Discussion des données de question 4

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus montrent bien que les étudiants ont pu reconnaître le mode infinitif avec un pourcentage très élevé soit 97,7%, l'impératif avec 75,9% l'indicatif avec 63 % pour l'énoncé1 et 55,5 % pour

l'énoncé 5 et le subjonctif avec 61,1.% . Les étudiants n'ont pas de problèmes à nommer les modes, selon ces données .Mais cela n'indique absolument pas qu'ils savent les utiliser. Les résultats des autres questions soutiendraient peut-être cette hypothèse.

QUESTION 5

Cette question porte sur la notion de la temporalité d'une action par rapport à une autre dans un énoncé. Les étudiants doivent indiquer l'antériorité, la simultanéité ou la postériorité des actions.

Enoncé	Réponses correctes		Réponses fausses		Temporalité visée
	No.	%	No.	%	
1	No.22	40,7%	No.32	%59,3	Postériorité
2	20	37 %	34	63 %	Antériorité
3	32	49,3 %	22	40,7 %	Simultanéité
4	18	33,3 %	36	66,6 %	Antériorité
5	13	24 %	41	76 %	Postériorité

Tableau No.6 Présentant les Données de Question 5

Discussion des données de question 5

Nous remarquons selon les données du tableau ci –dessus que les pourcentages des réponses fautives dépassent largement les réponses correctes, ce qui indique que ces étudiants rencontrent des difficultés dans la conception de relation temporalité entre les actions ou les événements à l’intérieur d’un énoncé. Ils sont incapables de déterminer la succession de déroulement d’événements. Le choix du temps de verbe ne dépend pas du sens global du texte mais de la construction grammaticale de la phrase. Pour interpréter ce problème on aurait recours à la langue source .Dans la langue arabe cette notion s’expriment par des moyens tout à fait différent. Par exemple l’énoncé no.1 se traduirait en arabe comme : / *indama wasalt , kana howa qad rahala/* .La valeur de la successession d’actions dans la phrase est se fait par l’ajout de « kana qad » .Alors que l’énoncé 2 serait traduit : *jakkolu fi risalatihi inahu sajaoudu qariiban* . La simultanété exprimé par l’imparfait dans l’énoncé 5 serait traduite en arabe comme : *kanat kulama taraahu tabtasimu lahu* . Par l’ajout de « kana » devant le verbe dans la principale et la subordonnée on comprend que les deux actions se produisaient en même temps. Il est donc incontestable que la notion de concordance de temps dépend du sens mais elle laisse parfois une marge à la subjectivité du locuteur,ce qui fait que l’apprenant étranger fasse face non seulement à des règles grammaticales mais aussi à d’autres facteurs . Il n’est donc pas du tout certain qu’il ne commette pas d’erreurs par ce qu’il ne trouve pas toujours le repère pour déterminer quelle action est –elle simultanée, antérieure ou postérieure à l’autre . Alors l’intra-langue aussi bien que l’interlangue peuvent être à la base de ce type d’erreurs.

QUESTION 6

Cette question porte la consigne : Dites si l’action du verbe souligné est accomplie ou inaccomplie.

.Elle a pour objectif de savoir si les étudiants distinguent l'aspect de l'action dans chaque phrase.

Les données de Question 6

Le tableau ci-dessous résume les résultats de cette question.

Enoncé	Réponses correctes		Réponses fausses		Aspect visé
	No.	%	No.	%	
1	30	55,5	24	45,5	Accompli
2	23	42,6 %	31	57 %	Inaccompli
3	21	38,8 %	33	61 %	Inaccompli
4	23	42,6 %	31	57,4	Inaccompli
5	29	53,7 %	25	46,3	Accompli

Tableau No.7 indiquant les données de question 6

Discussion des données de question 6

Les résultats présentés dans le tableau ci- dessus indiquent que les pourcentages des réponses fautives sont plus élevés que les réponses correctes. Ces données nous permettent de dire que la notion d'aspect demeure mal saisie chez les étudiants.

Cet aspect du verbe qui caractérise l'action dans son déroulement n'est pas reconnu selon leurs réponses. En effet, presque la moitié n'ont pas pu reconnaître la valeur perfective du passé composé dans l'énoncé no.1 et celle du plus- que – parfait dans la phrase n. 5. Du même, il leur a été difficile de repérer l'aspect inaccompli du présent, de l'imparfait de l'indicatif et du présent du subjonctif dans les énoncés 3,4,et 5 respectivement. Pourtant nous leur avons bien expliqué cette notion avant qu'ils aient commencé à répondre aux questions .Nous estimons à cet égard qu'il faudrait un travail plus intense, plus systématisé et plus planifié sur la sémantique des temps et des formes verbales. L'objectif de l'enseignement / apprentissage du système verbal ne constitue pas à une appropriation de la conjugaison des verbes.

Si on le limite à ce niveau qui se base sur la mémorisation, sans se soucier des valeurs sémantiques, les apprenants ne saurons jamais les assimiler ni les utiliser pour des fins communicatifs et resteront toujours à un niveau théorique et trop superficiel.

QUESTION 7

Dans cette question nous avons demandé aux étudiants de trouver la forme verbale et d'indiquer sa valeur dans chaque énoncé. Donc un double objectif ; nommer la forme et choisir sa valeur de série donnée .(choix multiples)

Les données de Question 7

Regardons les deux tableaux suivants qui indiquent les données.

Énoncé	Réponses correctes (forme)		Réponses fausses (forme)		Forme visée	Valeur visée
	No.	%	No.	%		
1	22	40,7	32	59,3	Présent indicatif/	Vérité générale
2	1	1,9	53	98,1	Conditionnel présent	Demande polie
3	10	18,5	44	81,5	Imparfait	Irréel du présent
4	2	3,8	52	96,2	Subjonctif présent	Souhait
5	18	33,3	36	66,4	Présent indicatif	Valeur performative

Tableau No 8 représentant les données de question 7

Enoncé	Réponses correctes (valeurs)		Réponses fausses		Valeur visée
1	26	48,1%	28	51,9 %	Vérité générale
2	35	64,9 %	19	35,1 %	Demande polie
3	9	16,6 %	45	83,4 %	Irréel du présent
4	16	29,6 %	38	70,4 %	Souhait
5	10	18,5%	44	81,5 %	Valeur performative

Tableau No.9 complétant les données de question 7

Discussion

Selon les deux tableaux, il y a un nombre de difficultés chez les sujets :

- Leur reconnaissance des formes verbales est assez faible ; le présent de l'indicatif dans la première phrase n'est reconnu que par 40,7 % du public. Ils l'ont pris pour d'autres formes. Ils ont confondu le conditionnel présent avec le futur simple, l'imparfait hypothétique avec le conditionnel présent. Ils ne distinguent pas le présent du subjonctif de celui de l'indicatif. Une confusion que nous n'arrivons pas à justifier sauf pour le présent du subjonctif qui se conjugue de la même façon que l'indicatif à

la troisième personne singulier pour le verbe protéger (énoncé 4) .

