

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Étude des erreurs dans l'emploi des temps verbaux du
français chez des étudiants tchèques**

Plzeň 2017

Kateřina Kreuzerová

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra románských jazyků

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce

**Étude des erreurs dans l'emploi des temps verbaux du
français chez des étudiants tchèques**

Vedoucí práce :

PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

2017

Kateřina Kreuzerová

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Plzni, červenec 2017

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Dagmar Kolářikové za její podnětné rady a cenné připomínky, vstřícný přístup po celou dobu zpracování této diplomové práce a za všechnen čas, který mi věnovala.

Tables des matières

| | |
|--|-----------|
| 1INTRODUCTION..... | 8 |
| 2QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX..... | 11 |
| 2.1À propos du verbe..... | 11 |
| 2.2Les catégories verbales..... | 14 |
| 2.2.1Les catégories non spécifiques..... | 14 |
| 2.2.2Les catégories spécifiques..... | 15 |
| 2.3La notion de temps verbal..... | 19 |
| 3LES SYSTÈMES DES TEMPS VERBAUX FRANÇAIS ET TCHÈQUE..... | 23 |
| 3.1Le système des temps verbaux en français..... | 24 |
| 3.2Le système des temps verbaux en tchèque..... | 30 |
| 3.3Les problèmes liés à la différence entre les deux systèmes verbaux... | 33 |
| 4L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE..... | 36 |
| 4.1La notion d'erreur..... | 36 |
| 4.2La notion de faute..... | 38 |
| 4.3La notion de norme..... | 38 |
| 4.4Le processus d'évaluation..... | 39 |
| 4.5La notion d'interférence de la langue maternelle..... | 42 |
| 5ANALYSE DES ERREURS COMMISES PAR LES ÉTUDIANTS TCHÈQUES..... | 48 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 5.1 | Le but et l'objet de l'analyse..... | 48 |
| 5.2 | Les hypothèses de recherche..... | 48 |
| 5.3 | La méthode de recherche..... | 49 |
| 5.4 | Le public visé..... | 50 |
| 5.5 | L'analyse des résultats..... | 52 |
| 5.5.1 | L'analyse du premier questionnaire – variante A..... | 52 |
| 5.5.2 | L'analyse du deuxième questionnaire – variante A..... | 60 |
| 5.5.3 | L'analyse du premier questionnaire – variante B..... | 63 |
| 5.5.4 | L'analyse du deuxième questionnaire - variante B..... | 69 |
| 6 | CONCLUSION..... | 73 |
| 7 | BIBLIOGRAPHIE..... | 75 |
| 7.1 | Monographie..... | 75 |
| 7.2 | Sitographie..... | 77 |
| 8 | RÉSUMÉ..... | 79 |
| 8.1 | Résumé en tchèque..... | 79 |
| 8.2 | Résumé en français..... | 80 |
| 9 | ANNEXES..... | 81 |
| 9.1 | LE QUESTIONNAIRE : Les temps verbaux en français..... | 81 |
| 9.1.1 | Le questionnaire destiné aux étudiants de la première année..... | 81 |
| 9.1.2 | Le questionnaire destiné aux étudiants de la deuxième année..... | 85 |
| 9.2 | Les tableaux..... | 87 |
| 9.2.1 | Le questionnaire destiné aux étudiants de la première année..... | 87 |
| 9.2.2 | Le questionnaire destiné aux étudiants de la deuxième année..... | 89 |
| 9.3 | Les questionnaire en variantes corrigés..... | 90 |

| | |
|--|----|
| 9.3.1Le questionnaire corrigé destiné aux étudiants de la première année | 90 |
| 9.3.2Le questionnaire corrigé destiné aux étudiants de la deuxième année | 93 |

1 INTRODUCTION

Même si nous pouvons dire que le français et le tchèque sont des langues qui ont la même origine (le français est une langue romane et le tchèque est une langue slave, mais les deux familles linguistiques sont des langues dites indo-européennes), il y a d'importantes différences entre ces deux langues non seulement dans le domaine de la prononciation et du lexique, mais aussi au niveau morpho-syntaxique. Le verbe qui est l'élément central de la phrase est une des parties du discours qui posent le plus de problèmes. L'emploi des temps verbaux est notamment l'un des phénomènes grammaticaux constituant un épineux problème pour les apprenants tchèques dans l'apprentissage de la langue française. Dans ce domaine, ils commettent souvent beaucoup d'erreurs, même à un niveau avancé.

Nous avons donc choisi comme sujet de notre mémoire de master de traiter le problème d'erreurs dans l'emploi des temps verbaux en français chez des étudiants tchèques, particulièrement chez ceux qui font leurs études de licence dans le cadre du programme d'études *Les langues étrangères pour la pratique commerciale*, offert par le département des langues romanes de la Faculté des lettres à l'Université de Bohême de l'Ouest de Plzeň. Nous pouvons ainsi profiter de nos propres expériences en tant qu'une ancienne étudiante de ce programme d'études et en tant que future enseignante.

Le but essentiel de notre mémoire de master est d'analyser les erreurs dans l'emploi des temps verbaux en français, commises par les étudiants tchèques au niveau de l'écrit. Nous nous appuierons sur le cadre théorique offrant l'explication des concepts, des théories et des modèles clés reliés au sujet du système temporel des deux langues et constituant ainsi un bon support pour le reste de notre mémoire. Nous essayerons également de trouver les causes de ces erreurs.

Le présent mémoire de master est divisé en six chapitres dont le premier vise à donner les raisons pour lesquelles nous avons choisi ce sujet et à présenter l'objectif du présent mémoire et sa structure.

Le deuxième chapitre est orienté vers le verbe, il a pour but de définir le verbe et d'expliquer comment il se distingue des autres parties du discours. Nous y décrivons des catégories spécifiques aux verbes (aspect, temps, mode, voix) et des catégories non spécifiques (personne et nombre) et nous consacrons un sous-chapitre au temps verbal.

Le troisième chapitre explique le système des temps verbaux en français et le compare avec celui du tchèque. Cette partie est importante parce qu'il est fort probable que les erreurs commises par les apprenants tchèques soient dans la plupart des cas des erreurs dites « erreurs d'interférences », car au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, la langue maternelle exerce souvent une influence sur l'acquisition de nouvelles règles grammaticales. Il est donc évident qu'il faut comparer ces deux systèmes verbaux pour que nous puissions constater si la langue maternelle, c'est-à-dire le tchèque dans notre cas, exerce une influence sur la formation des temps verbaux en français par nos étudiants.

Le dernier chapitre théorique parle de l'erreur dans l'apprentissage. Ce chapitre souligne le thème didactique qui est discuté ces dernières décennies. Il s'agit de la différence entre la notion d'erreur et celle de faute. Nous donnons leur définition pour clarifier la distinction qui existe entre ces deux termes. Mais, à cette occasion, il est aussi important d'expliquer un autre terme et c'est la norme. Car il faut déterminer l'erreur selon la norme qui nous donne l'idée de ce qui est correct ou incorrect. En liant l'erreur à la norme, nous obtenons le principe d'évaluation. En dernier lieu, ce chapitre est aussi consacré aux interférences.

Le chapitre qui suit est une partie pratique du présent mémoire. Il est basé sur l'analyse des questionnaires qui ont été élaborés pour l'objectif de ce travail. Ces questionnaires contiennent différents types d'exercices portant sur la formation et l'emploi des temps verbaux en français. À la base de ces exercices remplis par quatre groupes d'étudiants tchèques, nous analyserons les erreurs commises par ceux-ci et nous essayerons de trouver les causes de ces erreurs, c'est-à-dire si celles-ci sont influencées par la langue tchèque ou qu'elles n'ont pas de relation

avec la langue maternelle. Au début de cette analyse, nous émettrons les hypothèses et dans la conclusion nous résumerons les résultats.

Le mémoire est accompagné de la liste des sources bibliographiques et du résumé en français et en tchèque. À la fin de notre mémoire figurent les annexes qui contiennent les deux questionnaires dans les variantes A et B, puis les corrigés, les tableaux et les diagrammes montrant les résultats de notre recherche.

2 QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX

2.1 À propos du verbe

Tout au début, nous pouvons distinguer plusieurs approches à propos du verbe. Premièrement, il faut noter que le verbe est principalement lié au processus de conjugaison, c'est-à-dire que le verbe est une entité qui se conjugue. Deuxièmement, il faut dire que la notion de verbe n'est pas abordée seulement en français, en anglais ou en tchèque, le verbe constitue une partie du discours de chaque langue. Quand nous utilisons des verbes en français, nous devons respecter les règles grammaticales françaises. Il en est de même pour les autres langues, car chaque langue possède ses propres règles grammaticales que nous devons suivre. Néanmoins, les règles pour l'utilisation des verbes français diffèrent de celles appliquées aux verbes tchèques. Pour cette raison, le verbe français peut être la source d'erreurs la plus courante des étudiants tchèques.

Étant donné que le verbe est un élément grammatical, nous commencerons cette partie théorique en donnant une définition de la notion de grammaire. En général, la grammaire est « *l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement notre langue* »¹. Mais d'autre part, il ne faut pas dire que la grammaire ne concerne qu'un bon usage. La grammaire est liée à la syntaxe et à la morphologie, donc, en d'autres termes, la grammaire peut être définie aussi comme une étude des fonctions et des formes des mots.² Si nous voulions préciser la définition de la grammaire, nous devrions donner et expliquer plusieurs types de grammaires comme la grammaire comparée ou descriptive, mais ce n'est pas important pour les objectifs de ce travail.

Dans les ouvrages traitant de la grammaire française, nous pouvons trouver plusieurs définitions du verbe. Premièrement, il y a une définition simple qui classe le verbe comme un élément de la phrase : « *Le verbe est l'élément essentiel de la phrase. Il exprime un état ou une action généralement située au*

¹ POU GEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 214.

² POU GEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 214.

milieu de la phrase, il lui donne son unité en mettant en relation ses différents éléments. »³

Puis, une définition selon son fonctionnement y est donnée : *« Le verbe est un mot de forme variable. Alors que le nom ne connaît au plus que deux formes, le verbe présente des variations morphologiques (dans l'écriture et dans la prononciation) dont le nombre dépasse la centaine. »* Et une autre définition explique son rôle : *« Le rôle du verbe est de permettre au parleur de DÉCRIRE, d'APPRÉCIER, de SITUER dans le temps le déroulement des actions ou des événements concernant les êtres et les choses. »⁴*

Dans *La grammaire pour tous*, nous trouvons une définition plutôt technique : *« Le verbe est le pivot autour duquel s'organise la phrase. C'est à partir du verbe qu'on peut identifier le sujet, le complément d'objet, etc. Le verbe constitue le noyau d'un groupe verbal. Ce groupe verbal représente le prédicat de la phrase, c'est-à-dire qu'il dit quelque chose à propos du sujet. »⁵*

Une autre définition prend en conscience des catégories morphologiques qui affectent l'emploi des verbes : *« Le verbe est en effet seul à être affecté par un ensemble de catégories morphologiques, même si, isolément, certaines de ces catégories se retrouvent dans d'autres classes⁶. »* Comme le verbe n'est pas une seule classe, la définition peut être complétée : *« En français, comme dans beaucoup d'autres langues, le verbe est la classe qui présente le nombre de formes différentes le plus important, même si on repère dans la conjugaison des phénomènes d'homonymie, dont le nombre varie selon le type des verbes. »⁷*

Dans le *Dictionnaire Didactique de la langue française*, nous pouvons trouver une définition complexe et compréhensible qui mentionne la notion de texte : *« Le verbe est, avec le nom, l'une des parties du discours les plus importantes de la phrase française. Il a l'avantage de pouvoir se définir exclusivement d'un point de*

³ GREVISSE, Maurice et André GOOSSE. *Nouvelle grammaire française*. 3e éd. revue. Bruxelles : Groupe De Boeck s.a., 1995, p. 90.

⁴ CHEVALIER, Jean-Claude. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Librairie Larousse, 1964, p. 281.

⁵ *Bescherelle : la grammaire pour tous*. Paris : Hatier, 1997, p. 88.

⁶ Dans les différentes définitions que nous donnons ici, nous pouvons voir que la terminologie n'est pas homogène, les auteurs utilisent le terme « partie du discours » ainsi que le terme « classe grammaticale ».

⁷ ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise et Michel GALMICHE. *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion, 1986, p. 679.

vue morphologique puisqu'il s'intègre dans un paradigme fermé dans lequel il reçoit toutes ses variations de temps, de mode, de personnes, de nombre et de voix. » Une autre définition met l'accent sur l'entourage du verbe dans une phrase et aussi sur l'accord entre le verbe (le prédicat) et le nom (le sujet) : « *Le verbe est étroitement associé à son sujet (même dans le cas des phrases dites nominales où le sujet est souvent sous-entendu ou qui proviennent d'une transformation). Il s'accorde en genre et en nombre avec ce sujet.* »⁸

Il faut dire que chaque livre de grammaire contient sa propre définition. Même si ces définitions se ressemblent souvent, la variété des définitions témoigne de la difficulté à formuler une définition complète acceptée pour le verbe dans tous ses états. Il ressort de ces définitions qu'en général, le verbe peut être compris comme un mot qui se conjugue et qui exprime soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état d'un sujet.

Quand nous parlons du verbe, nous devons aussi prendre en conscience sa construction parce que le verbe peut être employé soit seul (c'est-à-dire sans complément d'objet), soit suivi d'un attribut ou d'un ou de deux compléments d'objet : complément d'objet direct et complément d'objet indirect. Ces derniers précisent le sens du verbe et peuvent être exprimés à l'aide d'un nom, d'un pronom, d'un infinitif ou d'une proposition subordonnée. Si le verbe est employé seul, il est intransitif. Les verbes sont appelés transitifs quand ils sont suivis d'un complément d'objet. Selon la nature du complément d'objet, nous distinguons les verbes transitifs directs (l'action passe directement sur l'objet sans l'intermédiaire d'une préposition) et les verbes transitifs indirects (l'action passe indirectement sur l'objet, c'est-à-dire par l'intermédiaire d'une préposition). Par exemple :

a) construction transitive directe : « La vendeuse sert les clients. »

b) construction transitive indirecte : « Elle pardonne à son fils » ; « Il s'occupe de son jardin. »

⁸ POU GEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 434.

c) construction intransitive : « Elle est arrivée cette nuit. » ; « Il travaille à Radio France. »⁹

2.2 Les catégories verbales

Comme il a déjà été dit ci-dessus, le verbe est une des parties du discours (ou bien une des classes grammaticales). Puisque le verbe est un élément très variable, nous pouvons le trouver sous beaucoup de formes. Mais sa forme fondamentale, l'infinitif, qui figure dans tous les dictionnaires est invariable en personne et en nombre, donc il n'est pas conjugué. Les verbes conjugués ont certaines catégories non spécifiques (ils les partagent avec d'autres parties du discours), comme le nombre et la personne, et certaines catégories spécifiques (qui sont propres seulement au verbe) : aspect, temps, mode, voix (certains grammairiens parlent plutôt de la diathèse).

Nous pouvons donc analyser le verbe selon ses caractéristiques sémantiques, morphologiques et syntaxiques. Comme il a déjà été dit, sur le plan sémantique, le verbe permet d'exprimer une action en la situant dans le temps. Sur le plan morphologique, le verbe est la catégorie grammaticale présentant le plus de variations. Il varie en mode, en temps, en personne, en nombre, en aspect et en voix.

2.2.1 Les catégories non spécifiques

- a) **Nombre** : On distingue le singulier et le pluriel suivant que le verbe est rattaché à un ou plusieurs sujets.

ex. « le professeur est venu (singulier) ; les professeurs sont venus (pluriel) »

- b) **Personne** : Le verbe change sa terminaison selon que le sujet est à la première personne, à la deuxième personne ou à la troisième personne (du singulier ou du pluriel). Dans les temps composés, il varie parfois en fonction du genre, lorsque le verbe est utilisé avec l'auxiliaire « être ».

⁹ KOLÁŘIKOVÁ, Dagmar. *L'exercisier de grammaire française*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, p. 73.

ex. « 1^{re} personne – je viens / nous venons ; 2^e personne – tu viens / vous venez ; 3^e personne – il, elle vient / ils, elles viennent / il est venu, elle est venue / ils sont venus, elles sont venues ». ¹⁰

2.2.2 Les catégories spécifiques

Certaines catégories sont traditionnellement considérées comme spécifiques au verbe. Il s'agit des catégories suivantes :

- a) **Mode** : il existe deux types de modes, les modes personnels et les modes impersonnels.

Modes personnels : Les modes personnels aussi appelés conjugués, parce qu'ils se conjuguent, varient selon la personne. C'est-à-dire qu'ils admettent la distinction des personnes grammaticales. La personne dans la phrase s'appelle le sujet et le verbe est employé comme le prédicat. Il existe quatre modes personnels dans la conjugaison française :

- **Indicatif** – le mode indicatif est utilisé dans les phrases déclaratives et les phrases interrogatives. C'est un mode du réel ou de la réalité parce qu'il décrit des faits. « *À l'indicatif, le locuteur présente donc le procès comme vrai ou certain* ». ¹¹ L'indicatif situe des faits dans le temps passé, présent et futur.

ex. « Elle préférerait / préfère / préférera prendre le train de nuit pour Rome. » ¹²

- **Impératif** – c'est un mode employé dans les phrases impératives et les phrases optatives. Ce mode n'est utilisé qu'aux deuxièmes personnes et à la première personne du pluriel. L'impératif sert à donner des ordres, persuader et commander.

ex. « Passez-moi le plat s'il vous plaît. ; Écoutez ! ; Travaille plus vite ! » ¹³

¹⁰ CHEVALIER, Jean-Claude. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Librairie Larousse, 1964, p. 282.

¹¹ POUGEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 231.

¹² *Bescherelle : la grammaire pour tous*. Paris : Hatier, 1997, p. 122.

¹³ POUGEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 228.

- Subjonctif – ce mode est utilisé dans les phrases impératives et les phrases optatives pour toutes les personnes. À la différence de l'indicatif, le subjonctif n'est pas utilisé pour les faits réels. C'est un mode de l'éventuel. Le locuteur ne prend pas en conscience la réalité des faits mais la possibilité ou la probabilité des faits.¹⁴

ex. « J'exige que tu reviennes. ; Je suis heureux qu'elle soit reçue à son examen. ; Cette nouvelle stagiaire n'a pas, que je sache, toutes les qualités requises pour cet emploi. »¹⁵

- Conditionnel – en tant que mode¹⁶ il sert principalement à exprimer une éventualité des procès. Il est aussi utilisé dans les phrases hypothétiques et dans les propositions subordonnées introduites par les conjonctions exigeant l'emploi du conditionnel (au cas où, quand bien même, etc.). Nous pouvons distinguer le conditionnel présent et le conditionnel passé.¹⁷

ex. « Si j'étais un grand artiste, j'aimerais les princes. »¹⁸

Modes impersonnels : Le verbe dans un mode impersonnel n'admet pas la distinction des personnes grammaticales. Il existe trois modes impersonnels en français : l'infinitif, le participe et le gérondif.

- Infinitif – le verbe employant comme l'infinitif est très variable en fonction. Il s'agit d'un verbe nominalisé. À ce propos, l'infinitif peut être employé à la place des substantifs dans la phrase où il fonctionne comme : le sujet, l'attribut, le complément d'objet et le complément déterminatif. L'infinitif est présenté sous trois formes : active (aimer), passive (être aimé) et pronominale (s'aimer). Puis il peut être employé comme infinitif présent

¹⁴ GREVISSE, Maurice et André GOOSSE. *Nouvelle grammaire française*. 3e éd. revue. Bruxelles : Groupe De Boeck s.a., 1995, p. 242.

¹⁵ POUGEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 398.

¹⁶ Le conditionnel peut aussi être utilisé comme le temps de l'indicatif pour exprimer la concordance des temps et à situer une action à l'avenir, comme le futur.

¹⁷ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 380.

¹⁸ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 389.

(forme simple – aimer) ou comme infinitif passé (forme composée – avoir aimé).¹⁹

ex. « Elle a travaillé 24 heures sans dormir. ; J'aime lire. ; J'ai vu ma copine sortir du métro. »²⁰

- Participe – Le participe peut avoir une valeur soit verbale, soit adjectivale. Il compte deux temps ! le présent et le passé. Nous reconnaissons le participe présent dans une phrase selon la désinence « -ant ». Employé comme verbe le participe présent reste toujours invariable et indique la simultanéité avec le verbe de la proposition principale. Il peut être accompagné d'un complément d'objet ou d'un complément circonstanciel. Lorsqu'il est employé comme adjectif, il ne peut pas avoir de compléments, mais il varie selon le genre et le nombre du nom auquel il se rapporte (une femme exubérante et toujours parlante).²¹ Outre le participe présent de forme simple (travaillant), il existe encore le participe présent de forme composée (ayant travaillé) et le participe passé (travaillé).²²

ex. « Saluant tout le monde, Henri se mit à raconter son histoire. »²³ ; « ayant chanté ; étant sorti »²⁴

- Gérondif – un signe caractéristique pour le gérondif est la préposition EN qui est située devant une forme de participe. Cette forme verbale fonctionne comme un adverbe, car il s'agit d'un verbe adverbialisé. Généralement, le gérondif s'emploie comme un complément circonstanciel grâce au sens temporel de la préposition EN. Elle permet

¹⁹ POU GEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française: grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris: A. Colin, 1996, p. 242.

²⁰ KOLÁŘIKOVÁ, Dagmar. *L'exercisier de grammaire française*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, p. 126.

²¹ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette Supérieur, 2004, p. 336.

²² ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise et Michel GALMICHE. *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*. Paris: Flammarion, 1986, p. 471.

²³ HENDRICH, Josef. *Francouzská mluvnice*. Plzeň: Fraus, 2001, p. 410.

²⁴ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris: Hachette Supérieur, 2004, p. 335.

une relation temporelle entre le gérondif et le prédicat (« En cherchant des châtaignes, j'ai trouvé un champignon. »).²⁵

ex. « Vous leur ferez plaisir en venant les voir. ; Est-ce que je peux maigrir en suivant un régime ? ; Nous sommes restés au lit en ayant mal à la gorge. »²⁶

a) **Aspect** : L'aspect est la manière par laquelle le locuteur exprime le déroulement, la progression et l'accomplissement de l'action. Cela veut dire qu'il a pour fonction de situer une action ou une situation dans le temps.

Les principales valeurs d'aspect sont les suivantes :

- Instantané – ex. « La bombe éclate. »
- Duratif (l'action qui dure) – ex. « J'écrivais quand elle est entrée. »
- Inchoatif (l'action qui commence) – ex. « Elle s'endort. »
- Itératif (l'action qui se répète) – ex. « Il buvotte son vin. »
- Accompli (l'action achevée) – ex. « J'ai écrit ma lettre. »
- Récent – ex. « Elle vient de mourir. »
- Imminent – ex. « Je vais partir. »²⁷

b) **Voix** : Elle permet d'indiquer de quelle manière le sujet participe à l'action et plus précisément montrer la position du sujet en relation avec cette action. Généralement nous faisons la distinction de la voix active et de la voix passive, mais certaines grammaires distinguent aussi la voix pronominale.

- voix active – on parle de la voix active lorsque le sujet est vu comme prenant part à l'action exprimée par le verbe. Contrairement aux deux autres voix mentionnées ci-dessus, la voix active n'impose pas le choix

²⁵ ARRIVÉ, Michel, GADET, Françoise et Michel GALMICHE. *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion, 1986, p. 297.

²⁶ KOLÁŘIKOVÁ, Dagmar. *L'exercisier de grammaire française*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, p. 129.

²⁷ GREVISSE, Maurice et André GOOSSE. *Nouvelle grammaire française*. 3e éd. revue. Bruxelles : Groupe De Boeck s.a., 1995, p. 244.

d'un auxiliaire pour former un temps composé. Le verbe de la phrase active peut être un verbe intransitif ou un verbe transitif direct ou indirect.²⁸

ex. « Le médecin a vacciné le bébé. ; La science a fait beaucoup de progrès depuis un siècle. ; Mon père entretenait son jardin avec passion. »²⁹

- voix passive – à la voix passive l'action est subie par le sujet. La transformation de la voix active à la voix passive n'est possible qu'avec un verbe transitif, c'est-à-dire le verbe qui accepte un complément d'objet direct. Ce complément d'objet direct de la phrase active devient le sujet de la phrase passive. Le sujet devient le complément d'agent introduit par la préposition *par* ou, moins fréquemment, par la préposition *de*. Le verbe est formé à l'aide de l'auxiliaire *être*. Si le sujet de la phrase à la voix active est exprimé par le pronom indéfini *on*, la phrase passive n'a pas de complément d'agent.

ex. « Les informations seront communiquées par la radio. ; Les voleurs ont été mis en prison par les policiers. »³⁰

- a) **temps** - le temps permet de situer un fait dans l'axe du temps de l'énonciation. Il s'agit d'une catégorie assez vaste, donc nous avons décidé d'y consacrer un sous-chapitre particulier.

2.3 La notion de temps verbal

Le terme *temps* peut être décrit de plusieurs points de vue. La première définition du temps que nous donnons ici n'est pas tellement importante pour le but de ce mémoire parce qu'il s'agit de l'aspect sémantique. Cet aspect comprend le temps comme une des choses fondamentales pour l'homme. Nous parlons de la perception du temps et de l'espace que nous pouvons mesurer et classer chronologiquement, par exemple la notion de la date. Il est plus important pour

²⁸ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 292.

²⁹ KOLÁŘÍKOVÁ, Dagmar. *L'exercisier de grammaire française*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, p. 84.

³⁰ KOLÁŘÍKOVÁ, Dagmar. *L'exercisier de grammaire française*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, p. 85.

nous de regarder le temps d'un côté grammatical. Dans ce cas, le temps nous indique la position du discours au niveau temporel. Cela signifie que nous distinguons le temps du présent par « maintenant », les temps du passé par « avant » et les temps du futur par « après » ou « plus tard ». La troisième signification du temps est pour nous la plus importante parce qu'il s'agit du temps verbal. Nous pouvons faciliter l'explication de cette signification par un exemple emprunté à la langue anglaise dans laquelle nous différencions les mots « tense » et « time », par contre en français il n'y a qu'un mot, celui de « temps ». En anglais, on utilise le sens de « tense » qui se compose du passé, du présent et du futur. Le rôle du verbe est entièrement temporel. En français, nous conjugons les verbes en formant les temps verbaux comme l'imparfait, le présent, le futur et le passé composé.³¹

Toutefois nous pouvons utiliser un même temps verbal pour situer une action dans les périodes différentes parce que nous prenons en conscience le contexte et la concordance de temps.

ex. « Il partait lorsque le téléphone sonna. » (passé)

« Si tu étais ici, quel bonheur. » (présent)

« Il serait heureux s'il réussissait à son examen. » (futur)³²

Nous pouvons constater que le phénomène du temps est très subjectif, variable et imaginaire parce qu'il dépend du point de l'événement. Cela veut dire que « *les appellations des temps du verbe ne correspondent donc pas forcément aux temps de la réalité dénotée* ». ³³ Pour mieux imaginer la notion de temps, nous pouvons utiliser l'axe des temps sur lequel nous enregistrons les actions chronologiquement. Cela nous facilite à identifier quel événement s'est déroulé dans quel moment du récit et à distinguer la chronologie traditionnelle des temps : le passé, le présent et l'avenir.³⁴

³¹ POUCEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 421.

³² RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*. 3e éd. Paris : PUF, 2004, p. 513.

³³ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*. 3e éd. Paris : PUF, 2004, p. 513.

³⁴ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*. 3e éd. Paris : PUF, 2004, p. 513.

Les significations du mot *temps* que nous avons mentionnées ci-dessus ne sont pas certainement les seules significations. Selon Wilmet, quand nous parlons de temps, nous le désignons comme un élément polysémique qui se divise en : temps cosmique, temps climatique, temps physique, temps humain, temps relatif, temps de conjugaison et temps linguistique. Il n'est pas nécessaire d'expliquer toutes les significations du temps pour l'objectif de ce travail, nous allons donc parler seulement des significations qui sont liées à la notion de verbe et qui n'ont pas encore été expliquées.

Temps relatif – c'est la durée ou la fréquence d'un événement ou la relation entre deux événements qui donne la notion de contemporanéité, postériorité, etc.

Temps linguistique – il s'agit de termes que les langues nous offrent pour exprimer la temporalité et situer l'action dans le temps. Il existe une large gamme d'expressions qui nous facilite à nous orienter au niveau temporel. Par exemple : noms – durée, itération ; adjectifs – actuel, rare, éloigné ; adverbes – alors, hier, demain, longtemps, souvent ; les dates ; conjonctions – quand, avant que, à mesure que ; prépositions – depuis.³⁵

Du point de vue de la grammaire, pour bien distinguer le temps non seulement par la forme du verbe qui se conjugue, nous utilisons les indicateurs comme les compléments circonstanciels de temps. Dans la *Grammaire méthodique du français*, les auteurs nous disent que : « *Quand la forme verbale ne suffit pas pour interpréter exactement le texte il est nécessaire d'utiliser les autres éléments de repérage explicites. C'est souvent avec des énoncés au présent de l'indicatif, du fait de la polyvalence de ce temps verbal.* »³⁶ En d'autres termes, le seul verbe n'assure pas le repérage temporel des actions mais il s'agit d'un système entier quand nous prenons en conscience toute la phrase, le texte et le contexte qui nous précisent l'énoncé donné.³⁷

Il résulte de ce que nous avons écrit précédemment que la définition du verbe a été source de controverse dans la tradition grammaticale, qui se prolonge

³⁵ WILMET, Marc. *Grammaire critique du français*. 4e éd. Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 175.

³⁶ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*. 3e éd. Paris : PUF, 2004, p. 516.

³⁷ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*. 3e éd. Paris : PUF, 2004, p. 517.

jusqu'à la modernité. Beaucoup de définitions ont été proposées par les grammairiens ou linguistes (fonctionnelle, notionnelle, syntaxique, sémantique, etc.). C'est aussi la polysémie de ce mot (nous avons pu voir que le verbe est soit considéré comme une partie du discours, soit comme un élément de la phrase) qui peut poser problème aux apprenants tchèques. Néanmoins, ce n'est pas seulement la notion de verbe qui n'est pas facile à appréhender dans son sens général, il en va de même avec la notion de temps, comme nous avons pu également voir dans ce chapitre.

Car nous supposons d'analyser dans la partie pratique du présent mémoire de master les exercices portant sur les temps verbaux, remplis d'apprenants tchèques qui étudient la langue française comme la langue étrangère, il est évident que nous devons partir de l'analyse contrastive de deux systèmes verbaux, c'est-à-dire de celui du français et de celui du tchèque pour pouvoir décrire ensuite certains points de similarité et de différence, ce que nous essaierons de faire dans le chapitre suivant.

3 LES SYSTÈMES DES TEMPS VERBAUX FRANÇAIS ET TCHÈQUE

Dans le chapitre 3, nous avons déjà donné plusieurs définitions du verbe. Nous pouvons nous rappeler ici la définition sémiologique et syntaxique de Grevisse disant que : « *Le verbe est un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet.* »³⁸ En tchèque, nous pouvons trouver presque la même définition : « *Le verbe exprime l'action, cela veut dire l'action du sujet (Je vais.) ou l'état du sujet (Je dors.) ou le changement de l'état du sujet (Je vieillis.)* ».³⁹ Nous pouvons donc voir qu'il n'y a pas de différence entre les deux langues concernant la notion de verbe.

Nous avons également déjà expliqué que les verbes présentent certaines variations morphologiques. Il en résulte que les verbes se conjuguent. Selon Wagner et Pinchon, la conjugaison est « *l'ensemble des formes sous lesquelles peut se présenter un verbe. Ces formes se composent d'un radical et de désinences qui permettent de décrire le procès dans sa durée, de le situer dans une époque, de le rapporter à un sujet grammatical de telle ou telle personne* ».⁴⁰ Il est donc évident que les verbes se distinguent des noms, « *se présentent sous des formes particulières, suivant que le procès est considéré du point de vue de celui qui en est l'agent ou le siège, ou du point de vue de celui qui en est l'objet* ».⁴¹

Il nous reste alors de définir la notion de système. En linguistique, la langue est considérée comme un système en ce sens qu'« *à un niveau donné (phonème, morphème, syntagme) ou dans une classe donnée, il existe entre les termes un ensemble de relations qui les lient les uns par rapport aux autres, si bien que, si l'un des termes est modifié, l'équilibre du système est affecté* ».⁴² On appelle aussi par le système tout ensemble de termes étroitement coreliés entre eux à l'intérieur du système général de la langue ou tout ensemble de règles reliées entre elles.⁴³

³⁸ GREVISSE, Maurice et André GOOSSE. *Le bon usage: grammaire française*. 12e éd. ref. Paris : Duculot, 1986, p. 595.

³⁹ VYZNAMSLOVA.COM. *Význam slovesa*. [en ligne]. [consulté le 24 avril 2017]. Disponible sur : <http://www.vyznam-slova.com/Slovesa>:

⁴⁰ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 235.

⁴¹ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 235.

⁴² DUBOIS, Jean et al. *Linguistique & Sciences du langage*. Paris : Larousse, 2007, p. 475.

⁴³ DUBOIS, Jean et al. *Linguistique & Sciences du langage*. Paris : Larousse, 2007, p. 475.

La complexité du système verbal est très variable selon telle ou telle langue. Selon Perrot, il s'agit « *d'une part des faits concernant la constitution des unités lexicales verbales, d'autre part des faits concernant les formes des mots verbaux tels qu'ils se présentent dans les énoncés, avec des morphèmes (affixes, désinences, etc.) qui relèvent des diverses catégories dont le verbe est porteur. Ces formes s'organisent en séries dont l'ensemble peut être décrit comme un système dans la mesure où on y observe un jeu d'oppositions fondé sur la présence ou l'absence de ces marques qui représentent les catégories dont les formes verbales sont affectées* ». ⁴⁴

Comme nous l'avons déjà mentionné, chaque langue possède son propre système verbal, c'est-à-dire que l'emploi des verbes dans la langue française fonctionne différemment que l'emploi des verbes dans la langue tchèque. Pour l'objectif de ce travail, nous allons examiner et comparer ces deux systèmes pour pouvoir y trouver certaines sources des erreurs fréquemment commises par les apprenants tchèques quand ils utilisent les verbes français.

3.1 Le système des temps verbaux en français

Au début, il faut rappeler ce que nous avons déjà dit dans le chapitre précédent, c'est-à-dire qu'il y a cinq éléments qui influencent et modifient le verbe. Nous parlons de nombre, personne, mode, aspect et voix que nous avons décrits plus en détail dans le chapitre deux. Principalement nous nous orientons plutôt vers la forme du verbe, qui a une valeur grammaticale, que vers le sens du verbe. Quand nous parlons de la forme du verbe, nous devons mentionner le sujet du verbe, car la forme du verbe est modifiée selon le sujet. En d'autres termes, « *le verbe s'accorde en personne, en nombre et éventuellement en genre avec son sujet* », ⁴⁵ ce qui est illustré par l'exemple de la conjugaison du verbe « être » dans le tableau 1 :

⁴⁴ PERROT, Jean-Charles. *Qu'est-ce qu'un système verbale*. [en ligne]. [consulté le 28 avril 2017]. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_2002_num_146_1_22435

⁴⁵ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 238.