- Au niveau des valeurs des formes verbales les données indiquent des pourcentages élevés des réponses incorrectes. Ce n'est guère étonnant qu'ils se trompent sur les valeurs s'ils n'arrivent à reconnaître les formes verbales qui les portent ! Toutefois ils ont pu trouver les valeurs du conditionnel présent (demande polie) et le présent de l'indicatif (vérité générale) avec pourcentage satisfaisant.

- Les valeurs modales telles que l'irréel du présent exprimé par l'imparfait, le performatif porté par le présent de l'indicatif et le souhait véhiculé par le subjonctif présent ne sont pas reconnues. Nous estimons que les valeurs modales de ses formes verbales dépassent largement la conception de ces apprenants. Comme nous l'avons déjà dit, ces valeurs constituent une des complexités du système verbal du français. La subjectivité du locuteur et/ ou de l'auteur rend l'assimilation bien difficile pour l'apprenant étranger, ce qui nécessite un contenu d'enseignement qui prendrait en considération ce fait. Un contenu qui soit conçu de telle façon à ce que ces composantes prennent en

considération les caractéristiques qui différencient le système verbal du français de celui de la langue cible des apprenants.

6.1.3.2. IMPLICATIONS

Après avoir présenté et analysé les données du test, nous nous proposons de souligner et réaffirmer certains points :

- L'appropriation du système verbal du français chez les étudiants fait preuve de grandes difficultés.
- La multiplicité des formes de ce système, la diversité des emplois et des valeurs de chaque forme mettent les apprenants dans un labyrinthe d'où ils ont du mal à sortir.

- La subjectivité qui caractérise le choix de telle ou telle forme qui dépend de l'auteur et /ou du cotexte rend la maîtrise de ce système une tâche assez difficile pour nos apprenants. Si Pierre Trecasse affirme que < Les temps du passé ont toujours constitué une pierre d'achoppement aussi bien dans l'enseignement du français aux étudiants anglo-saxons que dans celui de l'anglais aux francophones > (Le Français Dans Le Monde,148,19979,p.60), il en est de même pour les apprenants arabophones soudanais.
- L'impact de la langue source se présente aussi bien dans l'emploi que dans la conception des formes verbales.
- Dans le relevé des erreurs nous n'avons pas trouvé de traces de l'anglais en tant que première langue étrangère
- Selon les données du test, les difficultés des étudiants se résument en :
- 1/ Une vision limitée de la diversité des formes verbales du français au niveau de la conceptualisation et de l'emploi.
- 2/ Problèmes d'interférence qui font que les apprenants transposent des formes de l'arabe à celles du français.
- 3/ Une maîtrise inadéquate de certaines formes.
- 4/Un contenu d'enseignement inadapté.

Nous constatons par ailleurs que ;

°Un grand nombre d'erreurs commises par les apprenants de la Faculté de Langues, sont dues à la complexité du système verbal du français, ce système qui se caractérise par une temporalité qu'ils ont beaucoup de mal à assimiler étant donné leur vision assez limitée dans ce domaine.

°Dans le relevé des erreurs, nous avons trouvé des traces de la langue maternelle (l'arabe) aussi bien dans la conception que dans l'emploi des temps verbaux.

°Selon les données des corpus, les difficultés des étudiants se résument en sept points :

- 1) *Les temps du passé* : le plus-que-parfait, le passé composé et l'imparfait constituent des difficultés pour les étudiants au niveau des valeurs aspecto-temporelles et de leur usage et même au niveau de la conjugaison.
- 2) *Le présent* : Ce temps ne pose pas beaucoup de problèmes à l'exception de la conjugaison de certains verbes du deuxième et/ou du troisième groupe.
- 3) *Le futur antérieur* : Cette forme n'est pas bien maîtrisée. La non-maîtrise de cette forme verbale par les étudiants est due à leur ignorance de la notion d'antériorité/postériorité et qui résulte dans le grand pourcentage des réponses erronées relatives à cette forme.
- 4) *Le mode subjonctif* : Nous avons relevé des cas de sur-généralisation aussi bien que des cas d'une maîtrise inadéquate.
- 5) *Le suremploi d'un seul temps verbal et l'évitement de l'emploi d'autres temps* : Cela a caractérisé les productions des étudiants ce qui a fait que la majorité de ces productions soit mono-temporelle.
- 6) *Beaucoup d'erreurs d'orthographe, de lexique, (sémantique)* sont présentes dans le corpus mais elles n'ont pas été analysées à cause des limites de cette recherche.
- 7) *La plupart des productions ne sont pas cohérentes* : Non seulement à cause de l'emploi inapproprié des temps verbaux, mais aussi à cause de manque de critères qui assurent la cohérence des textes.

6.2. LE QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Le questionnaire adressé à dix enseignants du département de français de la faculté de langues à l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie, se

compose de 11 questions qui touchent à l'enseignement des formes verbales du français et leurs différentes valeurs. L'objectif de ce questionnaire est de savoir comment ces enseignants voient l'apprentissage / enseignement de ce contenu grammatical. Nous sommes convaincues que l'enseignant constitue un facteur très important dans le processus de l'apprentissage. Sa vision du contenu du programme, sa connaissance de ses apprenants et sa méthodologie jouent un rôle décisif dans ce processus.

6.2.1 .LES DONNEES DU QUESTIONNAIRE

A la question 1 qui porte sur le niveau de la maîtrise des temps verbaux du français ,8 enseignants ont affirmé que les apprenants éprouvent des difficultés, contre 2 qui ont estimé la maîtrise parfaite par les étudiants.

La question 2 : à votre avis quels sont les temps les plus problématiques pour vos étudiants ? Les réponses montrent que le plus-que- parfait prime, cité par 9 enseignants. Le futur antérieur 5 fois cité. Le subjonctif présent 5 fois aussi. L'imparfait 4 . Le passé simple, le passé composé et le futur simple 3 chacun. Le conditionnel passé et le conditionnel présent 2 et 1 respectivement. En d'autres termes les formes verbales qui posent des problèmes pour les apprenants selon leur degré de difficulté peuvent être mises dans l'ordre suivant :

1/ Le plus-que-parfait

2/ Le futur antérieur / le subjonctif présent

3/ L'imparfait

4/ Le passé simple, le passé composé et le futur simple

5/ Le conditionnel présent

6/ le conditionnel passé

En réponse à la question 3, neuf enseignants ont confirmé qu'ils enseignent les temps verbaux à travers des textes aussi bien que dans des phrases isolées ; contre un seul qui le fait uniquement par des phrases.