Tableau 1 : Tableau de conjugaison du verbe « être »

| PERSONNE | NOMBRE | | |
|----------|-----------------|---------------|------------------|
| | | SINGULIER | PLURIEL |
| | 1 ^{er} | Je suis | Nous sommes |
| | 2 ^e | Tu es | Vous êtes |
| | 3 ^e | Il / Elle est | Ils / Elles sont |

(Source : auteure du présent mémoire)

Il est aussi à noter qu'il existe plusieurs possibilités comment exprimer les sujets de la troisième personne :

1. Les pronoms personnels : « il, elle, ils, elles »

2. Un pronom possessif, démonstratif, indéfini :

ex. « Le mien est blanc. Celui-là est noir. Quelqu'un a sonné. »

3. Un nom ou un infinitif :

ex. « La table est mise. Pierre viendra demain. Souffler n'est pas jouer. »

4. Un groupe de termes :

ex. « La façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne. »⁴⁶

Nous avons aussi déjà dit que du point de vue morphologique l'emploi des verbes est basé sur **la conjugaison**. « *La conjugaison est l'ensemble des formes fléchies d'un même mot. Les flexions ou désinences verbales sont des terminaisons qui s'ajoutent à un radical* ». ⁴⁷ Un verbe se compose donc d'un radical et d'une désinence. Dans quelques cas un verbe peut être complété d'un suffixe.

D'un côté, **le radical** définit le verbe du point de vue lexical. Il y a trois manières d'employer un radical selon le type du verbe :

⁴⁶ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 239.

⁴⁷ POUGEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 123.

1. Les verbes à une base, le radical maintient la même forme dans toute personne pendant le verbe est conjugué.

ex. « parler – parl ; chanter – chant ; écouter – écoute »

2. Les verbes avec plusieurs bases, le radical possède les formes différentes.

ex. « pouvoir : pouv- (pouvons, pouvais) ; pour- (pourrai) ; puiss- (pouvons) ; peu- (peux, peut) ; pu- (pus, pûmes) »

3. Les verbes essentiellement irréguliers, ces verbes utilisent plusieurs radicaux selon le processus de la conjugaison.

ex. « aller : je vais, nous allons (indicatif présent) ; j'irai (indicatif futur) ». ⁴⁸

D'un autre côté, **la désinence** est un morphème ajouté au radical. Elle donne des informations sur les catégories verbales comme le mode, le temps et la personne.

ex. « aimer – la désinence « er » nous dit qu'il s'agit du mode infinitif ; j'aimais, nous aimions – la désinence « ais » indique le mode indicatif et le temps imparfait à la première personne du singulier, la désinence « ions » signifie que le verbe est soit au mode indicatif et au temps imparfait à la première personne du pluriel », soit à la même personne au subjonctif présent, etc.

Autrement, **les suffixes** s'ajoutent entre le radical et les désinences. Ces suffixes ne fonctionnent pas comme un élément grammatical. Ils ne changent pas de sens fondamental parce qu'il s'agit d'éléments lexicaux.

ex. « crier – criailler : le suffixe « aill » exprime une nuance fréquentative ; mordre – mordiller : le suffixe « ill » traduit une nuance fréquentative ». ⁴⁹

De plus, nous pouvons mentionner les conjugaisons vivantes et les conjugaisons mortes, qu'ils s'accroissent de verbes nouveaux ou non. Puis les conjugaisons complètes et les conjugaisons défectives, qu'ils s'emploient à tous les

⁴⁸ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 235.

⁴⁹ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 242.

modes, à tous les temps et à toutes les personnes ou non. Non seulement nous distinguons plusieurs types de conjugaisons (les verbes réguliers se conjuguent selon trois groupes verbaux), mais encore plusieurs formes verbales. Elles se divisent en formes simples, formes composées et parfois il peut s'agir de formes surcomposées. Ces formes s'appliquent à toutes les formes verbales, cela veut dire aux formes au mode personnel ainsi qu'au mode impersonnel.

1. **Les formes simples** : Elles contiennent un radical et une désinence. Les formes simples sont employées dans tous les modes, elles sont utilisées pour former les temps suivants : l'infinitif présent, l'indicatif présent, l'indicatif imparfait, le subjonctif présent, l'impératif présent, l'indicatif futur, le conditionnel présent, le passé simple, le participe présent et le gérondif.

ex. « march – er ; voi – r ; all – ant ; dis – ons ; aim – ais »

2. **Les formes composées** : Elles se composent de l'auxiliaire « avoir » ou « être » qui est au même temps que le verbe de la forme simple correspondante et du participe passé du verbe en question. Les formes composées présentent l'aspect accompli. Il s'agit des formes verbales suivantes : le passé composé, le passé antérieur, le plus-que-parfait, le futur antérieur, le conditionnel passé, le subjonctif passé ; l'infinitif passé, l'impératif passé, la forme composée du participe.

ex. « avoir marché ; être allé ; il est arrivé ; elle a chanté ; il sera allé ; il eut chanté ; etc. »

3. **Les formes surcomposées** : ces formes se composent de l'auxiliaire « avoir » ou « être » à la forme composée et du participe passé du verbe en question. Nous parlons donc de deux auxiliaires « avoir » (ou d'un auxiliaire « avoir » et d'un auxiliaire « être »), nous pouvons dire un auxiliaire composé.⁵⁰ Les formes surcomposées expriment aussi l'aspect accompli et le temps futur ou passé par rapport à un futur ou un passé de l'énoncé.

⁵⁰ RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*. 3e éd. Paris: PUF, 2004, p. 450.

ex. « j'ai vu (la forme composée) → j'ai eu vu (la forme surcomposée) ; j'ai donné → j'ai eu donné ; j'ai marché → j'ai eu donné ». ⁵¹

Il résulte de ce que nous avons dit précédemment que les désinences jouent un rôle important dans le système verbal du français, grâce à elles, nous pouvons dans la plupart des cas distinguer la personne, le nombre, le temps ou le mode. Alors, nous allons en parler plus en détail parce qu'il s'agit d'un élément qui s'avère assez compliqué pour les étudiants tchèques, même si, selon la *Grammaire du Français classique et moderne*, le système des désinences est relativement simple, mais ce qui pose problème, c'est probablement le fait qu'il faut les mémoriser par cœur.

Le tableau 2 nous montre toutes les désinences employées en français pour former les différents modes et temps aux formes simples :

Tableau 2 : Les désinences employées en français pour former les modes et temps verbaux

| MODE ET TEMPS | DÉSINENCE | EXEMPLE |
|---------------------|--|--|
| Infinitif | - er ; - r ; - re | aimer, finir, croire |
| Participe | - ant | aimant, finissant |
| Impératif | 2 ^e sg. - e, - s ; 1 ^e pl. - ons, -yons ; 2 ^e pl. - ez, -yez | Aime !, Finis !, Aïmons !, Aïmez ! |
| Subjonctif présent | 1 ^e sg. - e, 2 ^e sg. - es, 3 ^e sg. - e ; 1 ^e pl. - ions, 2 ^e pl. - iez, 3 ^e pl. -ent | que j'aime, que tu aimes, qu'il aime, que nous aimions, que vous aimiez, qu'ils aiment |
| Indicatif présent | 1 ^e sg. - e/s, 2 ^e sg. - es/s, 3 ^e sg. - e/t ; 1 ^e pl. - ons, 2 ^e pl. - ez, 3 ^e pl. - ent | j'aime, tu aimes, il aime, nous aimons, vous aimez, ils aiment |
| Indicatif imparfait | 1 ^e sg. - ais, 2 ^e sg. - ais, 3 ^e sg. - ait ; 1 ^e pl. - ions, 2 ^e pl. - iez, 3 ^e pl. - aient | j'aimais, tu aimais, il aimait, nous aimions, vous aimiez, ils aimaient |

⁵¹ WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 244.

| | | |
|----------------------|---|---|
| Indicatif futur | 1 ^e sg. - (e)rai, 2 ^e sg. - (e)ras, 3 ^e sg. - (e)ra ; 1 ^e pl. - (e)rons, 2 ^e pl. - (e)rez, 3 ^e pl. - (e)ront | j'aimerais, tu aimeras, il aimera, nous aimerons, vous aimerez, ils aimeront |
| Conditionnel présent | 1 ^e sg. - (e)rais, 2 ^e sg. - (e)rais, 3 ^e sg. - (e)rait ; 1 ^e pl. - (e)rions, 2 ^e pl. - (e)riez, 3 ^e pl. - (e)raient | j'aimerais, tu aimerais, il aimerait, nous aimerions, vous aimeriez, ils aimeraient |
| Passé simple | 1 ^e sg. - ai, 2 ^e sg. - as, 3 ^e sg. - a ; 1 ^e pl. - âmes, 2 ^e pl. - âtes, 3 ^e pl. - èrent | j'aimai, tu aimas, il aima, nous aimâmes, vous aimâtes, ils aimèrent |
| Subjonctif imparfait | 1 ^e sg. - sse, 2 ^e sg. - sses, 3 ^e sg. - t ; 1 ^e pl. - ssions, 2 ^e pl. - ssiez, 3 ^e pl. - ssent | j'aimasse, tu aimasses, il aimasse, nous aimassions, vous aimassiez, ils aimassent |

(Source : WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette Supérieur, 2004, p. 244.)

Le tableau 2 ne nous présente pas tout le système des temps du français, car, comme nous l'avons déjà dit, dans ce tableau, il ne s'agit que des temps à la forme simple. Mais nous avons mentionné ci-dessus qu'il existe en français aussi des formes composées, voire des formes surcomposées.

Combien de temps y a-t-il donc en français ? C'est une question à laquelle il est difficile de répondre. En lisant des ouvrages de grammaire, nous nous sommes aperçue que le nombre de temps indiqué par ces ouvrages varie considérablement, ou, dans certains cas, le nombre précis n'est pas indiqué et les auteurs de ces ouvrages recourent à l'emploi des expressions assez vagues concernant le nombre de temps verbaux. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner Delatour et al. qui, en parlant du mode indicatif, disent : « *Il comprend de nombreux temps (des formes simples et des formes composées) qui permettent de situer avec précision un fait dans le passé, le présent et le futur.* »⁵²

⁵² DELATOUR, Yvonne et al. *Nouvelle grammaire du français : Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris : Hachette, 2004, p. 120.

On distingue généralement 10 temps de l'indicatif : présent, imparfait, passé simple, futur simple, passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, conditionnel présent et conditionnel passé (ou bien futur simple dans le passé et futur antérieur dans le passé). Outre ces formes simples et composées, il existe encore les formes surcomposées, notamment passé surcomposé (*ai eu parlé*), plus-que-parfait surcomposé (*avais eu parlé*) et futur antérieur surcomposé (*aurai eu parlé*). Au subjonctif, il y a traditionnellement quatre formes (présent, passé, imparfait et plus-que-parfait), mais il existe aussi une forme surcomposée, celle du passé surcomposé (*aie eu parlé*). Au conditionnel, la plupart des manuels de grammaire distinguent seulement deux temps (présent et passé), alors qu'il en existe trois, car il y a le conditionnel passé 1^{-ère} forme (*aurais parlé*) et 2^{-e} forme (*eusse parlé*).

Mais nous pensons qu'un nombre précis n'est pas tellement important pour notre travail, ce qui est plus important, c'est le fait que le français possède un système temporel plus développé qu'en tchèque, car il y a des formes servant à désigner les actions non seulement par rapport au moment où l'on parle, mais aussi par rapport à un autre moment donné.

3.2 Le système des temps verbaux en tchèque

Dans le vieux tchèque, le verbe possédait une conjugaison développée et un système temporel ressemblant beaucoup à celui des langues classiques. Mais le tchèque moderne ne connaît que le passé (*šel jsem*), le présent (*jdu*) et le futur (*půjdu*). Le système temporel du tchèque moderne est donc moins riche que celui de la langue française. Pour exprimer certaines nuances temporelles, le système verbal du tchèque repose sur la notion d'aspect (selon que l'action est considérée comme accomplie ou inaccomplie), ou il a aussi recours aux procédés lexicaux.

Néanmoins, avant de parler des différences entre les deux langues, nous pouvons trouver quelques traits communs aux verbes français et tchèques. Comme nous avons déjà mentionné ci-dessus, la fonction du verbe en tchèque est la même que celle du verbe français : « *Les verbes sont les mots qui expriment une action, c'est-à-dire une activité (prosit, hrát, napsat), un état (sedět, stát), ou un changement d'état (svítalo, ztloustl).* »⁵³

⁵³ MELICHAR, Jiří et Vlastimil STYBLÍK. *Český jazyk: rozšířený přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem*,

Les verbes en tchèque se conjuguent, mais il y a plus de classes et plus de modèles qu'en français. Le tchèque possède cinq classes de verbes, même en tchèque, il existe plusieurs exceptions, néanmoins, elles ne sont pas si nombreuses qu'en langue française (par exemple les verbes *jíst, jít, vědět*, etc.). En tchèque, nous distinguons aussi les verbes au mode personnel et au mode impersonnel. L'infinitif, le participe et le gérondif sont considérés dans les deux langues comme le mode impersonnel. En tchèque, les verbes à un mode personnel varient également en personne (1^{-ère}, 2^{-e}, 3^{-e}), en nombre (singulier, pluriel), en temps (présent, passé, futur), en voix (active, passive), en mode (indicatif, impératif, conditionnel qui est parfois désigné « subjonctif », car il n'a pas seulement une valeur hypothétique), en aspect (perfectif, imperfectif), en classe et en modèle.

Ex. « **je známkován** – 3^{-e} personne, singulier, mode indicatif, présent, voix passive, aspect imperfectif, classe 3, modèle kupuje ; **sdílejí** – 3^{-e} personne, pluriel, présent, voix active, aspect imperfectif ». ⁵⁴ En tchèque, il y a aussi des formes simples (se composant d'un seul mot) et des formes composées (comportant deux ou plusieurs mots). Chaque verbe est aussi formé à l'aide d'un radical dont les autres formes sont dérivées. Mais, en tchèque, nous distinguons le radical présent et le radical passé. Alors que le radical présent est la forme de l'indicatif présent à la troisième personne du singulier dépouillée de terminaison (*přemluv – í, ved – e, usmív – á se*), le radical passé est la forme de l'indicatif passé à la troisième personne du singulier dépouillée de -l, -la, -lo (*vidě – l, moh – l, pokusi – l se*). ⁵⁵

Dans le sous-chapitre précédent, nous avons mentionné que le radical des verbes français peut varier (à titre d'exemple, nous avons cité entre autres le verbe « pouvoir »), mais cette variation du radical est due surtout à la personne et au nombre, tandis qu'en tchèque, nous pouvons à l'aide des marques morphologiques distinguer l'aspect perfectif (*nést*) et l'aspect imperfectif (*nosít*), mais aussi par exemple l'aspect itératif (*nosívat*, c'est-à-dire, avoir l'habitude de porter).

upravený v souladu s Pravidly českého pravopisu z r. 1993 : učebnice vhodná rovněž pro nižší ročníky. 13e éd. Praha : Fortuna, 1998, p. 126.

⁵⁴ SLOVNIDRUH.CZ. *Slovesa (verba)*. [en ligne]. [consulté le 3 mai 2017]. Disponible sur : <https://www.slovnidruh.cz/slovesa/>.

⁵⁵ MELICHAR, Jiří a Vlastimil STYBLÍK. *Český jazyk: rozšířený přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem, upravený v souladu s Pravidly českého pravopisu z r. 1993 : učebnice vhodná rovněž pro nižší ročníky*. 13e éd. Praha : Fortuna, 1998, p. 127.

Le tableau 3 présente les formes verbales aux modes personnel et impersonnel employées en tchèque moderne :⁵⁶

Tableau 3 : Les formes verbales employées en tchèque moderne

| MODES PERSONNELS | | |
|--------------------------|---|--------------------------------|
| | Voix active | Voix passive |
| Présent de l'indicatif | Chválím | Jsem chválen |
| Passé de l'indicatif | Chválil jsem | Byl jsem chválen |
| Futur de l'indicatif | Budu chválit | Budu chválen |
| Impératif | Chval | Buď chválen |
| Conditionnel présent | Chválil bych | Byl bych chválen |
| Conditionnel passé | Byl bych chválil | Byl bych býval chválen |
| MODES IMPERSONNELS | | |
| Infinitif | Chválit (i) | Být chválen |
| Gérondif (présent) | Chvále, chválíc, chválíce | Jsa chválen |
| Gérondif (passé) | Pochváliv, pochválivši, pochválivše | Byv pochválen |
| Participe passé (active) | Chválil, chválila, chválilo | |
| Participe (passive) | | Chválen, chválena, chváleno |

(Source : RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, p. 64.)

⁵⁶ MELICHAR, Jiří a Vlastimil STYBLÍK. *Český jazyk: rozšířený přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem, upravený v souladu s Pravidly českého pravopisu z r. 1993 : učebnice vhodná rovněž pro nižší ročníky*. 13e éd. Praha : Fortuna, 1998, p. 133.

3.3 Les problèmes liés à la différence entre les deux systèmes verbaux

Il ressort des sous-chapitres précédents que le tchèque est très pauvre par rapport au français en ce qui concerne les formes verbales. Il ne possède pas d'équivalents à la plupart des formes françaises. Cette simplicité du système des temps en tchèque peut bien entendu entraîner certaines difficultés non seulement pour les apprenants tchèques, mais aussi pour les enseignants qui ont souvent assez de mal à expliquer aux étudiants tchèques de français ce qu'est un futur antérieur, un passé antérieur ou un passé surcomposé, etc.

Dans ce sous-chapitre, nous essaierons d'expliquer certains problèmes liés à la différence entre les deux systèmes verbaux en nous appuyant sur l'ouvrage de Radina *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*.

En tchèque, le futur est exprimé par le futur simple (*přečtu*) ou par le futur périphrastique (*budu číst*). De même, le français distingue le futur simple et le futur proche. Mais nous ne pouvons pas dire que le futur simple français correspond toujours au futur simple tchèque et que le futur périphrastique français doit être remplacé dans la traduction par le futur périphrastique tchèque. Plus souvent, *je vais lire* correspond à *přečtu* et *je lirai* correspond à *budu číst*. Dans les deux langues, on utilise pour l'expression du futur dans la langue familière le présent. Du point de vue traductologique, il faut penser au futur historique qui exprime une action commençant à se dérouler à partir d'un point dans le passé. En traduisant le futur historique, on emploie souvent le passé.⁵⁷

Le futur antérieur qui n'existe pas en tchèque ne pose pas beaucoup de problèmes lorsqu'il est utilisé pour exprimer l'antériorité par rapport à un autre temps du futur. En ce cas, il est généralement exprimé en tchèque à l'aide du futur simple (*Quand vous aurez terminé vos études – jakmile dostudujete*), mais ce qui est moins compréhensible pour les apprenants tchèques, c'est le futur antérieur qui est employé pour exprimer la probabilité dans le passé. Celui-ci doit être traduit en

⁵⁷ RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, p. 64.

tchèque à l'aide du passé (*Cette fois-ci, il l'aura compris – Tentokrát to snad pochopil*).⁵⁸

Nous pensons que c'est particulièrement l'usage de l'imparfait qui pose problème aux étudiants tchèques. Dans les manuels de grammaire, nous pouvons lire que l'imparfait décrit l'action qui n'est pas accomplie, qu'il peut exprimer la durée, la répétition, l'habitude ou la simultanéité dans le passé. Sans le contexte, nous ne pouvons pas reconnaître s'il s'agit de la durée ou de la répétition, en plus, il y a des cas où l'imparfait ne marque ni la durée ni la répétition. Radina mentionne à cette occasion la phrase « *A ce moment, la bombe explosait* ». Il s'agit de l'imparfait historique et la phrase doit être traduite comme il suit : « *V té chvíli vybuchuje bomba* ». ⁵⁹ En traduisant l'imparfait, il faut aussi penser à la concordance des temps, donc « *j'ai cru que vous me compreniez* » doit être traduit par « *věřil jsem, že mi rozumíte* ». Si nous pouvons dire que le verbe français à l'imparfait correspond généralement à un verbe tchèque à l'aspect imperfectif, nous ne pouvons pas dire que le passé composé ou le passé simple correspondent toujours à l'aspect perfectif. « *Il écrivit* » ou « *il a écrit* » peuvent correspondre en tchèque aux formes « *psal* » ou « *napsal* ». ⁶⁰

Comme nous avons déjà dit, pour exprimer l'antériorité dans le passé, le français utilise le plus-que-parfait. Celui-ci peut être aussi employé pour exprimer la concordance des temps ou dans les propositions conditionnelles. S'il est nécessaire d'exprimer l'antériorité en tchèque, nous employons certains moyens lexicaux (*do té doby, předtím....*), le verbe à préfixe (*il avait mal dormi – špatně se vyspal*) ou nous pouvons décrire la situation à l'aide de l'état final (*Lorsque le professeur entra dans la classe, les élèves étaient déjà partis - Když profesor vešel do třídy, byli žáci už pryč*). ⁶¹

⁵⁸ RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, p. 66.

⁵⁹ RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, p. 69.

⁶⁰ RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, p. 68.

⁶¹ RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, p. 69.

RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, p. 76-77.

Il est donc évident que les différences entre les systèmes verbaux français et tchèque peuvent être à l'origine de certaines erreurs commises par les étudiants tchèques. C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, nous allons nous focaliser sur la question de l'erreur dans l'apprentissage, mais nous ne pouvons pas à la fois omettre la question des interférences, qui est étroitement liée à la problématique de l'erreur. Nous essaierons aussi d'expliquer la notion de norme et celle d'évaluation qui se rapportent également à la problématique de l'erreur, car l'erreur est souvent considéré comme un écart par rapport à une norme et, dans une évaluation formative, l'erreur est une source d'apprentissage. En plus, nous allons expliquer que certaines approches distinguent l'erreur de la faute.

4 L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE

Au début de ce chapitre, nous allons nous focaliser sur le domaine de l'apprentissage du français au cours duquel les élèves et les étudiants peuvent commettre des erreurs. Étant donné que ce travail cible les étudiants tchèques qui apprennent la langue française, nous allons nous orienter vers l'apprentissage du FLE (le français langue étrangère). Dans ce chapitre, nous allons aussi faire la différence entre les notions de « faute » et d'« erreur » ainsi que de celles de « norme » et d'« évaluation ». Plusieurs linguistes imputent aussi l'occurrence des erreurs à l'influence qu'exerce la langue source sur la langue cible et c'est pour cette raison que nous allons également expliquer la notion d'« interférence de la langue maternelle ».

Pour définir la notion d'apprentissage nous nous appuyerons sur le *Larousse* : « *L'apprentissage est soit la formation professionnelle des jeunes en vue d'apprendre un métier soit l'ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience* ». ⁶² Dans l'apprentissage des langues étrangères, le rôle essentiel des enseignants est d'adopter une attitude « *des praticiens réflexifs cherchant à concilier principes méthodologiques et pragmatisme réfléchi afin de proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux élèves, aux apprenants à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage* ». ⁶³

4.1 La notion d'erreur

L'erreur dans l'apprentissage est un phénomène naturel ou plutôt positif qui permet aux enseignants d'évaluer et d'adapter les méthodes d'apprentissage selon les étudiants. C'est une sorte d'indicateur parce que « *les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage, de l'inefficacité de l'enseignement, de la volonté qu'à l'apprenant de communiquer malgré les risques* ». ⁶⁴ Comment est-ce

⁶² LAROUSSE : *Le dictionnaire de français*. [en ligne]. [consulté le 8 avril 2017]. Disponible sur : www.larousse.fr.

⁶³ ROUX, Pierre-Yves. *L'enseignement du français langue étrangère: entre principes et pragmatisme*. [en ligne]. [consulté le 8 avril 2017]. Disponible sur : <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>.

⁶⁴ CONSEIL DE L'EUROPE : *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*.

que nous pouvons travailler avec les erreurs dans la classe ? Marquillo Larruy dit : « *Il n'est pas illogique de faire réfléchir les élèves sur les propres erreurs. Solliciter des explications sur tel ou tel écart peut les aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.* »⁶⁵

Le dictionnaire *Le Petit Larousse* définit l'erreur comme « *l'acte de se tromper, l'état d'un esprit qui se trompe, chose fausse erronée par rapport à la vérité ou à une norme ou à une règle* ». ⁶⁶ Étant donné l'objectif de notre mémoire, la définition la plus importante se trouve dans le *Dictionnaire de didactique du français* où nous trouvons les informations concernant le domaine d'apprentissage. Les didacticiens donnent des définitions différentes de l'erreur. D'un point de vue de la didactique des langues, l'erreur a longtemps été liée aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère. Donc, les didacticiens ont proposé d'adopter une attitude comparative pour comprendre leur origine, car ces interférences constituent la cause essentielle des erreurs de ceux qui apprennent une langue étrangère parce qu'ils emploient les règles et le système langagier qui ne sont pas les mêmes dans toutes les langues. Il s'agit des activités métalinguistiques qui nous influencent. L'influence des interférences dans les erreurs des apprenants est soulignée par Corder : « *Un grand nombre des erreurs commises sont dues à la langue maternelle – interférence [...] La maîtrise de l'élève de sa langue maternelle facilite l'apprentissage de la deuxième langue ; les erreurs ne sont pas des signes d'obstacles, mais des indices d'une stratégie utilisée dans l'apprentissage.* »⁶⁷

L'approche cognitive a changé le statut de l'erreur de manière fondamentale. L'erreur est considérée par celle-ci comme point d'appui pour l'apprentissage. Selon Cuq, l'erreur relève de deux interprétations : « *Dans le premier cas, il y a défaillance des opérations cognitives ; dans le second, la qualité et la quantité des interactions ne permettent pas à l'apprenant d'intérioriser de manière satisfaisante les fonctionnements linguistiques.* »⁶⁸

Paris / Didier, 2004, p. 118.

⁶⁵ MARQUILLO LARRUY, Martine. *L'interprétation de l'erreur*. [Nachdr.]. Paris : CLE International, 2003, p. 122.

⁶⁶ LAROUSSE : *Le dictionnaire de français*. [en ligne]. [consulté le 12 avril 2017]. Disponible sur : www.larousse.fr.

⁶⁷ CORDER, S. P. *The Significance of Learner's Errors*. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* V/4/1967, p. 161.

⁶⁸ ASDIFLE. [SOUS LA DIR. DE JEAN-PIERRE CUQ]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nachdr. Paris : CLE International, 2003, p. 86.

Nous pouvons conclure sur le sujet de l'erreur en nous appuyant sur les mots de Cuq qui dit que le traitement pédagogique de l'erreur permet d'améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants.⁶⁹

4.2 La notion de faute

Dans le langage courant, la faute est souvent utilisée comme synonyme de l'erreur. Mais l'approche cognitive dont nous avons parlé ci-dessus les distingue. Pour faire la distinction entre les deux notions, nous donnerons aussi quelques définitions de « faute ». Selon le *Larousse* la faute est « *le manquement à une règle, un règlement ou une norme* ». ⁷⁰ Dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, la faute est expliquée sur la base du plan des méthodologies d'enseignement comme « *une injure au bon usage [...], une atteinte au système de la langue et une carence [...]* ou comme *l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère* ». ⁷¹

Nous soulevons la question de la différence entre l'erreur et la faute, car pour ces deux mots français nous utilisons un seul mot tchèque « chyba ». Cette différence nous (locuteurs tchèques en français langue étrangère) force à réfléchir sur comment nous pouvons expliquer cette nuance différentielle. En général, il est mieux d'utiliser le mot « erreur » dans l'apprentissage parce qu'il est considéré comme le terme pour tous les défauts et, de plus, ce terme est « *culturellement moins marqué, plus neutre.* » ⁷²

4.3 La notion de norme

En parlant des termes de l'erreur et de la faute, il faut aussi mentionner la notion de norme. Généralement, quand nous parlons de la norme, nous pensons au bon usage de la langue du point de vue de l'orthographe, de la syntaxe, du lexique et de la prononciation. « *La norme est une forme considérée comme*

⁶⁹ ASDIFLE. [SOUS LA DIR. DE JEAN-PIERRE CUQ]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nachdr. Paris : CLE International, 2003, p. 87.

⁷⁰ LAROUSSE : *Le dictionnaire de français*. [en ligne]. [consulté le 12 avril 2017]. Disponible sur : www.larousse.fr.

⁷¹ ASDIFLE. [SOUS LA DIR. DE JEAN-PIERRE CUQ]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nachdr. Paris : CLE International, 2003, p. 101.

⁷² MARQUILLÓ LARRUY, Martine. *L'interprétation de l'erreur*. [Nachdr.]. Paris : CLE International, 2003, p. 13.

*correcte. À l'origine la grammaire était normative, car elle édictait des règles et des modèles que l'on ne devait pas enfreindre sous aucun prétexte. »*⁷³

L'histoire de la norme a été remarquée déjà au XVI^e siècle quand « *le français s'affirme vraiment en face du latin, tout en y puisant une partie des éléments qui se sont perpétués dans la langue d'aujourd'hui.* »⁷⁴ Puis il s'est formé un groupement officiel qui surveille le fonctionnement du français. Le respect des règles qui doivent être observées par la majorité et l'évolution de la langue changent naturellement la norme. Ce groupement s'appelle *Académie française* et il contrôle l'usage langagier universel. De plus, il assure le fonctionnement normal du système de la langue commune qui est le français standard codifié et son bon usage. « *Le nom Académie française a été adopté, les membres se sont nommés académistes, puis académiciens et ils devaient se préoccuper de la pureté de la langue et la rendre capable de la plus haute éloquence.* »⁷⁵ En effet, les grammairiens tombent d'accord sur le fait que le respect des règles et de l'attitude normative est indispensable, que la norme unifie une communauté. Tandis que Martinet remarque : « *Je n'entrevois qu'un remède contre l'activité pernicieuse des prétendus défenseurs de la langue : apprendre aux Français qu'on peut, en la matière, avoir une autre attitude que celle, strictement normative, qui est la seule qu'on leur ait enseignée.* »⁷⁶

4.4 Le processus d'évaluation

En outre, la norme introduit le processus d'évaluation même que chaque apprentissage comporte une notion d'évaluation. Généralement, l'évaluation prend part importante à nos vies quotidiennes. Nous évaluons toujours et tout. C'est-à-dire que l'action d'évaluer signifie « *déterminer, fixer, apprécier la valeur, l'importance, le prix de quelque chose, d'un bien, etc.* »⁷⁷ D'après Bruno Hubert qui a publié un article concernant l'évaluation comme un élément crucial du processus d'apprentissage « *l'évaluation consiste à porter un jugement sur les*

⁷³ POU GEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 291.

⁷⁴ WALTER, Henriette. *Le français dans tous les sens*. Paris : R. Laffont, 1988, p. 121.

⁷⁵ Académie française. *Aperçu historique*. [en ligne]. [consulté le 23 avril 2017]. Disponible sur : <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/apercu-historique>.

⁷⁶ POU GEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996, p. 292.

⁷⁷ LAROUSSE : *Le dictionnaire de français*. [en ligne]. [consulté le 18 avril 2017]. Disponible sur : www.larousse.fr.

*apprentissages, permet de recueillir, d'analyser et d'interpréter des données en vue de répondre à des décisions pédagogiques.*⁷⁸ Nous pouvons diviser le processus d'évaluation en quatre étapes :

1. l'intention – qui définit les objectifs de l'évaluation demandés aux apprenants, les tâches évaluatives et les moments d'évaluation.
2. la mesure – c'est une collection de données en considération d'observation, d'appréciation et de résultats de mesure. Il faut organiser et analyser des données et leur interprétation.
3. le jugement – il s'agit d'estimer toutes les données recueillies et de prendre un jugement des connaissances d'un élève et de sa performance à l'égard des objectifs et des objets de l'évaluation.
4. la décision – prend en conscience le progrès successif des apprenants. Il faut trouver des points forts et faibles dans l'apprentissage en utilisant les activités correctives. À ce propos, nous nous orientons vers les objectifs visés et cela comporte deux approches d'évaluation, l'approche normative et critérielle :

- **l'approche normative** évalue des élèves selon les critères précis qui permettent de situer chaque élève selon un score en pourcentage ou un score standardisé. Grâce à cette division nous pouvons distinguer simplement les élèves forts des élèves faibles
- **l'approche critérielle** souligne les buts d'apprentissage pointés par des programmes d'études. Ces buts sont désignés en termes de compétences, d'habiletés, de situations de communication, de fonctions langagières, etc.⁷⁹

D'après Hubert Bruno, nous pouvons distinguer l'évaluation sommative et formative et leurs avantages et inconvénients. C'est pourquoi il trouve important de se poser la question quant aux modes d'évaluation utilisés en classe. Il y a plusieurs types d'évaluation employés dans les écoles et c'est l'évaluation

⁷⁸ HUBERT, Bruno. *L'évaluation: un élément crucial du processus d'apprentissage*. [en ligne]. [consulté le 18 avril 2017]. Disponible sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/06/evaluation-apprentissage/>.

⁷⁹ ASDIFLE. [SOUS LA DIR. DE JEAN-PIERRE CUQ]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nachdr. Paris : CLE International, 2003, p. 91.

sommative qui est la plus connue. Cette évaluation permet de « *confirmer ce que l'élève a appris, d'élaborer un classement, de voir si l'élève possède les qualifications requises pour passer à la prochaine année scolaire, mais surtout, s'il possède les prérequis pour l'obtention d'un diplôme. En ce sens, l'objectif principal de l'évaluation sommative est d'informer de la progression des apprentissages et des acquisitions effectuées des élèves à la fin d'une étape d'un cursus scolaire. Lors d'évaluations sommatives, l'élève peut connaître ses erreurs, mais il n'est pas possible de connaître le raisonnement qui l'a mené à produire une réponse erronée.* »⁸⁰ Néanmoins, l'évaluation formative se distingue de l'évaluation sommative par son attitude opposée. « *L'évaluation formative consiste en des évaluations interactives démontrant les acquis et la progression des apprentissages des élèves. Cette attitude permet ainsi de présenter à l'élève ses faiblesses, mais aussi ses forces et ses progrès.* »⁸¹ Dans l'enseignement formatif, nous pouvons adapter l'apprentissage et l'évaluation suivante aux demandes diverses des apprenants qui en ont besoin. « *La rétroaction de l'enseignant sur les travaux des élèves y joue un rôle vital, et elle se doit d'être rendue au moment opportun, être précise et comporter des conseils afin d'améliorer les performances futures.* »⁸²

Pour conclure ce chapitre, il faut souligner qu'en didactique des langues, on ne parle plus de « faute », alors que l'« erreur » fait partie intégrante de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue étrangère. Le fait de commettre des erreurs ne doit pas décourager les apprenants, mais au contraire, cela peut contribuer à les motiver et à enrichir ainsi leur apprentissage. Nous devons nous rendre compte que « *les erreurs sont inévitables ; elles sont le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d'une langue, y compris par les locuteurs natifs.* »⁸³

⁸⁰ HUBERT, Bruno. *L'évaluation: un élément crucial du processus d'apprentissage*. [en ligne]. [consulté le 18 avril 2017]. Disponible sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/06/evaluation-apprentissage/>.