A la question 4 qui porte sur les types d'exercices donnés aux apprenants, 5 enseignants estiment donner des exercices de rédaction, 3 disent qu'ils des exercices de conjugaison dans des phrases isolées aussi bien que dans des textes ; contre 2 qui en donnent uniquement dans des phrases séparées.

Les réponses à la question 5 indiquent que tous les enseignants affirment l'insuffisance des exercices contenus dans le manuel Connexion 1 et 2.

Répondant à la question 6 tous les enseignants ont affirmé qu'ils donnent souvent des exercices complémentaires en d'hors du manuel.

Dans la question 7 nous avons demandé aux enseignants d'indiquer les temps qui doivent être enseignés à priori. Ils ont tous mis les temps de l'indicatif comme prioritaires ; soit : le présent, le passé composé, le passé récent, l'imparfait, le plus-que-parfait et le futur simple. Nous avons remarqué qu'ils ont tous éliminé le passé simple. Le mode subjonctif est également négligé.

A la question 8 tous les enseignants ont donné une réponse négative. Ils croient, tous, que les apprenants n'ont pas de connaissance suffisante des valeurs de chaque temps verbal.

Répondant à la question 9 qui porte sur l'impact potentiel de la langue maternelle (l'arabe) sur la conception et l'emploi des temps verbaux du français chez les apprenants, 9 enseignants ont confirmé cette hypothèse ; contre un seul qui a donné une réponse négative.

Par contre, à la question 10 les réponses se sont divisées entre positive et négative concernant l'influence de la langue anglaise, comme première langue étrangère : 5 enseignants pensent qu'il y a une l'influence alors que les cinq autres ne

voient pas que l'anglais ait une interférence sur l'apprentissage des temps verbaux du français.

Nous avons demandé aux enseignants dans la question 11 d'indiquer *la meilleure façon d'enseigner les temps verbaux*. Les réponses à cette dernière question se résument en :

- Donner beaucoup d'exercices.
- Utiliser des ressources authentiques. : extraits littéraires, journalistiques etc.
- Favoriser l'enseignement explicite de la grammaire.
- Lier l'apprentissage des formes verbales aux activités réelles des apprenants.
- Concentrer sur la performance plutôt que sur la compétence.
- Utiliser la grammaire textuelle.

6 .2 .2. DISCUSSION DES DONNEES DU QUESTIONNAIRE

Nous avons établi et adressé ce questionnaire aux enseignants parce que, comme nous l'avons déjà dit, nous croyons au rôle primordial de l'enseignant dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère. Sa tâche de guidage de ce processus nécessite qu'il soit conscient du contexte de ses apprenants ; leurs niveau, leurs lacunes et leurs besoins .Or, la méthodologie que l'enseignant adopte a un impact direct sur l'apprentissage .Le questionnaire a donc inclus des questions que toute pédagogie se pose : Que enseigner ? Comment enseigner ? Et bien sûr à qui enseigner ? Les données du questionnaire nous permettent de constater les points suivants :

- Les enseignants interrogés sont plus ou moins conscients des difficultés de leurs apprenants concernant les temps verbaux du français.
- Selon ces enseignants les temps les plus problématiques incluent aussi bien ceux de l'indicatif présent que ceux du mode du subjonctif.

- L'application des règles régissant l'emploi des temps verbaux adoptée par ces enseignants se fait en forme d'exercices de conjugaison à l'intérieur de textes mais aussi dans des phrases indépendantes.
- Le contenu de l'enseignement du système verbal du français dans le manuel en usage est lacunaire et exige un complément de la part de l'enseignant.
- Les enseignants partagent l'hypothèse qui reconnaît l'interférence de la langue maternelle dans l'apprentissage de FLE. Par contre ils ne sont pas de l'avis que l'anglais y intervienne en tant que première langue étrangère.
- Les propositions données par les enseignants pour un meilleur enseignement des temps verbaux vont toutes dans le sens de favoriser la grammaire textuelle voire contextuelle à travers des supports « authentiques » et de lier l'apprentissage aux activités réelles ou communicationnelles des apprenants. Certains ont souligné l'enseignement de la grammaire explicite. La notion de la grammaire explicite s'explique par le fait de donner un enseignement / apprentissage systématique ou ponctuel d'une description grammaticale particulière de la langue-cible. Cette description est explicitée par l'enseignant ayant recours à la terminologie métalinguistique qui la construit. Ces pratiques grammaticales explicitées visent à tenir compte plus ou moins consciemment des perceptions métalinguistiques de la langue-cible. Elles donnent aussi aux apprenants <un savoir métalinguistique qui leur permet de fabriquer ou de corriger leurs productions en langue étrangère>(Besse H ,Porquier R ,Grammaires et Didactiques des Langues, Collection LAL.Luçon,1991,p.109). Il est évident que dans le cas de notre public ce savoir métalinguistique n'est pas acquis, selon les données de du test. Quant aux exercices et à l'entraînement actuels qui sont jugés insuffisants, nous partageons cet avis et en effet nous proposons qu'il y ait un cours supplémentaire pour donner plus de temps à l'entraînement.

Nous estimons que les réponses des enseignants à ces questions ont jeté de la lumière sur leur vision du contenu de l'enseignement et de la méthodologie aussi bien que des besoins des apprenants.

Nous estimons que certaines hypothèses des enseignants s'accorderont avec les données du test en ce qui concerne l'influence de la langue maternelle et que leurs suggestions s'entendent bien avec nos propositions pour l'amélioration du processus d'apprentissage / enseignement

6.2.3. LE QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX APPRENANTS

Constitué de 14 questions ce questionnaire a pour objectif de présenter la perception des apprenants de leur apprentissage des formes verbales. Leurs réponses devraient expliciter leur conscience épistémologique vis-à-vis de leur processus d'apprentissage. En effet c'est cette prise de conscience qui détermine les stratégies d'acquisition adoptés par ces apprenants. Les questions mettent l'accent sur 4 points principaux ; **ce** qu'ils apprennent, **comment** ils l'apprennent, **pourquoi** cet apprentissage et les **obstacles** auxquels ils font face. D'autre part, les données de ce questionnaire pourraient compléter les données du questionnaire qui projette la vision des enseignants (voir 6.4,supra) .Toute tentative visant l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage ne pourrait être utile sans prendre en considération, à égalité, la perception de l'apprenant et celle de l'enseignant .

6.2.3.1. LES PARTICIPANTS

47 étudiants en 4^{ème} année de licence au département de français de la Faculté de Langues ,l'Université du Soudan ont accepté amicalement de répondre au questionnaire distribué en Juin 2018.Ayant terminé les contenus de grammaire avant d'arriver en quatrième année, ces étudiants sont censés être capables d'évaluer leur maîtrise du système verbal du français et d'exprimer leur percep-

tion de leur appropriation des formes verbales. Leurs points de vue seraient basés sur un vécu réel dans un contexte dont ils connaissent tous les composants.