⁸¹ HUBERT, Bruno. *L'évaluation: un élément crucial du processus d'apprentissage*. [en ligne]. [consulté le 18 avril 2017]. Disponible sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/06/evaluation-apprentissage/>.

⁸² HUBERT, Bruno. *L'évaluation: un élément crucial du processus d'apprentissage*. [en ligne]. [consulté le 18 avril 2017]. Disponible sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/06/evaluation-apprentissage/>.

⁸³ CONSEIL DE L'EUROPE : *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier, 2004. p. 118.

4.5 La notion d'interférence de la langue maternelle

Au début de ce sous-chapitre, nous allons expliquer le terme « interférence » pour pouvoir aborder ensuite la question de l'interférence linguistique et son influence sur l'apprentissage des langues étrangères, ce que nous considérons intéressant pour l'objectif de ce travail.

En général, l'interférence est liée au terme « transfert », ce qui est une transmission des habitudes langagières d'une langue vers une autre. Selon Cuq, le transfert est classé parmi les stratégies d'apprentissage. Castellotti nous donne une définition du transfert assez claire : « *Le transfert désigne le fait, pour un sujet, de se saisir par un objet déjà connu ou acquis pour l'utiliser dans un autre contexte. On peut par exemple transférer des formes d'un système linguistique à un autre.* »⁸⁴

Tout transfert est constitué simultanément d'éléments positifs et négatifs, il existe donc deux formes de transfert : le transfert positif et le transfert négatif. En comparant les systèmes des langues, nous pouvons identifier les similitudes et les différences qui « *favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférences)* ». ⁸⁵

D'une part, le transfert positif est basé sur la transmission favorable des structures connues qui peuvent faciliter l'acquisition de la langue étrangère. Dans ce cas, l'apprenant profite des éléments déjà appris dans la langue maternelle et cela lui permet d'apprendre plus facilement une autre langue. Pour pouvoir profiter de ce type de transfert, l'apprenant doit connaître parfaitement sa langue maternelle. De plus, il est plus avantageux que la langue maternelle et la langue étrangère se ressemblent parce que le transfert peut mieux fonctionner si les structures linguistiques sont similaires. Par exemple, le français et l'espagnol qui appartiennent au même groupe des langues romanes. Néanmoins, il existe aussi d'autres éléments qui peuvent faciliter le transfert, par exemple les internationalismes, car ceux-ci existent dans plusieurs langues et ont un sens

⁸⁴ CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. [Nachdr.]. Paris : Cle International, 2001, p. 116.

⁸⁵ CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003, p. 139.

identique ou semblable et leur prononciation et orthographe sont souvent les mêmes ou très proches.⁸⁶

D'autre part, comme le dit Cuq, « *l'acquisition de nouvelles habiletés peut être entravée par des capacités acquises antérieurement* ». ⁸⁷ C'est ce qu'on appelle le transfert négatif ou l'interférence (ou encore interférence linguistique). En parlant de l'interférence, nous pouvons donc dire que c'est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue (généralement il s'agit de la langue maternelle) en parlant une autre langue, ce qui est dû aux différences de ces deux langues. Autrement dit, nous parlons du transfert négatif quand il mène à des erreurs. C'est pour cette raison que l'interférence est définie du point de vue pédagogique comme « *un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle.* » ⁸⁸ Autrement, « *c'est un phénomène désignant l'incursion, à l'intérieur d'une production dans une langue, de forme appartenant à une autre langue.* » ⁸⁹ En effet, l'interférence linguistique peut provoquer une perturbation de la norme à cause de la structure linguistique différente et cela mène à l'incompréhension.

Il résulte de ce qui a été dit précédemment que l'interférence linguistique est une erreur spécifique entraînée par invasion des structures de la langue source vers la langue cible. Ces erreurs se produisent parce que l'emploi de la langue maternelle devient automatisé, nous avons fixé certaines habitudes langagières qui peuvent influencer notre production langagière dans d'autres langues. La langue maternelle nous sert de base avec laquelle nous comparons les autres langues et selon laquelle nous avons tendance à user des autres langues.

Les erreurs d'interférence sont produites sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de paroles, etc., à l'oral ou à l'écrit, en production ou en compréhension.⁹⁰

⁸⁶ HENDRICH, Josef et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988, p. 44.

⁸⁷ CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. p. 240.

⁸⁸ CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. [Nachdr.]. Paris: Cle International, 2001, p. 35.

⁸⁹ CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. [Nachdr.]. Paris: Cle International, 2001, p. 115.

⁹⁰ CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. p. 139.

Les linguistes distinguent différents types d'interférence. Par exemple Cuq parle des interférences de retour (quand il s'agit de l'influence de la langue étrangère sur la langue maternelle, on écrit par exemple *plastic* à la place de *plastique* par contamination de l'anglais) et « *des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle* ». ⁹¹ Chez nous, c'est notamment Choděra qui indique plusieurs types d'interférence (transfert proactif ou rétroactif, interférence interlangagière et intralangagière, interférence avec une langue voisine/proche ou une langue très éloignée, interférence en compétence/ incompétence ou en performance, interférence évidente ou cachée, etc.). ⁹²

Nous allons donc décrire ces types d'interférences plus en détail : ⁹³

- **l'interférence interlangagière** – il s'agit de l'interférence entre deux langues différentes, par exemple entre la langue maternelle (le tchèque) et la langue étrangère (le français).
- **l'interférence intralangagière** – comme son nom l'indique, il s'agit de l'application de l'interférence à l'intérieur d'une seule langue. Ce type d'interférence fonctionne à la base de l'analogie. Nous avons un modèle selon lequel nous créons les formes analogiques, par exemple en français, le pluriel se forme avec l'ajout d'un -s (un hôtel → des hôtels, un festival → des festivals, un pneu → des pneus). Mais l'interférence intralangagière peut être aussi négative, dans ce cas nous pouvons parler d'une fausse analogie (dans certains cas, il faut mettre un -x à la place de -s (un animal → des animaux, un plateau → des plateaux, un jeu → des jeux).
- **l'interférence proactive** – lorsque deux apprentissages différents se succèdent, on observe souvent un effet de l'un sur l'autre. Cet effet est appelé *proactif* s'il s'exerce du premier en direction du second, dans notre contexte cela veut dire que les structures et les règles de la première langue

⁹¹ CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. p. 139.

⁹² CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků – úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006, s. 49-50.

⁹³ BŘEZINOVÁ, Marcela. *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra francouzského jazyka a literatury.

(la langue maternelle) sont tellement fixées et automatisées par l'apprenant qu'elles empêchent d'employer correctement les structures de la deuxième langue. Par exemple en tchèque nous disons « *j'ai été en France* » tandis qu'en français il faut employer le verbe « aller » à la place du verbe « être » et dire ainsi « *je suis allé en France* ».

- **l'interférence rétroactive** – logiquement, nous ne pouvons pas dire que c'est le contraire de l'interférence proactive, car l'effet qui se produit rétroactivement dans le temps, c'est-à-dire du second apprentissage sur le premier. En réalité, cet effet s'exerce sur les résultats du premier, c'est-à-dire sur ses traces en mémoire. Comme le dit Debyser, les nouvelles structures peuvent « *porter sur la rétention de l'apprentissage de A, par suite de l'apprentissage B* », en ce cas on parle de transferts ou d'interférences rétroactifs. Cela signifie que les structures apprises précédemment sont oubliées et remplacées par les structures nouvelles. Par exemple l'apprentissage de l'imparfait peut faire oublier la structure et l'emploi du passé composé, qui a précédé.⁹⁴
- **l'interférence en compétence** – ce sont les erreurs systématiques, c'est-à-dire que l'apprenant fait les erreurs dans le système de la langue. Par exemple les débutants apprennent que la négation en français se forme par « ne » et « pas » (*Je ne suis pas malade*). Mais dans le système français, la négation peut être aussi exprimée par l'emploi des mots « rien », « plus » ou « jamais » et cela pose des problèmes aux apprenants parce que la forme négative déjà acquise est changée et la règle apprise précédemment ne s'applique plus. Donc, très souvent, ils disent ou écrivent « *je ne suis pas plus malade* » à la place de « *je ne suis plus malade* ».
- **l'interférence en performance** – ce sont les erreurs non-systématiques ou accidentelles qui sont faites par hasard sans aucune logique. Par exemple en cas de négation en français, les apprenants oublient d'employer les deux parties de la négation (*Je ne suis malade.*). Ou en cas de conjugaison, les

⁹⁴ DEBYSER, Francis. *La linguistique contrastive et les interférences*. 1970. In *Langue Françoise*. Vol. 8 n 1. *Apprentissage du Français langue étrangère*. [en ligne]. [consulté le 18 juin 2017]. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1970_num_8_1_5527.

apprenants conjuguent mal les verbes en utilisant les mauvaises terminaisons. En tout cas, il n'est pas toujours clair s'il s'agit de l'interférence en compétence ou en performance.

- **l'interférence cachée** – elle est basée sur le fait que l'apprenant utilise une structure moins appropriée au contexte donné (il peut le faire consciemment ou inconsciemment). L'emploi de celle-ci est grammaticalement correct, mais il y a un danger que l'apprenant ne soit pas capable de former et d'appliquer la structure qui convient le mieux. Par exemple, l'apprenant peut toujours utiliser le futur proche à la place du futur simple (« je vais venir » à la place de « je viendrai »), parce qu'il a déjà automatisé cette structure. Néanmoins, il y a des contextes où l'emploi du futur simple pourrait être plus approprié.
- **l'interférence évidente** – ce type d'interférence se produit lorsque la norme n'est pas évidemment respectée, ce qui se manifeste par une erreur. Il s'agit des erreurs dues au transfert des habiletés langagières de la langue maternelle à une langue étrangère, à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Dans notre cas, il s'agit donc de l'emploi d'une expression ou d'un modèle, qui ne respecte pas la norme de la langue française.⁹⁵

Comme le dit Cuq, c'est l'analyse contrastive (Lado, Fries) qui « *se fixe pour objectif de prédire des zones d'interférences potentielles permettant de prévenir les fautes et d'y remédier* ».⁹⁶ Mais certains didacticiens s'y opposent, parce qu'ils pensent que « *nombre d'erreurs, dans une langue cible donnée, sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses, y compris sur des points ou celles-ci paraissent très dissemblables* » et que des erreurs liées à l'interférence sont souvent commises soit par des enfants natifs soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible.⁹⁷ Mais c'est aussi à l'enseignant d'essayer de réduire les effets de l'interférence linguistique. Il doit donc être capable d'appliquer certaines techniques de prévention et de correction d'erreurs imputées à l'interférence.

⁹⁵ CHODĚRA, Radomír, RIES, Lumír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století. I.* Ostrava : Ostravská univerzita, 1999, p. 31.

⁹⁶ CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International, 2003. p. 139.

⁹⁷ CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* [Nachdr.]. Paris : Cle International, 2001. p. 70.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que la question des erreurs constitue un souci pour tout enseignant d'une langue étrangère, y compris FLE. Face à la complexité du système français que nous avons présenté dans le chapitre précédent et à la multiplicité des formes verbales (contrairement au tchèque où le système verbal est moins riche, ce que nous avons aussi montré dans le chapitre 3), les apprenants tchèques peuvent avoir beaucoup de difficultés dans la formation et l'emploi des temps verbaux. Le système des formes verbales peut être pour eux un labyrinthe d'où il sort difficilement. L'apprenant peut se perdre dans la richesse de ses formes. L'une des causes est le fait que la perception de temps de l'apprenant reste en tchèque. Alors, il est évident que l'interférence surgit spontanément sans que l'apprenant s'en rende compte.

Si l'apprenant veut produire des énoncés corrects, c'est-à-dire ayant du sens, il faut qu'il connaisse bien la catégorie grammaticale du verbe. Celle-ci occupe sans doute une place importante dans l'apprentissage du français en général. C'est pour cette raison que nous allons nous intéresser, dans la partie suivante, aux difficultés auxquelles font face nos apprenants dans leur emploi des temps verbaux. Pour ce faire, nous devons nous poser un certain nombre de questions pour voir d'où proviennent ces difficultés pour ensuite envisager des solutions.

5 ANALYSE DES ERREURS COMMISES PAR LES ÉTUDIANTS TCHÈQUES

5.1 Le but et l'objet de l'analyse

L'objectif principal de notre recherche est d'identifier les différents types d'erreurs les plus fréquentes commises par les étudiants tchèques dans l'emploi des temps verbaux en français. Mais nous nous sommes fixée encore quelques objectifs spécifiques, notamment d'examiner la source de ces erreurs commises et d'en tirer quelques conclusions.

Pour atteindre ce but, nous avons préparé quatre exercices dont le premier est orienté sur les temps de l'indicatif, le deuxième porte sur l'emploi des temps du passé, le troisième concerne la concordance des temps et le quatrième est relatif à l'emploi de tous les modes verbaux. L'analyse des résultats devrait nous permettre de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les erreurs sur les temps verbaux les plus fréquemment commises par les étudiants tchèques ? Quels sont les temps qu'ils maîtrisent le moins ? Pourquoi ces temps ne sont-ils pas maîtrisés ?

5.2 Les hypothèses de recherche

Lors de la rédaction d'un récit, la maîtrise du système verbal constitue un point décisif selon lequel nous pouvons évaluer la compétence de l'apprenant. Néanmoins, en dépouillant les textes rédigés par des apprenants tchèques, nous pouvons souvent constater qu'il y a beaucoup d'erreurs sur l'emploi des temps verbaux. Nos hypothèses de recherche sont donc les suivantes :

1. La formation des temps verbaux pose moins de problèmes aux étudiants tchèques que leur emploi.
2. Les étudiants tchèques rencontrent beaucoup de difficultés dans l'emploi des formes verbales du français surtout dans un récit au passé.

3. Les formes simples présentent moins de difficultés en comparaison avec les formes composées.

4. Les erreurs commises par les étudiants tchèques participant à notre sondage ne proviennent pas toujours de la méconnaissance des règles de grammaire, mais elles sont souvent dues à un transfert négatif de leur langue maternelle.

5.3 La méthode de recherche

Ce sous-chapitre vise à expliquer la méthodologie adoptée pour analyser les erreurs les plus fréquentes sur l'emploi des temps verbaux en français, commises par quatre groupes d'étudiants tchèques participant à ce sondage.

Dans le but d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons élaboré quatre exercices qui ont été construits en correspondance avec le cadre théorique de ce mémoire de master, dont chacun en deux versions, excepté le deuxième exercice orienté vers l'emploi des temps du passé qui est le même pour les deux groupes. Nous avons choisi le même texte à compléter, parce que nous pensons que chaque récit est différent et que nous avons voulu recevoir les résultats les plus précis possible.

Pour créer le premier exercice, nous avons procédé à l'utilisation de 7 phrases que les étudiants tchèques devaient compléter par un temps de l'indicatif. Ce temps est indiqué entre parenthèses, il s'agit donc de vérifier si les étudiants tchèques sont capables de former les temps de l'indicatif. Il ne nous dit rien sur leur connaissance de l'emploi de ces temps. Le deuxième exercice porte sur l'emploi des temps de l'indicatif dans un récit au passé. Il s'agit ici de compléter ce récit par les verbes au passé composé, à l'imparfait ou au plus-que-parfait et de distinguer ainsi les actions principales et les descriptions, la succession d'événements, la durée ou un fait ponctuel, l'antériorité, etc. Le troisième exercice

comporte des phrases avec le verbe principal à un temps du passé, il faut alors appliquer ici les règles de la concordance des temps. Il s'agit d'un phénomène grammatical qui n'existe pas en tchèque, donc nous voulons vérifier si ce fait peut exercer une influence sur les résultats, car tous les étudiants qui ont fait cet exercice devraient déjà connaître les règles nécessaires. Pour ne pas exclure de notre recherche les autres modes verbaux, nous avons encore préparé le quatrième exercice où les étudiants doivent distinguer l'emploi de l'indicatif, du subjonctif ou du conditionnel, appliquer les règles de la concordance des temps et de l'expression de la condition et de l'hypothèse.

Nous avons choisi ce type d'instrument de recherche, car nous pensons qu'il est plus efficace que d'autres techniques de collecte des données.

5.4 Le public visé

Nous avons réalisé notre recherche à l'Université de Bohême de l'Ouest dans la région de Plzeň en République tchèque. Quatre groupes d'étudiants de programme de licence *Les langues étrangères pour la pratique commerciale* y ont participé. Le nombre total de personnes concernées par l'objet de cette recherche s'élève à 81 sondés. Les trois premiers exercices ont été remplis par les étudiants de la première année et le quatrième exercice par les étudiants de la deuxième année, plus précisément il s'agit de 30 étudiants de la première année qui ont rempli la version A et de 22 étudiants de la première année qui ont complété les phrases de ces trois exercices dans la version B. En ce qui concerne le quatrième exercice, la version A a été remplie par 16 étudiants et la version B par 13 étudiants.

Ils sont tous de nationalité tchèque et étudient le français comme langue étrangère. Les deux premiers groupes ont suivi deux cours de morphosyntaxe française dont surtout le deuxième a été orienté vers le verbe. Les groupes 3 et 4 ont suivi 3 cours de morphosyntaxe française.

Toutes les règles nécessaires pour compléter correctement les phrases dans les exercices décrits ci-dessus leur ont été expliquées pendant ces cours. Cela veut dire que les étudiants de la première année devraient déjà connaître les règles concernant la formation et l'emploi des temps de l'indicatif ainsi que celles relatives à la concordance des temps. Les étudiants de la deuxième année ont appris dans le cours de morphosyntaxe 3 comment on forme et emploie les autres modes verbaux et leurs temps.

5.5 L'analyse des résultats

Après avoir collecté les données, c'est-à-dire les exercices remplis, nous avons dû les traiter et maintenant nous voulons présenter les résultats. Il est à noter que les exercices remplis que nous avons obtenus contiennent aussi des réponses manquantes. Nous les avons aussi prises en considération afin de présenter les résultats les plus précis et elles seront mentionnées non pas comme des erreurs, mais en tant que réponses manquantes.

5.5.1 L'analyse du premier questionnaire – variante A

Comme il a déjà été dit, le premier exercice contient 7 phrases que les étudiants ont dû compléter par les temps de l'indicatif qui sont indiqués entre parenthèses. Alors, le but de cet exercice est de vérifier si les étudiants sont capables de former les temps de l'indicatif. D'abord, nous présenterons cet exercice :

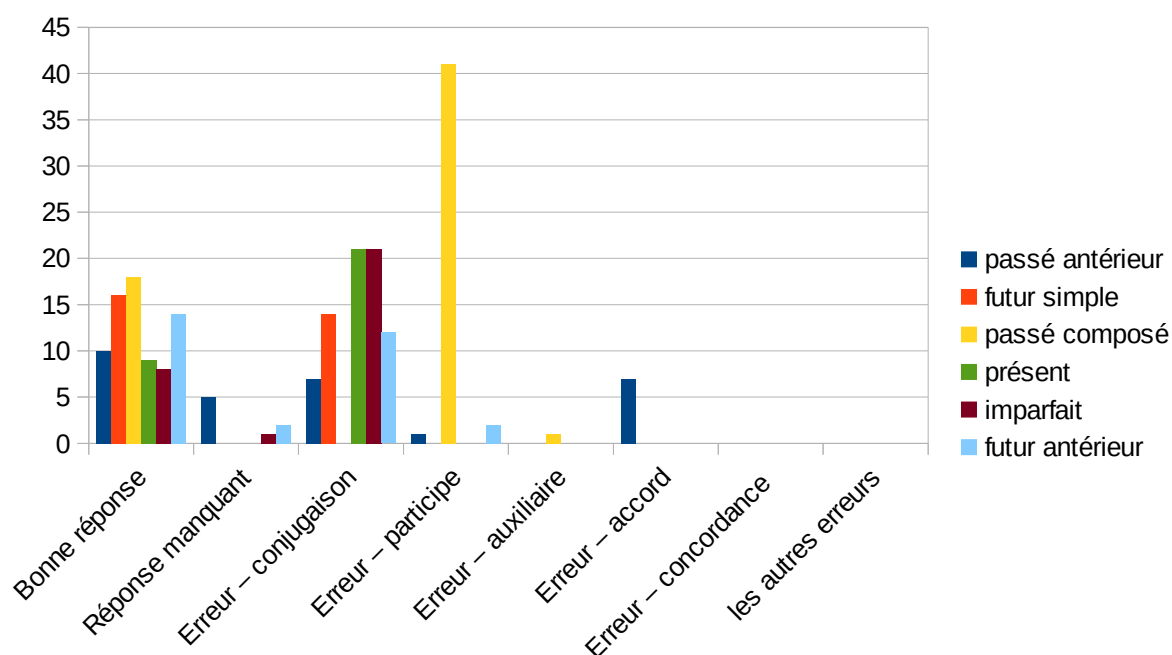
1. Mettez les verbes entre parenthèses aux temps de l'indicatif indiqués :

1. Quand ses parents (partir) (passé antérieur), Fabrice alluma la télévision. 2. Quand (envoyer) -vous (futur simple) cette lettre ? 3. Ils (acquérir) (passé composé) toute leur maîtrise. 4. Les sciences (ne pas résoudre) (présent) tous les problèmes. 5. D'heureux moments (apparaître)(imparfait) sans tarder. 6. Quel est le premier objet que vous (coudre) ? (passé composé) 7. Dès qu'ils (recevoir) (futur antérieur) les réponses aux questionnaires, des propositions concrètes seront faites.

Après avoir analysé les résultats obtenus concernant cet exercice, nous pouvons constater que la forme verbale la plus problématique est celle de l'imparfait du verbe « apparaître », car 14 étudiants sur 16 ont

commis une erreur. En plus, il y a une réponse manquante, donc au total il s'agit de 15 réponses incorrectes. Suivent après le présent du verbe « résoudre », car nous avons enregistré 13 réponses incorrectes, le futur antérieur du verbe « recevoir » avec 10 erreurs commises par les étudiants tchèques et deux réponses manquantes. Nous avons enregistré le même nombre d'erreurs dans la phrase numéro deux où les étudiants devaient mettre le verbe « envoyer » au futur simple et dans la phrase numéro un à compléter par le passé antérieur du verbe « partir ». Dans ce dernier cas, il s'agissait de 5 formes incorrectes et de 5 formes manquantes. Dans cet exercice, il y avait encore deux phrases (3 et 6) que les étudiants devaient compléter par le passé composé des verbes « acquérir » et « coudre ». En général, nous pouvons constater que la formation du passé composé ne pose pas de problème. Tous les étudiants savaient que le passé composé se forme à l'aide de l'auxiliaire et du participe passé du verbe en question. Comme il s'agissait dans les deux cas de verbes irréguliers, les participes passés des deux verbes se sont montrés comme les plus problématiques pour les étudiants tchèques, car 15 d'entre eux n'ont pas trouvé la forme correcte « acquis » et 13 étudiants se sont trompés en utilisant le participe passé du verbe « coudre », c'est-à-dire qu'ils n'ont pas utilisé la forme de « cousu ». En formant les temps composés (dans notre cas, le passé antérieur, le passé composé), les étudiants ont commis encore d'autres types d'erreurs : dans le cas du verbe « coudre », un étudiant n'a pas bien choisi l'auxiliaire « avoir » et dans la première phrase, 4 étudiants ont oublié de faire l'accord du participe passé avec le sujet, car le verbe « partir » est utilisé avec l'auxiliaire « être » et la forme du participe passé doit s'accorder avec le sujet en personne et en nombre (*ses parents furent partis*). Tous les résultats de l'analyse du premier exercice de notre questionnaire figurent dans le graphique 1 :

Graphique 1 : Analyse du premier exercice du questionnaire 1 (version A)



(Source : auteure du présent mémoire)

Pour résumer les résultats obtenus par ce premier exercice, nous pouvons dire que ce n'est pas la formation des temps de l'indicatif qui pose vraiment problème aux étudiants tchèques, nous pensons que ce sont plutôt les verbes irréguliers qui se montrent problématiques pour les étudiants tchèques. La plupart des étudiants savent comment il faut former par exemple l'imparfait, ils connaissent les terminaisons nécessaires, mais ce qui leur pose problème, c'est le radical à partir duquel il faut former ce temps (par exemple, ils ne connaissent pas la forme de la première personne du pluriel du verbe « apparaître », c'est-à-dire « nous apparaissions »), donc c'est pour cette raison qu'il ne sont pas capables de former bien la forme de l'imparfait.

Le deuxième exercice du premier questionnaire vérifie les connaissances des étudiants concernant l'emploi du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait dans un récit au passé. Cet exercice a

été rempli par les deux groupes d'étudiants de la première année. Il était donc le même pour les deux variantes (A et B), ainsi nous avons obtenu les résultats d'un nombre assez élevé, concrètement il s'agit de 53 étudiants. Néanmoins, dans ce sous-chapitre nous présenterons seulement les résultats du premier groupe. L'exercice 2 est le suivant :

2. Complétez le texte avec les verbes proposés au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait ou au futur dans le passé :

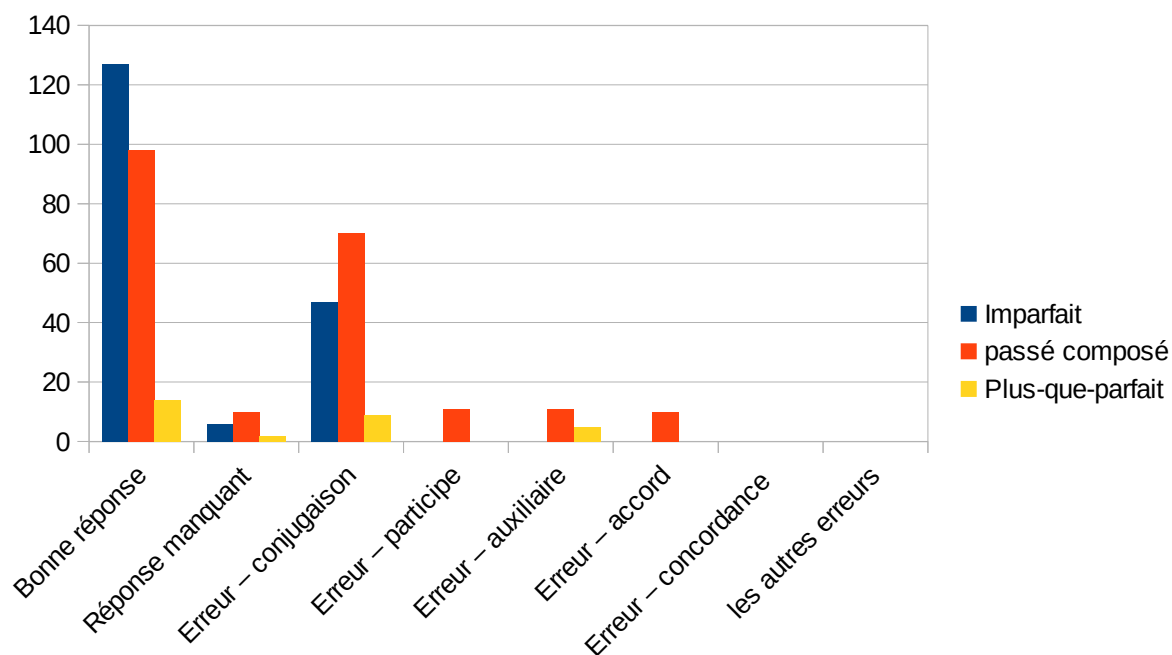
Nous (marcher)..... (1) dans la rue et soudain nous (entendre) (2) des cris sur la droite. Nous (aller) (3) voir ce que c'(être)..... (4) mais nous (ne pas comprendre) (5) tout de suite. Il y (avoir) (6) un gros camion sur un trottoir et des gens qui (courir) (7) partout. Quelqu'un nous (crier) (8) en courant de ne pas rester là si nous (ne pas vouloir) (9) nous faire manger : un lion (s'échapper) (10) du camion. Nous (commencer) (11) à regarder autour de nous et nous (ne pas voir) (12) le lion. Tout d'un coup nous (s'apercevoir) (13) qu'il (être) (14) juste derrière nous.

En remplissant cet exercice, les étudiants ont fait le plus d'erreurs quand ils devaient employer le passé composé. Il résulte de notre graphique 2 que la plupart des erreurs ont été commises à cause de la mauvaise conjugaison, cela veut dire que les étudiants ont utilisé soit le temps incorrect soit la forme incorrecte du verbe conjugué. S'ils ont utilisé un temps incorrect, il s'agissait soit de l'imparfait soit du présent à la place du passé composé (ce qui est intéressant, car, dans la consigne, on ne demande pas l'emploi du présent). Après, les étudiants ne connaissaient pas la forme correcte du participe exigée ou ne savaient pas quel auxiliaire il faut employer pour tel ou tel verbe. Par exemple, le

verbe « aller » exige l'emploi de l'auxiliaire « être » de même que les verbes « s'échapper » ou « s'apercevoir ». Ensuite, les apprenants n'ont pas respecté la règle concernant l'accord du participe passé avec le sujet en cas de l'auxiliaire « être » et c'était aussi un des problèmes principaux. Ils ont souvent oublié d'ajouter « s » à la fin des participes, par exemple, en cas de « nous sommes allés », « nous nous sommes aperçus ». Par contre, les étudiants ont fait le moins d'erreurs en employant le temps de l'imparfait parce qu'il s'agit d'une forme simple qui leur pose évidemment moins de problèmes. En formant des formes simples, les apprenants ne doivent utiliser aucun auxiliaire et ne doivent pas faire l'accord, c'est pourquoi les étudiants ne font pas autant d'erreurs. Il suffit d'ajouter la terminaison régulière au radical. Ils se sont plutôt trompés dans le temps, dans leur emploi, c'est-à-dire ils ont utilisé le passé composé à la place de l'imparfait. En général, nous pouvons dire qu'ils n'ont pas du mal à distinguer s'il faut utiliser le passé composé ou le plus-que-parfait, mais ils commettent des erreurs quand ils doivent distinguer l'emploi du passé composé et de l'imparfait. Car ces deux temps se trouvent au même niveau temporel et pour un étudiant tchèque il est difficile d'identifier quelle est la différence parce qu'en tchèque nous n'avons qu'un temps qui exprime le passé. En tchèque, nous n'avons pas deux façons par lesquelles nous pouvons exprimer la simultanéité dans le passé.

Le graphique 2 ci-dessus nous présente les résultats de l'analyse du deuxième exercice du premier questionnaire en version A :

Graphique 2 : Analyse du deuxième exercice du questionnaire 1 (version A)



(Source : auteure du présent mémoire)

Le troisième exercice concerne la problématique de la concordance des temps. Cet exercice a été rempli par 30 étudiants et il contient 5 phrases dans lesquelles il faut remplir dix formes verbales. Les répondants avaient pour tâche principale d'appliquer des règles selon lesquelles nous exprimons la concordance des temps. Nous pouvons constater que ce phénomène est compliqué pour les étudiants tchèques parce que nous n'utilisons pas la concordance des temps en tchèque. Malgré ce phénomène compliqué, les étudiants ont donné beaucoup de bonnes réponses dans cet exercice en utilisant les règles qu'ils ont apprises. Ils savent très bien que pour respecter la concordance, ils doivent modifier la forme verbale selon le discours qu'ils utilisent. Si la proposition principale est au présent et qu'il s'agit du discours direct, rien

ne change. Mais si le verbe principal est au passé, les verbes utilisés dans le discours indirect doivent aussi être au passé. Le tableau 4 montre comment il faut appliquer les règles de la concordance des temps :

Tableau 4 : La transformation du discours direct en discours indirect

| <u>Discours direct</u> | → | <u>discours indirect</u> |
|------------------------|---|--------------------------------------|
| présent | → | imparfait |
| passé composé | → | plus-que-parfait |
| futur simple | → | conditionnel présent |
| futur antérieur | → | conditionnel passé |
| passé récent | → | venir de (à l'imparfait) + infinitif |
| futur proche | → | aller (à l'imparfait) + infinitif |

(Source : auteure du présent mémoire)

Si les étudiants connaissent les transformations nécessaires, ils n'ont pas de problème en appliquant ces règles. Les répondants ont dû remplir l'exercice qui suit :

3. Mettez le verbe principal au passé en respectant la concordance des temps :

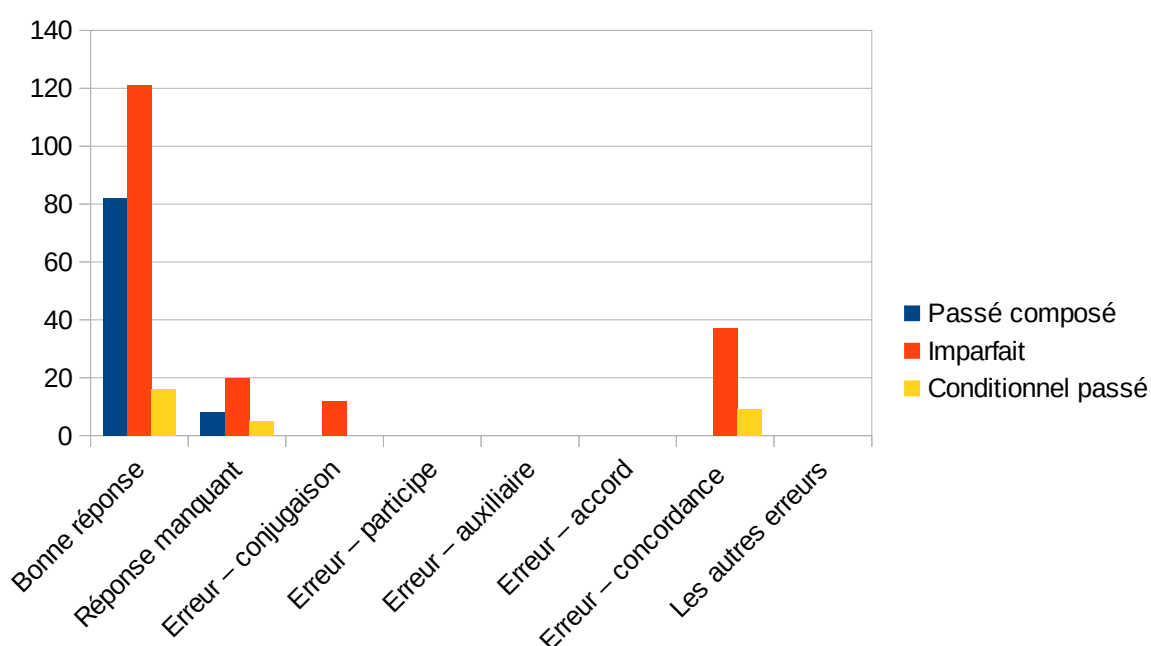
1. Elle croit que je vais partir bientôt.
2. Ils pensent que j'aurais renoncé à partir.
3. J'apprends que tu vis à la campagne.
4. Je vous dis que Paul vient de partir
.....