Vu l'importance de cette perception épistémologique du processus de l'apprentissage /enseignement des formes verbales, nous allons procéder directement à la présentation des données du questionnaire.

6.2.3.2. LES DONNEES DU QUESTIONNAIRE

Question 1.

Cette question introductive vise uniquement à confirmer l'apprentissage des formes verbales du français par les participants

Question 1: Avez-vous appris les formes verbales du français?	Nombre	%
Oui	47	100%
Non	0	0%

Commentaire

Tous les participants ont confirmé qu'ils avaient appris les formes verbales.

Question 2 Comment avez-vous appris les formes verbales ?	Nombre	%
Séparément, dans des phrases isolées	22	46.8%
.avec le reste de la phrase	9	19.4%
Dans des textes	2	4.2%
Quelquefois isolées ,quelquefois dans des textes	14	29.7%

Commentaire

Ces données indiquent que l'apprentissage des formes verbales se fait au niveau phrastique comme l'affirment la majorité des étudiants

Question3 Est-ce que vous écrivez pour apprendre les formes verbales ?	Nombre	%
Oui, toujours	3	6.4%
.Oui, mais pas toujours	26	55.3%
Oui, un peu	17	36.2%
Non, pas du tout	1	2.2%

Commentaire

Les étudiants ont affirmé, avec un pourcentage de 55%, d'apprendre les formes verbales par l'écrit mais pas d'une façon constante. Cette question se situe dans le cadre de *comment* cet apprentissage se fait.

Question 4	Nombre	%
Est-ce que vous croyez que vous apprenez les valeurs de chacune des formes verbales que vous appreniez ?		
.Oui, toujours	13	27.7%
Non, pas toujours	27	57.5%
Non, pas du tout	7	6.8%

Commentaire

Le pourcentage le plus élevé indique que les apprenants sont conscients que leur apprentissage des valeurs des formes verbales ne se fait pas d'une façon systématique.

Question 5	Nombre	%
Est-ce vous connaissez les valeurs de chacune des formes verbales que vous avez apprises ?		
.Oui, toutes les valeurs	1	2.1%
Oui, la plupart	39	83%
Non, pas du tout	7	14.9%

Commentaire

La majorité des participants estiment connaître la plupart des valeurs des formes verbales avec un pourcentage bien élevé, ce que nous trouvons contradictoire avec les réponses des enseignants et les données du test et les réponses à la question précédente (question 4)

Question 6	Nombre	%
A votre avis à quoi sert l'apprentissage des formes verbales du français ?		
.Parler correctement le français	28	59.6 %
Ecrire correctement le français	9	19.1%
Conjuguer correctement les verbes	10	21.3%

Commentaire

Cette question porte sur l'utilité de l'apprentissage des formes verbales, (le pourquoi). Comme le montrent les réponses, ces apprenants dans leur majorité donnent la priorité de cet apprentissage à la pratique de l'oral.

Question7	Nombre	%
Croyez-vous que les formes verbales sont difficiles à apprendre ?		
Oui	31	66%
Non	16	34%

Commentaire

Ces résultats donnent une affirmation solide sur le fait que les apprenants trouvent les formes verbales difficiles à manipuler, ce qui s'accorde bien avec nos hypothèses déjà postulées.

Question 8	Nombre	%
Si oui, c'est à cause de :		
.la conjugaison	10	21.3%
La multiplicité des formes	15	32 %
La variation de leurs emplois	22	46.7%

Commentaire

Les réponses indiquent que les difficultés sont rendues en premier lieu à la variation des emplois, autrement dit à leurs valeurs sémantiques et ensuite à la multiplicité des formes .Rien dans ces estimations ne contredit nos hypothèses de départ

Question 9

Nommez les formes verbales que vous trouvez difficiles à apprendre

La forme verbale	La récurrence
Le plus-que parfait	16
Le passé récent	6
L'imparfait	5
Le passé composé	4
Le futur antérieur	3
Le conditionnel passé	3
Le passé simple	2
Le future simple	2
Le conditionnel présent	2
Le future proche	2

Commentaire

Les chiffres présentés dans le tableau indiquent que les formes les plus difficiles se limitent au plus-que-parfait; le passé récent et l'imparfait. Les autres formes partagent presque les mêmes chiffres, étant, selon les données, moins dures à apprendre et à utiliser.

Question 10	Nombre	%
Est-ce que vous croyez que votre connaissance de l'anglais vous a aidé dans l'apprentissage du système verbal du français ?		
.Oui	27	57.4%
Non	20	42.6 %

Commentaire

L'impact positif de la première langue étrangère est confirmé selon les données de cette question par la majorité des participants. Cette confirmation ne s'accorde pas avec les estimations des enseignants qui ont n'en voient pas de telle influence.

Question 11	Nombre	%
Est-ce que vous croyez que l'arabe entant que langue maternelle a un impact sur votre apprentissage des formes verbales du français ?		
Oui	40	85.1%
Non	7	14.9%

Commentaire

Comme le démontre le tableau, la majorité des apprenants ont confirmé l'influence de la langue maternelle, une influence que les réponses à la question suivante va définir.

. Question12	Résultat	%
Si oui, l'impact de l'arabe est :		
Positif	16	34%
Négatif	24	51%

Commentaire

Plus de la moyenne des réponses affirment l'impact négatif de la langue maternelle sur l'apprentissage. Que les apprenants se rendent compte de ce fait indique une conscientisation significative qui pourrait façonner leur stratégies d'apprentissage.

Question 13	Nombre	%
Les difficultés que vous rencontrez dans la manipulation du système verbal du français sont dues à :		
La complexité des formes verbales-elles-mêmes	7	14.9%
L'insuffisance des contenus d'enseignement	11	23.4%
La méthodologie de l'enseignant	3	6.4%
Toutes raisons mentionnées	26	55.3%

Commentaire

Les pourcentages indiquent que plus de la moitié renvoient les causes de difficultés d'apprentissage des formes verbales à l'ensemble des raisons suggérées dans la question. Les facteurs mentionnés englobent les difficultés intrinsèques des formes verbales et les composantes du contexte d'apprentissage. Ce résultat nous paraît logique et indique combien ces étudiants sont conscients de leur problème.

Question 14

A votre avis, comment peut-on améliorer l'apprentissage/ enseignement des formes verbales du français ?