5. Tous affirment qu'il ne connaît rien.

Selon les résultats de notre recherche, nous pouvons constater que les étudiants ont bien appris les règles de la concordance des temps parce qu'ils ne faisaient pas de nombreuses erreurs. Selon les chiffres, les étudiants ont donné 300 réponses parmi lesquelles il y avait 219 bonnes réponses. Quand ils ne connaissaient pas la règle ou ils n'étaient pas capables de former le temps nécessaire, ils ont donné une réponse manquante. Mais c'était seulement 18 fois qu'ils n'ont pas répondu. Dans la plupart des cas, les étudiants ont commis une erreur en formant la deuxième partie de la phrase. C'est-à-dire, dans la proposition principale, ils ont bien remplacé le présent par l'imparfait, par exemple « je dis → je disais, tu vis → tu vivais » ou le passé composé « j'ai dit », éventuellement le plus-que-parfait « j'avais dit ». Toutefois, la deuxième partie de la phrase, introduite par « que », posait des problèmes aux étudiants tchèques. Par exemple, dans la phrase « Ils pensent que j'aurai renoncé à partir. → Ils pensaient que j'aurais renoncé à partir. », les étudiants ont fait le plus d'erreurs, car ils ne savaient pas qu'il fallait remplacer le futur antérieur par le futur antérieur dans le passé. S'ils savaient qu'il faut remplacer le futur antérieur par le futur antérieur dans le passé (c'est-à-dire le conditionnel passé), ils ne commettraient pas d'erreurs parce que nous avons pu voir dans les exercices précédents qu'ils étaient capables de former ce temps. Ensuite, les étudiants ont commis beaucoup d'erreurs dans le cas du présent qui doit être remplacé dans le discours indirect par l'imparfait. Par exemple, dans la phrase « Tous affirment qu'il ne connaît rien. » (discours direct), les étudiants ont dû la transformer de façon suivante : « Tous affirmaient qu'il ne connaissait rien. (discours indirect). »

Le graphique 3 nous montre les résultats du troisième exercice au total. À première vue, il peut sembler que c'est l'imparfait où les étudiants ont commis le plus d'erreurs, mais il faut prendre en compte que, dans cet exercice, il y avait en principe 4 phrases où il fallait remplacer le présent par l'imparfait, donc il est logique que la colonne représentant l'imparfait est la plus haute.

Graphique 3 : Analyse du troisième exercice du questionnaire 1 (version A)



(Source : auteure du présent mémoire)

5.5.2 L'analyse du deuxième questionnaire – variante A

Comme nous avons déjà dit, le deuxième questionnaire contient seulement un exercice. Celui-ci est orienté vers les temps verbaux des différents modes (indicatif, subjonctif ou conditionnel). Pour le compléter bien, les répondants doivent maîtriser les règles concernant l'emploi du subjonctif, la concordance des temps, l'expression de l'antériorité, le discours indirect, la formation des propositions conditionnelles et hypothétiques, etc. Cet exercice a été rempli par 16 étudiants de la

deuxième année et il contient 15 formes verbales à compléter. Il s'agit de l'exercice suivant :

Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient :

Il s'est étonné que la télévision (être disposé) (1) au milieu de la pièce. Bien qu'il (pleuvoir) (2), nous avons fait une promenade. Elle nous a demandé si nous (pouvoir) (3) hier trouver un taxi facilement. Il faut que nous (écrire) (4) à notre grand-mère. Elle a dit que son ami (vouloir) (5) revenir l'an prochain. Si vous aviez écouté en classe, vous (réussir) (6) votre examen. Je doute qu'ils (pouvoir) (7) arriver à temps pour la séance de 8 heures. Mon père me prêtera la voiture après qu'il (arriver) (8) du magasin. Il vaudrait mieux que vous (faire) (9) vos devoirs au lieu de risquer d'être puni. Quand il (recevoir) (10) votre lettre, il ira vous voir. Je doute que tu (apprendre) (11) bien des leçons. Mon directeur de thèse est venu si bien que je (pouvoir) (12) exposer mes problèmes. Au cas où tu (perdre) (13) ta clé, appelle-moi. Quand tu auras pris des photos, tu nous les (envoyer) (14) ? Si je le (savoir) (15), je vous le dirais.

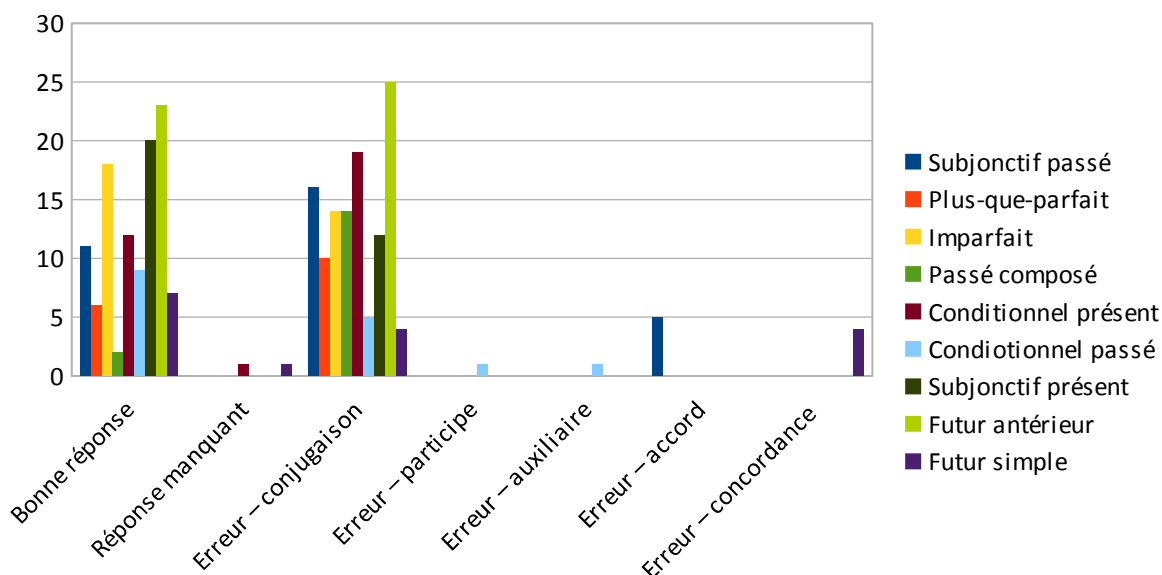
Nous pouvons donc voir que, pour compléter bien les phrases par les formes verbales qui conviennent, les étudiants doivent savoir qu'il faut utiliser le subjonctif après une expression de doute : « Je doute qu'ils puissent arriver à temps pour la séance de 8 heures. » Ensuite, ils doivent aussi savoir qu'après la conjonction « si », il faut respecter certaines règles, c'est-à-dire ils doivent voir quel est le temps ou mode utilisé et compléter la phrase par la forme verbale qui convient, par exemple la phrase « Si vous aviez écouté en classe, vous auriez réussi

votre examen. » doit être complété par le conditionnel passé du verbe « réussir », car après la conjonction « si » il y a le plus-que-parfait.

Selon les résultats que nous pouvons voir dans le graphique ci-dessous, les étudiants ont fait le plus d'erreurs dans l'emploi du futur antérieur. Nous supposons que cette erreur est due à ce fait que le futur antérieur n'existe pas en tchèque, donc ils ont plutôt tendance d'utiliser le futur simple à la place du futur antérieur. Ensuite, les étudiants ont eu des problèmes avec l'accord du participe du verbe « disposé », ils ont souvent oublié d'ajouter un « e » pour faire l'accord avec le sujet en cas de l'auxiliaire « être » dans le cas de la phrase suivante : « Il s'est étonné que la télévision soit disposée au milieu de la pièce. » Puis les étudiants ne savaient pas après quelles expressions ils doivent utiliser le mode du subjonctif et du conditionnel. Dans notre questionnaire, il s'agit concrètement de la conjonction « bien que », les verbes « je doute que », « il vaut mieux que » et, pour le conditionnel, de la conjonction « au cas où ». Ils ont utilisé plusieurs fois le présent ou l'imparfait à la place du subjonctif présent. Par contre, c'est l'imparfait qui leur a posé le moins de problème. C'est peut-être pour cette raison que, s'agissant d'une forme simple, les étudiants l'ont utilisé quand il fallait employer le passé composé.

Dans le graphique 4, nous pouvons voir les résultats de l'analyse d'erreurs de cet exercice. Il en résulte que tous les modes verbaux posent problèmes aux étudiants tchèques.

Graphique 4 : Analyse de l'exercice du questionnaire 2 (version A)



(Source : auteure du présent mémoire)

5.5.3 L'analyse du premier questionnaire – variante B

La variante B de notre premier questionnaire se compose de nouveau de 3 exercices qui s'orientent vers les temps verbaux, de même que la variante A. Ce questionnaire a été aussi rempli par un groupe d'étudiants de l'Université de Bohême de l'Ouest dans la région de Plzeň en République tchèque. Comme nous avons déjà dit, il s'agit des étudiants de la première année qui ont fréquenté deux cours de morphosyntaxe où ils ont appris toutes les règles nécessaires pour compléter bien les phrases de ces exercices. Plus précisément, il s'agit d'un groupe de 22 étudiants.

Les exercices contiennent les phrases différentes de celles qui ont été employées pour la variante A, mais l'objectif de ces exercices reste le même, c'est-à-dire vérifier que les répondants sont capables de former

les temps de l'indicatif, d'utiliser les temps dans un récit du passé et d'appliquer les règles de la concordance des temps.

Dans le premier exercice de la variante B, les étudiants avaient pour tâche de former les verbes aux temps de l'indicatif indiqués entre parenthèses. Ils ont dû compléter les phrases proposées par l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé composé, le passé antérieur, le présent et le futur simple. Il s'agit de l'exercice suivant :

1. Mettez les verbes entre parenthèses aux temps de l'indicatif indiqués :

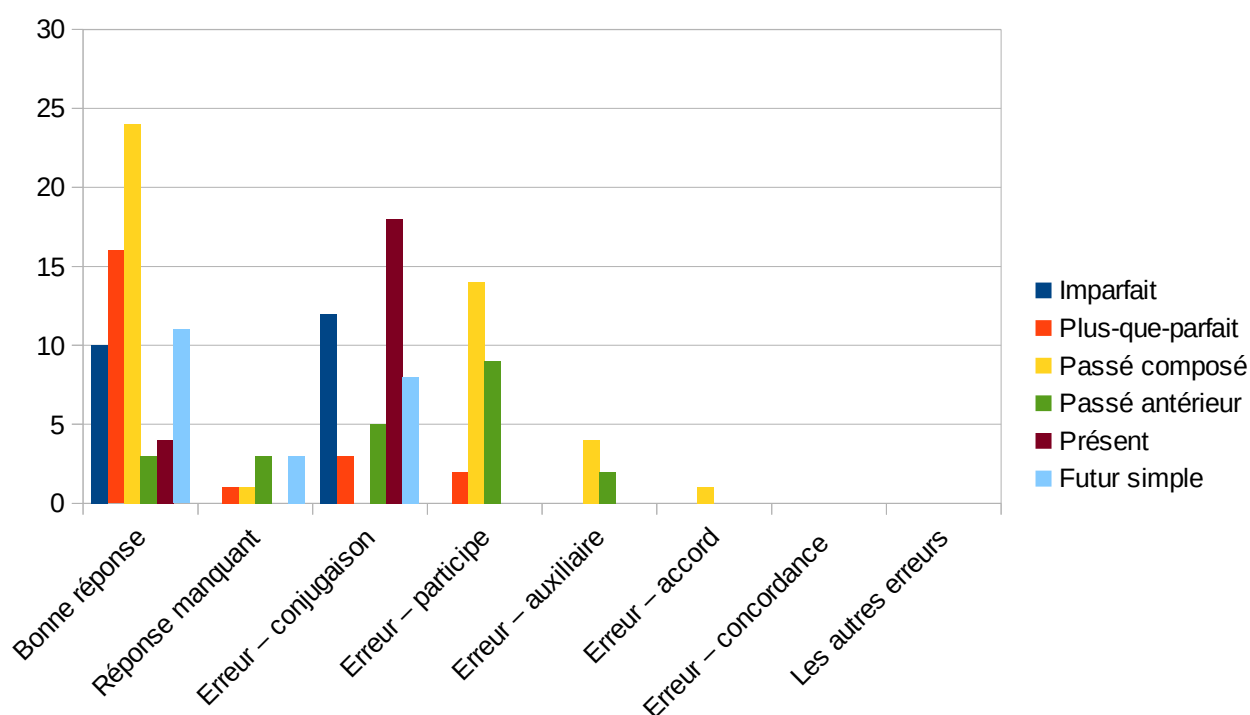
1. Les bourgeois (craindre) la banqueroute. (imparfait)
2. Nous (recevoir) une carte postale. (plus-que-parfait)
3. Mes parents (entretenir) ce jardin avec passion. (passé composé)
4. Dès qu'il (éteindre) les lampes, il commença la projection. (passé antérieur)
5. Nous (vaincre)
..... la concurrence. (présent)
6. Patricia (venir)
faire ses études en France. (futur simple)
7. Nous (résoudre)
..... un épineux problème. (passé composé)

Les résultats de l'analyse nous montrent que les étudiants ont fait le plus d'erreurs en conjuguant le verbe « vaincre » au présent. Même si le présent ne pose pas beaucoup de problèmes à nos étudiants, ils sont confrontés à certaines difficultés s'il s'agit du verbe irrégulier. Il ne suffit pas de connaître les désinences pour former le présent, ils doivent connaître aussi le radical. À côté de la forme correcte « nous vainquons », qui était plutôt rare dans les questionnaires, nous avons trouvé des formes suivantes : « vaincons ou vaignons ». Puis, les étudiants ont utilisé le mauvais auxiliaire au passé composé avec le verbe « éteindre » et ils ne connaissaient pas son participe qui a dû être employé pour former le passé composé dans la phrase : « Dès qu'il eut éteint les lampes, il commença la projection. » Par contre, ils ont

relativement bien employé le plus-que-parfait et l'imparfait. Dans le cas du passé composé, les étudiants ne connaissaient pas également le participe du verbe « résoudre → j'ai résolu ».

Le graphique 5 illustre les résultats du premier exercice de la variante B du premier questionnaire.

Graphique 5 : Analyse du premier exercice du questionnaire 1 (version B)



(Source : auteure du présent mémoire)

Comme nous avons déjà mentionné, pour le deuxième exercice, nous avons choisi le même récit pour avoir les résultats les plus précis. Dans cet exercice, il s'agit d'employer les verbes proposés au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait ou au futur dans le passé en prenant en conscience le contexte et la signification des phrases. Nous rappelons encore une fois le texte de cet exercice pour que les lecteurs ne doivent pas le chercher plus haut ou dans les annexe.

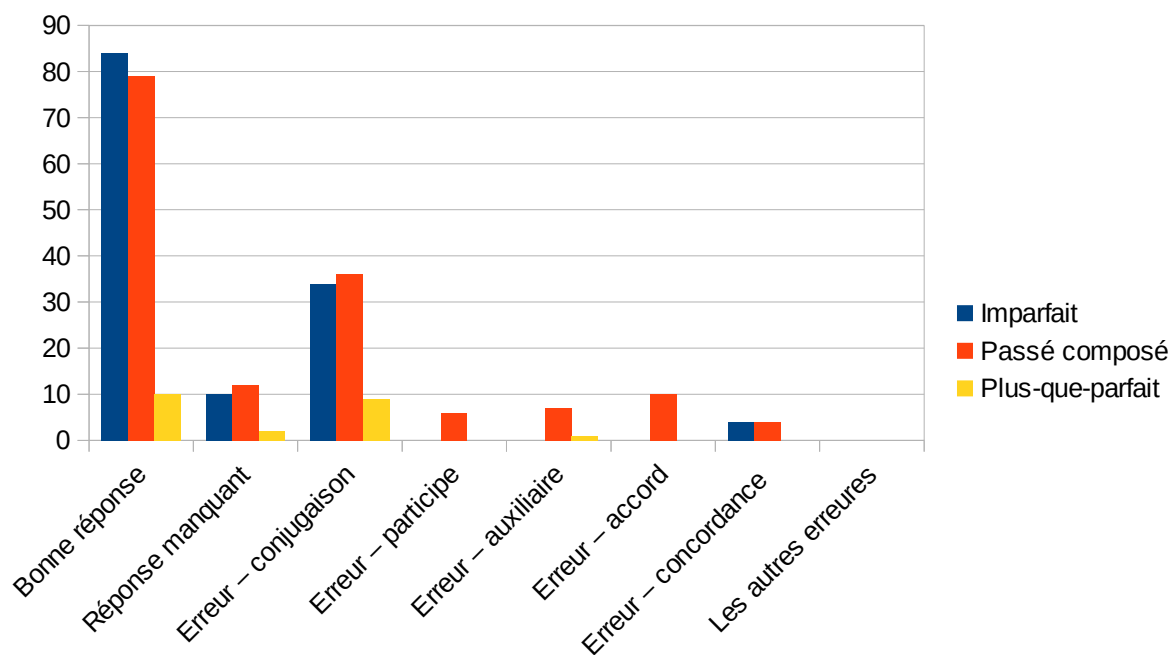
2. Complétez le texte avec les verbes proposés au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait ou au futur dans le passé :

Nous (marcher) (1) dans la rue et soudain nous (entendre) (2) des cris sur la droite. Nous (aller) (3) voir ce que c' (être) (4) mais nous (ne pas comprendre) (5) tout de suite. Il y (avoir) (6) un gros camion sur un trottoir et des gens qui (courir) (7) partout. Quelqu'un nous (crier) (8) en courant de ne pas rester là si nous (ne pas vouloir) (9) nous faire manger : un lion (s'échapper) (10) du camion. Nous (commencer) (11) à regarder autour de nous et nous (ne pas voir) (12) le lion. Tout d'un coup nous (s'apercevoir) (13) qu'il (être) (14) juste derrière nous.