Synthèse sur les données de question 14

Les propositions formulées par les participants se résument en :

*développer les contenus d'enseignement

- *appliquer de simples méthodes
- *améliorer les méthodologies des enseignants
- *adapter les méthodes d'enseignement
- *étudier les formes verbales dans des contextes
- *donner beaucoup d'exercices
- *lire et écrire des textes
- *profiter de l'anglais pour enseigner les formes verbales
- *lire des romans
- *chercher sur l'internet
- *regarder des films en français
- *changer les moyens d'apprentissage

Commentaire

Il faut d'abord signaler que 14 étudiants n'ont pas répondu à cette question. Nous remarquons que les suggestions données tournent au tour de 3 axes : le contenu d'enseignement, la méthodologie d'enseignants et les activités d'apprentissage extra-scolaires tels que *lire des romans ; chercher sur l'internet..etc.*

Nous avons essayé dans la présentation des données de cette question de projeter la vision des apprenants de leur apprentissage, leur perception et comment ils envisagent l'amélioration de l'appropriation des formes verbales .Bien que leur expressions soient simples et parfois imprécises, elles jettent de la lumière sur leur situation d'apprentissage.

6.3. CONCLUSION DU CHAPITRE :

Tout au long de ce chapitre qui constitue un axe principal de notre recherche, nous avons essayé de présenter et d'analyser les erreurs dans l'emploi des temps verbaux telles qu'elles apparaissent dans le corpus. L'analyse prouve que la question des temps verbaux surtout des formes composées demeure une problématique pour les apprenants. Les erreurs sont omniprésentes dans toutes les copies. Les étudiants maîtrisent mal les valeurs temporelles et aspectuelles des temps et les confondent souvent. Nous pouvons donc constater que face à la diversité des modalités temporelles du système verbal du français et sans appropriation réelle de ce système, les apprenants continueront à l'employer d'une façon aléatoire. Quant aux sources de ces erreurs, nous avons pu en identifier l'intralangue, l'interlangue, la négligence aussi bien que l'insuffisance des connaissances que les apprenants possèdent à ce stade de leur apprentissage.

Nous avons essayé de couvrir tous les axes principaux constituant le processus de l'apprentissage ; **l'apprenant**, **l'enseignant** et le **contenu d'enseignement**. Ces trois facteurs interdépendants qui déterminent la réussite de tout apprentissage. Le contenu doit s'adapter aux besoins et au contexte de l'apprenant. L'apprenant doit faire des efforts en tant qu'élément central et dynamique de tout apprentissage. L'enseignant est le guide qui fait avancer le processus et c'est lui qui le surveille. Toutefois, il ne faudrait jamais négliger l'environnement général et tous les éléments du contexte dans lequel cet apprentissage se déroule ; la culture et la langue sources, les optiques de l'éducation, les composantes sociales, etc.

6.4. CONCLUSION GENERALE

Dans ce travail, nous avons essayé de relever certains points relatifs à une question cruciale, celle de l'erreur dans l'apprentissage de FLE. Le premier point concerne l'erreur en tant que partie intégrale de l'apprentissage qu'il faudrait concevoir comme indice de progrès et l'investir pour adapter les contenus d'enseignement. Le deuxième point porte sur la réussite d'identifier et de classer ces erreurs pour ensuite les traiter et essayer d'y remédier. Les hypothèses adoptées par l'approche contrastive et l'analyse des erreurs font partie des méthodes qui traitent de cette question et qui se sont prouvées utiles malgré les critiques qu'on a apportées à ces approches.

Le troisième point concerne les erreurs que commettent les étudiants soudanais à la Faculté des Langues de l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie. Ces étudiants ont beaucoup de difficultés dans l'emploi des temps verbaux du français. L'analyse des résultats de la recherche que nous avons effectuée a démontré que :

- Les étudiants (sujets de cette recherche) commettent des erreurs dans la perception des valeurs et dans l'emploi des temps verbaux.
- Les erreurs commises les plus pertinentes concernent l'emploi des temps composés : le plus-que-parfait, le passé composé, le futur antérieur et le conditionnel passé.
- Les étudiants ont aussi des difficultés avec certains modes tels que le subjonctif et le conditionnel.
- Les étudiants sont trop limités dans l'emploi des temps dans leurs productions. Beaucoup d'entre eux ont utilisé un seul temps dans leurs productions ce qui a rendu leurs textes non cohésifs et souvent trop simples.

- Les erreurs commises se répartissent entre interlinguales et intralinguales (selon la classification de J.C Richard)
- La recherche a affirmé l'hypothèse relative à l'interférence de la langue maternelle (l'arabe). En revanche, nous n'avons pas pu affirmer concrètement l'influence de l'anglais.
- Face aux difficultés qu'ils affrontent, les étudiants ont adopté certaines stratégies telles que :
 - **L'évitement** : ils ont évité certaines formes verbales dans leurs productions (question 3)
 - **Le suremploi d'une forme particulière** : nous avons vu dans les productions comment les textes sont mono-temporels à cause de l'emploi du passé composé seul dans la plupart des copies.
 - **La sur-généralisation** : en utilisant une règle là où il ne faudrait pas (le cas du subjonctif après la conjonction « que »).
 - **La simplification** : en ayant recours à une forme simple là où ils devraient y répondre par une forme complexe (l'emploi de l'imparfait à la place du plus-que-parfait)
 - **L'assimilation des modalités verbales** à celles qui correspondent à leur langue maternelle (l'arabe) ce qui a fait apparaître dans leurs productions des formes non adaptées au français.

Nous avons adopté une approche, qui combine la théorie contrastive et l'analyse des erreurs, pour l'analyse des dysfonctionnements et des déviations relevés dans le corpus.

Le quatrième point que nous voulons souligner concerne l'interprétation de ces erreurs : il est évident que certaines erreurs demeurent difficiles à interpréter et comme l'a dit M. Larruy : « ...l'interprétation des erreurs est aussi délicate et complexe que celle des rêves. » (M. Larruy 2008 :5)

Le cinquième point porte sur la complexité du système verbal du français du fait que les temps verbaux ont un contenu représentationnel soit temporel, aspectuel ou modal. Le contenu temporel (rapport d'antériorité ,de simultanéité de postériorité au moment de l'énonciation) aspectuel (nature du procès : accompli versus inaccompli ,ponctuel versus duratif) et modal (probabilité , irréalité ,etc) illustre la difficulté pour les apprenants à saisir toutes les propriétés sémantiques des temps verbaux.

Le sixième point concerne la perception du processus de l'enseignement/apprentissage de la part de l'apprenant et de l'enseignant, un issue que nous jugeons important et pour lequel nous avons établi deux questionnaires dont les données ont relevé la vision de chaque côté, donnant des idées intéressantes.

6.5. PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES

Comme cette recherche s'inscrit dans le cadre des tentatives qui visent à améliorer l'apprentissage/enseignement du FLE, nous proposons de :

- Etablir un dispositif pédagogique et des contenus qui soient riches en verbes qui expriment des actions variées dans des situations de communication variées surtout au niveau de l'écrit.
- Favoriser la grammaire textuelle et ne pas limiter l'enseignement des formes verbales au niveau phrastique pour éviter que les connaissances des apprenants de ces formes soient fragmentaires.
- Focaliser le côté pragmatique concernant les valeurs aspecto-temporelles des temps verbaux et ne pas se contenter de les « décrire », car c'est la conception et l'emploi appropriés de ces temps qui sont utiles pour l'apprenant qui va les utiliser dans des contextes qui déterminent l'utilisation de tel ou tel temps. A

ce propos nous proposons l'approche suivante pour un contenu qui relierait la compétence à la performance selon une progression qui nous paraît importante pour assurer une appropriation satisfaisante des formes verbales,

	Situer chronologiquement	Se situer comme raconteur (oral et écrit)	Analyser	Conjuguer
Semestre 1	Produire des phrases simples, puis complexes correctement construites en utilisant le présent et le futur	Se présenter ; présenter quelqu'un ; décrire une personne, un objet, exposer un projet, inventer une histoire	Savoir repérer les notions temporelles du passé et du futur par des manipulations	S'initier à la conjugaison en fonction des personnes, apprendre les terminaisons pour les verbes du premier groupe.
Semestre 2	Utiliser sans erreur à l'oral le présent, le futur, l'imparfait et le passé composé	Rapporter clairement un événement ou une information très simple en utilisant notamment de manière adéquate les temps verbaux	Repérer le verbe conjugué dans une phrase par des manipulations Identifier les temps étudiés et leurs relations	Conjuguer oralement les verbes les plus fréquents au présent, au futur, au passé composé, puis être et avoir

<p>Semestre 3</p>	<p>Comprendre les notions d'action passée, présente, future</p>	<p>Faire un récit structuré et compréhensible en utilisant notamment de manière adéquate les temps verbaux</p>	<p>Comprendre la correspondance entre les temps verbaux et les notions d'action déjà faite, en train de se faire ou non encore faite</p>	<p>Identifier les verbes conjugués au présent, futur, imparfait et passé composé de l'indicatif ; trouver leur infinitif Conjuguer être et avoir au présent, futur et passé composé Conjuguer les verbes faire, aller, dire, venir au présent</p>
<p>Semestre 4</p>	<p>Comprendre la notion d'antériorité d'un fait passé par rapport à un fait présent</p>	<p>Rédiger un court texte narratif en veillant notamment à sa cohérence temporelle</p>	<p>Repérer dans un texte l'infinitif d'un verbe étudié, leur terminaison Identifier les temps étudiés et leurs relations</p>	<p>Connaître les personnes, les règles de formation et les terminaisons des temps simples Conjuguer à l'indicatif présent, futur et imparfait les verbes du 2ème et du 3^{em} groupes Conjuguer aux temps simples les verbes être, avoir, aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir</p>

<p>Semestre 5</p>	<p>Comprendre la notion d'antériorité relative d'un fait passé par rapport à un autre</p>	<p>Rédiger un court dialogue et des textes courts de différents types (narratifs, argumentatifs) en veillant aux valeurs temporelles et modales.</p>	<p>Comprendre la distinction entre temps simples et temps composés, la règle de formation des temps composés (passé composé) et la notion d'auxiliaire</p>	<p>Conjuguer aux temps étudiés au passé composé et à l'impératif présent les verbes déjà étudiés Conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. Introduire le subjonctif</p>
<p>Semestre 6</p>	<p>Comprendre la notion d'antériorité relative d'un fait passé par rapport à un autre et d'un fait futur par rapport à un autre</p>	<p>Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes</p>	<p>*Connaître la distinction entre les temps simples et les temps composés et entre les modes *Maîtriser les relations entre les temps et les modes</p>	<p>Conjuguer aux temps et modes déjà étudiés ainsi qu'à l'indicatif futur antérieur, plus-que-parfait, le subjonctif, conditionnel présent, participe présent et passé les verbes déjà étudiés. Conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises</p>

- Faire comprendre aux apprenants la différence de sens qui existe entre les temps du français et qu'il existe des règles sémantiques qui mettent en jeu des

sens grammaticaux : <L'apprentissage des règles grammaticales implique l'apprentissage des règles sémantiques > (Courtyllon, 1981, p.59)

➤ Relier d'une façon plus étroite les contenus des cours de la grammaire avec les activités des cours de l'écrit. Nous suggérons même que ce soit le même enseignant qui assure les deux cours pour faire appliquer d'une manière directe et immédiate les règles grammaticales dans les productions écrites selon les thèmes abordés.

➤ Accorder plus d'importance l'écrit dès le début de l'apprentissage tout en fournissant à l'apprenant les outils qui l'aideraient à maîtriser cette compétence qui constitue, à notre avis, l'élément principal dans l'évaluation des connaissances de l'apprenant à la Faculté des Langues.

➤ Sensibiliser l'apprenant au fait que le système verbal de l'arabe présente des particularités aspecto-temporelles inhérentes à ce système et qu'en français il convient de faire appel à des catégories temporelles plus complexes et plus nuancées.

➤ Encourager les recherches dans le domaine de la linguistique contrastive qui mettraient l'accent sur les convergences et les divergences entre les deux langues, et investir les résultats de ces recherches au profit de l'enseignement/apprentissage du FLE au Soudan. Le dernier point que nous aimerions souligner est que cette recherche, bien qu'elle ait abouti à un certain nombre de résultats ne se croit pas tout à fait « complète ». Nous sommes partis d'un ensemble d'observations et de réflexions que nous avons faites au cours d'une longue expérience dans l'enseignement du FLE. Nous avons fait des hypothèses que cette recherche a affirmées à un certain point concernant la problématique de l'emploi des temps verbaux. Nous espérons que les données de cette recherche pourront contribuer à l'amélioration du processus de l'enseignement/apprentissage du FLE dans ce contexte particulier et que d'autres recherches seront effectuées pour faire progresser ce processus.

- S'il est question d'ajouter à ces propositions nous soulignerons qu'on organise des stages de perfectionnement ou au moins des ateliers ou des journées pédagogiques qui seraient consacrés à l'enseignement des temps verbaux. Les anciens enseignants y partageraient leurs expériences avec les jeunes. Ces derniers pourraient également échanger leurs connaissances sur les nouvelles tendances dans ce domaine.

Enfin, nous supposons que cette étude puisse ouvrir les horizons sur d'autres pistes de recherches dans ce domaine, très fécond...

.

BIBLIOGRAPHIE

- A.Abi-A'ad,A.,2001, *le système verbal de l'arabe comparé au français*, Maisonneuve et Larousse, Paris
- Adam, J.M, 1996, *Eléments de linguistique textuelle*, 2è édition, Margada.
- Andreau,E ,2001 *Grammaire Progressive du Français, Niveau avancé*., CLE International.
- Besse et Porquier.1991, *Grammaire et Didactique des langues*, CREDIF, Hatier.
- Besse.H. Méthode, Méthodologie, Pédagogie : Le Français Dans Le Monde, Janvier1995
- Besse, H.et Pourquier, R : Grammaire et Didactique des Langues, Collection LAL, Luçon 1991.
- Besse, H et Porquier R.1976, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Charolles, M et al,1989, *Pour une didactique de l'écriture*, l'université de Metz
- Chevalier ;J.-C , Grammaire Larousse du Français Contemporain ;Paris ;Librairie Larousse 1969
- Cohen, D.,1989, *l'Aspect verbal*.
- Cohen ;M,Le Système Verbal Sémitique et L'expression du Temps ;1924 ;Paris Imprimerie Nationale
- Coianiz, A.1981, *les interférences*, in *Travaux de didactique du français langue étrangère N°4* .
- Corder, S.P., 1965, *Introducing Applied Linguistics*, 5th edition, Middlesex, Penguin Education .
- Corder, S.P.,1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press.
- Courtillon,J.,Approche de la Compétence dans le Domaine des Temps du Passé : Le Français dans Le Monde, Aout-Septembre 1981.

- Courtillon, J. : La Grammaire Sémantique dans l'approche communicative, Le Français Dans Le Monde, Février-Mars 1989
- Cuq, J.P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français*, CLE International, Paris
- DeLatour Yvonne; Nouvelle Grammaire du Français ; cours de civilisation française de La Sorbone ; Paris Hachette ; 2004.
-
- Dubois, J et al 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse .
- Dubois J ; et R ; Lagane 1973 ; La Nouvelle Grammaire du Français ; Paris ; Larousse
- El-Amin Y., 1979, *l'enseignement du français au Soudan : aspects linguistiques, pédagogiques et sociolinguistiques*, Thèse de doctorat, Université de Paris III.
- El-Kassas D., 2005, *Une étude contrastive de l'Arabe et du Français dans Une perspective de Génération Multilingue*, Université Paris 7.
- El-Tahir, H., 2008, *Analyse de production Ecrites en Français d'étudiants de l'Université du Soudan*, Mémoire de Maîtrise en F.L.E, université de Khartoum.
- Galisson, R. et Coste D., 1976 *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Gaoc' HD. 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier/Didier
- Guillaume, G, 1929 Temps et Verbe ; Théorie des aspects ; des modes et des temps ; Paris : Champion.
- Grevisse, M., 1964, *le Bon Usage*, Paris, Hatier .
- Hamid, A., 2009, *Problématique de l'écrit en situation d'apprentissage : Difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez des apprenants universitaires soudanais en F.L.E* : Thèse de doctorat, Université Franche-Comté
- Haillet P.P. 1995 , Le sens du subjonctif. , in Reveu de l'ACLA –Journal of the CAAL ,no. 17-2

- Haillet ,P.P. 2002 , Le conditionnel en français ; Une Approche Polyphonique ,Paris ,OPHARYS
- IMBS , P,1960 , L'emploi des Temps Verbaux du Français Moderne : Essai de Grammaire Descriptive , Paris ,Klincksieck
- Leeman –Bouix ,D ,1994 , Grammaire du Verbe Français :des formes au sens ; modes , aspects , temps , auxiliaires , Paris , Nathan Université
- Maingueneau,D.,1991, *l'énonciation en linguistique française : Embrayeurs, « Temps » et discours rapporté*, Paris, Hachette.
- Marquillo, M., 2003, *l'interprétation de l'erreur*, CLE International
- Martinet, A.,1979, *Grammaire Fonctionnelle du Français*, Didier, CREDIF, Paris.
- Martinet ,A ,1985 , Syntaxe Générale , Paris , Arnaud Colin , Coll .U .
- Martinet, J.,1974, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, PUF, Paris .
- Meillet ,A et Vendryes , J , 1924 , Traité de Grammaire Comparée des Langues Classiques , Paris H Champion
- Moirand, S.,1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris.
- Norrish, J.,1987, *Language learners and their errors*, Essential language Teaching Series, MacMillan Press, London.
- Olivier, M.,2007, *Grammaire Expliquée du Français*, CLE International.
- Perdu, C.,1980, *l'Analyse des erreurs, un bilan pratique*, language VIII, Paris, Vincennes, vol.14 N°57.
- Porquier, R.,1980, *Enseignants et apprenants face à l'erreur ou l'autre côté du miroir* in Le Français dans le Monde, N°154.
- Porquier, R.,1975, *l'Analyse des erreurs et analyse contrastive* in Etude de linguistique Appliquée (ELA) N°20.
- Porquier, R.,1977, *l'analyse des erreurs : Problèmes et perspectives* in Etude de linguistique Appliquée (ELA) N°25.

- Richard, J.,1980, *A non-contrastive Approach to error Analysis*, London, Longman.
- Rigiel et al,1994., *grammaire Méthodique du Français*, Quadrigue, PUF, Paris.
- Silvestre de Sasy.1904, *grammaire Arabe*, Troisième édition, Publiée par l'Institut de Carthage, Tunis.
- Touratier, C.,1989, *le système verbal Français*, Masson et Armand Colin, Paris.
- Vigner,G,2004, *La Grammaire en FLE*, Hachette ,Paris

Weinrich, H.,1989, *Grammaire Textuelle du Français*, Didier Hatier, Paris

SOURCES CONSULTÉES EN ARABE.

- **Badri, Ibrahim, Kamal.,1984, *Al-Zaman fi alnahwi ; alarabi*, 1^{ère} édition, Dar Umayya, Riyadh.**
 - **Hamasa, M.Abdul atif,2000, *Al-nahw waldalalah, Madkhal lilidarasati almaṣnaalnahwi-aldalali*, Dar-alfark.**
 - **Hilal, Hamid Abdul-gafour.,1995, *Al-arabiya khasaisuha wa simatuha*, 4^e édition, l'université d'Al-Azhar.**
 - **Mohammad Al-Hasan, Diyaà al-di:n;.2005, *Tahlilal-lkhtibarat althṣilya li tulabi al-luġat (Frensi-inglisi) biljamiṣa'at al-sudaniyabiwilayat al-khartum*, (thèse de doctorat) l'Université du Soudan de Sciences et de Technologie, les Etudes Supérieures, 2005**
 - **Tuama; Abdul-Jabar,1994, *Zaman alfiṣl fi al-luġati alṣarabiya ;gara inuhu wa djihatuhu* ,Diwan almtabouṣat al-jamiṣya, Alyeri.**
- Tammam Hassan, 1973, *Al-luġatu al-ṣarabiya ; maṣanha wa mabnaha*, Darulthagafa, Casablanca**

ANNEXES

ANNEXE 1

Université du soudan de science et de technologie

Faculté d'études supérieures

Programme de doctorat- faculté de langues

Test destiné aux étudiants de 3^e année de licence de français

Question 1

Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient

- 1- quand il est arrivé à la gare, le train (partir) déjà, donc il l'a raté.
- 2- tu regarderas la télé quand tu (faire) tes devoirs, pas avant.
- 3- si tu avais bien travaillé, tu (avoir) des bonnes notes.
- 4- il ne savait pa *nne forme du verbe*
- 5- si vous m'aviez prévu, je (apporter) le rapport.

Question 2

Soulignez la bonne forme du verbe

- 1- Elle adorait (danse- dansait-danser) le rock.

2- Il faut que vous y (aller-allez-alliez) le plus vite possible.

3- N' (as- aie- avoir) pas peur, ce n'est pas dangereux.

4- (Etant- être- est) étranger, il a des difficultés d'intégration.

5- (Avez- avoir- ayant) obtenu son diplôme, il peut trouver un bon poste.

Question 3

Vous avez passé vos dernières vacances dans votre village (ville) natal(e).

Écrivez une lettre à votre ami (e) et racontez- lui ce que vous avez fait.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Question 4

Indiquez le mode du verbe souligné (indicatif- subjonctif- impératif)

1- les anglais ont colonisé beaucoup de pays africains. (.....)

2- soyez sages mes enfants! (.....)

3- faire du sport est bon pour la santé. (.....)

4- je crains qu'il n'arrive pas à l'heure. (.....)

5- les enfants aiment beaucoup le chocolat. (.....)

Question 5

Indiquez si l'action du verbe souligné est antérieure, simultanée ou postérieure par rapport à l'autre action.

1- quand elle est arrivée, il était déjà parti. (.....)

2- dans son message il dit qu'il reviendra bientôt. (.....)

3- quand il voit sa maman, le bébé sourit. (.....)

4- je voyagerai quand j'aurai terminé mes études. (.....)

5- chaque fois qu'elle le voyait, elle lui souriait. (.....)

Question 6

Dites si l'action du verbe souligné est accomplie ou inaccomplie.

1- j'ai fait mes devoirs, je peux sortir maintenant. (.....)

2- nous regardions un film à la télé quand ils sont arrivés. (.....)

3- regarde! Il pleut!(.....)

4- j'aimerais qu'on parte en vacances ensemble. (.....)

5- je n'ai pas encore lu le livre que tu m'avais donné. (.....)

Question 7 *Trouvez la forme verbale et trouvez la bonne valeur pour chaque énoncé*

1- l'eau bouille à 100°.

2- pourriez- vous fermer cette fenêtre s'il vous plait.

3- si j'avais de l'argent, j'achèterais cette belle voiture.

4- que Dieu vous protège!

5- je vous félicite pour ce travail.

Temps	Valeur
1-	Habitude/vérité générale/ valeur de futur
2-	Souhait/ suggestion/demande polie
3-	Hypothèse possible/irréel du présent/ souhait
4-	Souhait/ordre/procès en cours de réalisation
5-	Valeur informative/continuité d'action/description

ANNEXE 2

Université du soudan de science et de technologie

Faculté d'études supérieures

Programme de doctorat- faculté de langues

**Questionnaire adressé à des apprenants soudanais du FLE à l'Université
Du Soudan sur leur appropriation et leur perception du système verbal du
français**

1/Vous apprenez les formes verbales du français ?

a/Oui ()

b/ Non()

2/Comment apprenez-vous les formes verbales du français ?

a/ Séparément , chaque forme à part et isolée de phrases ()

b/Avec le reste de la phrase ()

c/Dans des textes ()

d/Quelquefois isolées , quelquefois dans des textes

3/ Est-ce que vous écrivez pour apprendre les formes verbales du français ?

a/ Oui, toujours ()

b/ Oui, mais pas toujours ()

c/ Oui, un peu ()

d/Non, pas du tout ()

4/ Est-ce que vous croyez que vous apprenez les valeurs (le sens) de chacune des formes verbales que vous apprenez ?

a/Oui , toujours ()

b/ Oui mais pas toujours ()

c/Non, pas du tout ()

5/ Est-ce que vous connaissez les valeurs des formes verbales que vous apprenez ?

a/Oui, toutes les valeurs ()

b/Oui, la plupart ()

c/Non, pas du tout ()

6/A votre avis, à quoi sert l'apprentissage des formes verbales ?

a/parler correctement le français ()

b/écrire correctement ()

c/ conjuguer correctement les verbes ()

7/Croyez-vous que les formes verbales du français sont difficiles à apprendre ?

a/ Oui ()

b/Non ()

8/ Si oui, c'est à cause de ;

a/ la conjugaison ()

b/ la multiplicité des formes ()

c/ la variation de leurs emplois ()

9/ Nommez les formes verbales que vous trouvez difficiles à apprendre et à utiliser

a/

b/

c/

d/

e/

f/

g/

10/ Est-ce que vous croyez que votre connaissance de l'anglais vous a aidé dans l'apprentissage du système verbal du français ?

OUI ()

NON ()

11/ Est-ce que vous pensez que l'arabe étant que langue maternelle a un impact sur votre apprentissage des formes verbales de français ?

OUI ()

NON ()

12/ Si oui, l'impact de l'arabe est ;

a/ positif ()

b/ négatif ()

13/ Les difficultés que vous rencontrez dans la manipulation du système verbal du français sont dues à ;

- a/ La complexité des formes verbales elles-mêmes ()
- b/ L'insuffisance des contenus de l'enseignement ()
- c/ La méthodologie des enseignants ()
- d/ Toutes les trois raisons mentionnées ()

14/ A votre avis, comment peut-on améliorer l'apprentissage / enseignement des formes verbales du français ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANNEXE 3

Université du Soudan de Sciences et de Technologie

Faculté des Etudes Supérieures

Faculté de Langues-Programme du Doctorat

Questionnaire adressé aux enseignants de F.L.E

1- Vous croyez que vos étudiants maîtrisent les temps verbaux du français...

-Parfaitement

-Assez bien

-Avec difficulté

2- A votre avis, quels sont les temps qui posent plus de problèmes que les autres pour vos étudiants ?

1-

2-

3-

4-

3- Vous enseignez les temps verbaux à travers :

1-des phrases isolées

2-des textes

3-Les deux

4- Quel type d'exercices est-ce que vous leur donnez ?

-Des exercices de conjugaison dans des phrases isolées

-Des textes

-Rédaction

5- Vous croyez que les exercices donnés dans le manuel sont :

-Suffisants

-Insuffisants

6- Vous leur donnez des exercices complémentaires :

-Toujours

-Souvent

-Rarement

-Jamais

7- A votre avis quels sont les temps qui doivent être appris à priori en classe ?

1-

2-

3-

4-

5-

8- Croyez-vous que vos étudiants connaissent bien toutes les valeurs de chaque temps verbal ?

-Oui