Tandis que le premier groupe qui a rempli cet exercice dans la variante A a fait le plus d'erreurs en conjugaison du temps du passé composé, le deuxième groupe a fait le plus d'erreurs en accord au passé composé. Au total, le deuxième groupe, c'est-à-dire les étudiants remplissant la variante B, a fait moins d'erreurs et nous avons ainsi obtenu plus de bonnes réponses. En ce qui concerne l'accord, les étudiants ont souvent oublié d'ajouter « s » à la fin du participe passé quand ils ont utilisé l'auxiliaire « être » pour former le passé composé dans les phrases suivantes : « Nous sommes allés voir ce que c'était, mais nous n'avons pas compris tout de suite. » « Tous d'un coup nous nous sommes aperçus qu'il était juste derrière nous. »

Les résultats de l'analyse de cet exercice sont de nouveau présenté dans le graphique 6 où les lecteurs peuvent voir que les répondants n'ont pas commis beaucoup d'erreurs.

Graphique 6 : Analyse du deuxième exercice du questionnaire 1 (version B)



(Source : auteure du présent mémoire)

L'exercice 3 du premier questionnaire est consacré, de même que dans la variante A, à l'emploi des verbes dans le discours indirect, cela veut dire que les répondants doivent respecter les règles de la concordance des temps. Mais nous avons choisi des phrases différentes de celles employées dans la variante A. Comme nous avons déjà expliqué ci-dessus, les étudiants doivent remplacer le présent par l'imparfait, le passé composé par le plus-que-parfait, le futur simple par le conditionnel présent, le futur antérieur par le conditionnel passé, le passé récent par l'imparfait du verbe « venir » + infinitif et le futur proche par l'imparfait du verbe « aller » + infinitif.

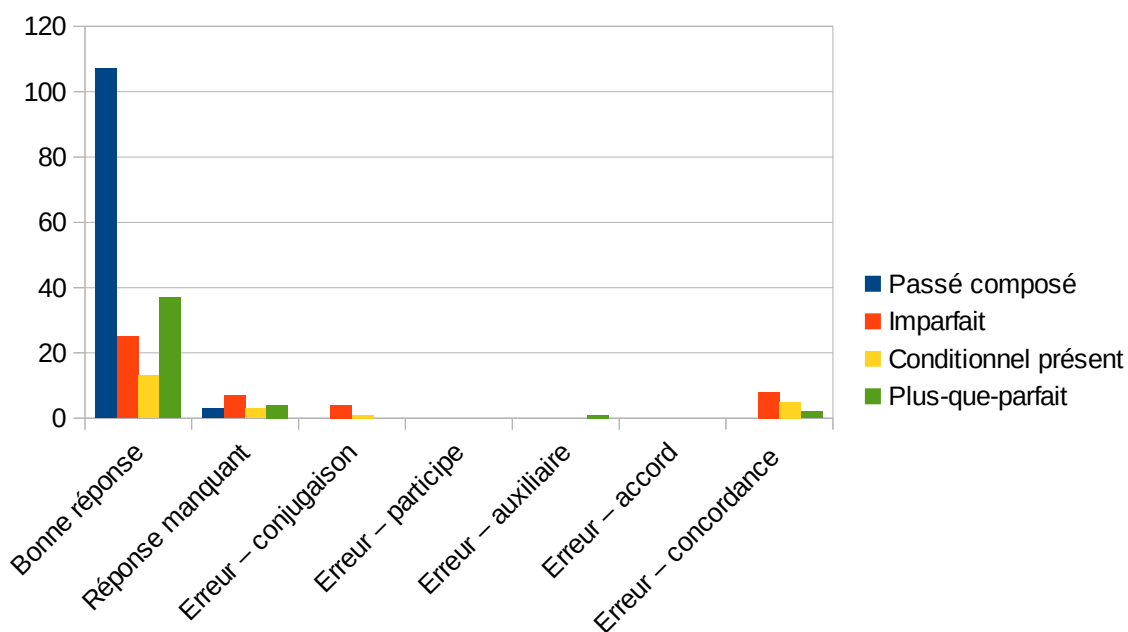
3. Mettez le verbe principal au passé en respectant la concordance des temps :

1. Il dit qu'il va m'aider demain.
2. On annonce que les deux présidents recevrons .
..... les journalistes.
3. Nous disons que vous avez oublié notre rendez-vous.
4. Philippe me confirme que le train doit
..... arriver dans une heure.
5. Ce matin, on annonce à la radio qu'on a déjà connu
..... les dangers de l'amiante.

Même si ce type d'exercice est relativement moins compliqué parce que les étudiants sont capables de suivre les règles mentionnées ci-dessus, il y a quelques phrases qui posent des problèmes et les étudiants y commettent des erreurs. Il s'agit des temps verbaux tels que le passé récent et le futur proche qui sont formés à l'aide des semi-auxiliaires « venir de » et « aller » suivis de l'infinitif. Très souvent, les étudiants ne respectent pas la règle que le présent doit être remplacé par l'imparfait et mettent les phrases au futur ou au passé. Même cette fois-ci, si les répondants n'ont pas connu la forme verbale convenable, ils ont donné une réponse manquante. Mais comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart des étudiants ont donné de bonnes réponses parce qu'ils ont appris les règles nécessaires pour appliquer la concordance des temps. Pour résumer l'analyse de l'exercice 3, nous pouvons constater que les étudiants ont fait moins d'erreurs dans la première partie de la phrase que dans la deuxième après la conjonction « que ». C'est logique, car dans la proposition principale ils peuvent choisir le temps du passé qu'ils connaissent bien.

Les résultats de l'analyse effectuée figurent dans le graphique 7.

Graphique 7 : Analyse du troisième exercice du questionnaire 1 (version B)



(Source : auteure du présent mémoire)

5.5.4 L'analyse du deuxième questionnaire - variante B

Comme nous avons déjà dit ci-dessus, l'exercice du deuxième questionnaire demande la connaissance de presque tous les temps du système verbal français. Donc, il est évident que les étudiants ont ici beaucoup de possibilités à commettre des erreurs. La consigne donnée aux étudiants est d'employer les verbes aux formes convenables. Les étudiants doivent respecter les règles grammaticales concernant l'emploi du subjonctif, la concordance des temps, l'expression de l'antériorité, le discours indirect, la formation des propositions conditionnelles et hypothétiques, etc. Pour pouvoir bien compléter cet exercice, les étudiants doivent la formation et l'emploi du futur simple, du futur antérieur, du subjonctif présent, du conditionnel présent, du conditionnel

passé, du plus-que-parfait et de l'imparfait. Nous avons préparé l'exercice suivant :

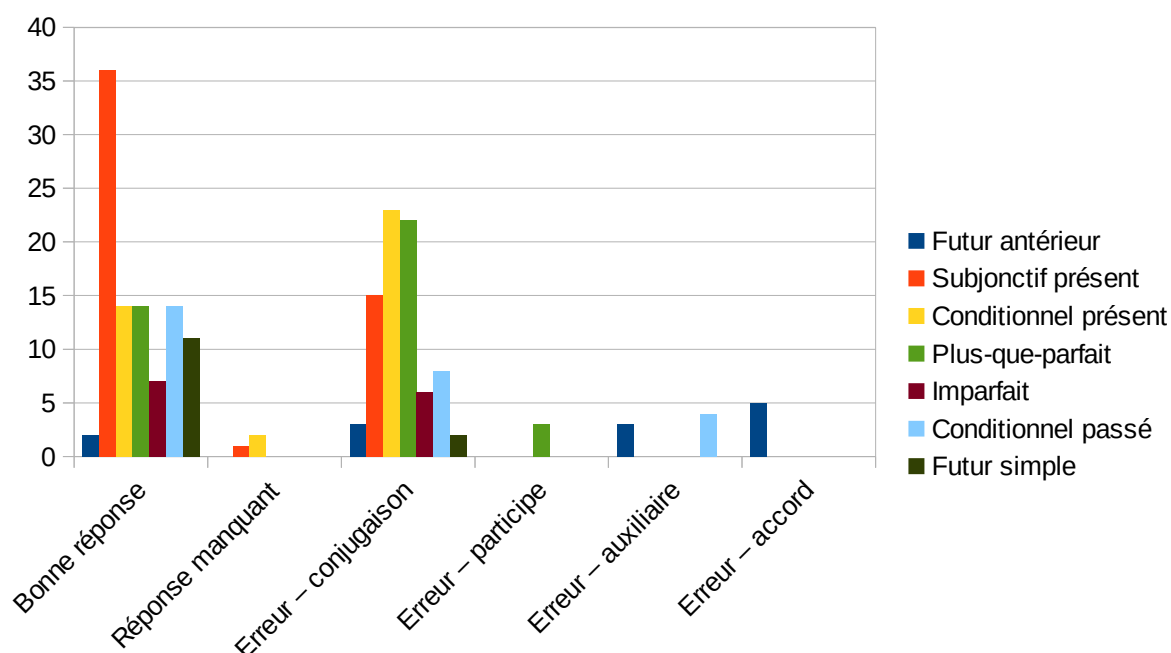
Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient :

Lorsqu'ils (partir) (1), nous occuperons l'appartement. Je ne pense pas qu'on (pouvoir) (2) être constamment motivé. Votre patron ne sera pas inquiet à moins que vous ne (faire) (3) appel. Il m'a demandé si tu (aller) (4) au bal dimanche prochain. Au cas où cela (pouvoir) (5) t'intéresser, j'ai une proposition à te faire. Ils m'ont affirmé qu'ils (prendre) (6) l'avion hier matin. Après qu'il (terminer) (7) son travail, il rejoignait ses amis. Même si ma vie (être) (8) un jeu, je n'hésiterais pas. Si tu me (prévenir) (9) j'aurais évité tous ces problèmes. Quand bien même il (avoir) (10) raison, il devait céder. Donne-moi ton numéro de téléphone pour que je (savoir) (11) où t'appeler. Nous avons décidé que notre fils (ne pas aller) (12) à l'école demain. Elle est généreuse à condition qu'il (ne pas s'agir) (13) de partager un homme. Aussitôt que la secrétaire aura fini son rapport, elle le (remettre) (14) à son supérieur. Si j'avais eu de l'argent, je (partir) (15) en vacances.

Comme nous pouvons voir dans le graphique 8, illustrant les résultats au total, les étudiants avaient moins de problèmes avec le subjonctif présent parce qu'ils ont bien appris après quelles expressions il faut utiliser ce mode verbal. Dans la plupart des cas, ils ont bien complété par exemple la phrase suivante : « Je ne pense pas qu'on puisse être constamment motivé. » Au contraire, les étudiants ne savaient pas comment conjuguer ou utiliser le conditionnel présent et le plus-que-parfait. De plus, les erreurs qui ont été commises par les étudiants émanent de du non-respect de l'accord du participe passé et de l'emploi

incorrect de l'auxiliaire. Les étudiants ont souvent utilisé l'auxiliaire « avoir » à la place de l'auxiliaire « être » en conjuguant le verbe « partir » dans la phrase : « Lorsqu'ils seront partis, nous occuperons l'appartement. »

Graphique 8 : Analyse de l'exercice du questionnaire 2 (version B)

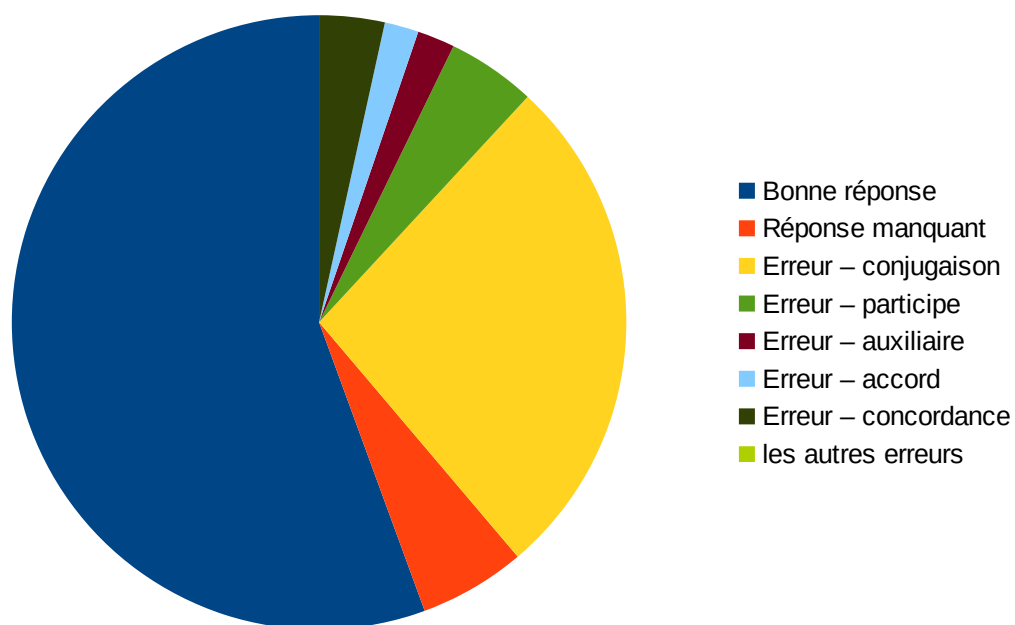


(Source : auteure du présent mémoire)

Pour résumer l'analyse des résultats, nous avons préparé encore un graphique (graphique 9) qui nous montre toutes les erreurs commises dans tous les exercices et par tous les groupes d'étudiants. Il en résulte qu'il y a plus de bonnes réponses que de réponses erronées ou de réponses manquantes. Le graphique nous montre aussi que l'erreur la plus fréquente est faite dans la conjugaison ou dans l'emploi des verbes, c'est-à-dire que les étudiants utilisent soit une mauvaise forme du verbe en question soit un mauvais temps ou mode verbaux. Il ressort aussi de ce graphique que, souvent, les étudiants n'ont complété la phrase par aucune forme verbale ou, éventuellement, ils ont souvent utilisé une forme du participe passé incorrecte, il s'agissait surtout des participes

dont la forme est irrégulière et les étudiants doivent la mémoriser par cœur.

Graphique 9 : Le résultat total de l'analyse effectuée



(Source : auteure du présent mémoire)

6 CONCLUSION

L'objectif principal de ce mémoire de master était d'analyser les erreurs dans l'emploi des temps verbaux en français, commises par les étudiants tchèques au niveau de l'écrit. Pour construire le cadre théorique de notre mémoire, nous avons décrit les systèmes des temps verbaux en français et en tchèque et nous avons également déterminé la différence entre la notion d'erreur et de faute ainsi que celle de norme et d'évaluation ou d'interférence.

Après avoir examiné ce sujet et effectué notre analyse, nous avons pu confirmer nos hypothèses prédéfinies et nous sommes arrivés aux conclusions suivantes :

1. La formation des temps verbaux pose moins de problèmes aux étudiants tchèques que leur emploi. Cette hypothèse était prouvée par le premier exercice analysé où les étudiants n'avaient pour tâche que d'écrire dans les trous la forme correcte du temps verbal proposé. Il y avait peu de réponses manquantes dans cet exercice, car les étudiants ne devaient pas réfléchir à l'emploi du temps verbal seulement à la forme correcte du temps verbal proposé.

2. Les étudiants tchèques rencontrent beaucoup de difficultés dans l'emploi des temps verbaux en français surtout dans un récit au passé. La deuxième hypothèse est aussi confirmée par les résultats de notre analyse. Le récit au passé est entre autres lié au phénomène de la concordance des temps qui n'existe pas en tchèque. En plus, en tchèque, il n'y a qu'un temps du passé, donc il est difficile pour les étudiants tchèques de distinguer l'emploi du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait. C'est pourquoi le récit au passé est le plus compliqué pour eux et ils commettent beaucoup d'erreurs en transformant les phrases au passé.

3. La troisième hypothèse émise : Les formes simples présentent moins de difficultés en comparaison des formes composées a été aussi confirmée par les résultats de notre analyse. Bien que les deux systèmes verbaux (tchèque et français) utilisent des formes verbales simples et composées, notre analyse a montré que les étudiants avaient rencontré beaucoup de difficultés en employant des formes composées. Ce qui leur pose problème c'est la distinction des auxiliaires (être / avoir), la forme correcte des participes passés (surtout en cas des verbes irréguliers) et l'accord du participe passé qu'il faut prendre en compte. Alors, les erreurs liées aux formes composées concernent non seulement la forme, c'est-à-dire la morphologie, mais aussi la valeur aspectuelle (dans le cas du passé composé).

4. La dernière hypothèse que nous avons émise est que les erreurs commises par les étudiants tchèques ne proviennent pas toujours de la méconnaissance des règles de grammaire, mais elles sont souvent dues à un transfert négatif de leur langue maternelle, a été aussi confirmée par notre analyse. Nous savons que le système temporel tchèque est moins riche que celui du français, mais il y a aussi des traits communs. Malgré ce fait nous devons constater que la langue maternelle, en ce cas la langue tchèque, est liée à certaines erreurs commises par les étudiants tchèques.

Pour conclure, il faut souligner que nos hypothèses ont été confirmées par les résultats de notre analyse et que notre recherche est donc couronnée de succès.

7 BIBLIOGRAPHIE

7.1 Monographie

- [1] ARRIVÉ, Michel, GADET, Fraçoise et Michel GALMICHE. *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion, 1986. ISBN 2081242672.
- [2] ASDIFLE. [SOUS LA DIR. DE JEAN-PIERRE CUQ]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nachdr. Paris : CLE International, 2003. ISBN 9782090339727.
- [3] BŘEZINOVÁ, Marcela. *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra francouzského jazyka a literatury.
- [4] LAURENT, Nicolas et Bénédicte DELAUNAY. *Bescherelle La grammaire pour tous*. [Nouvelle édition]. Paris : Hatier, 2012. ISBN 9782218952005.
- [5] CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. [Nachdr.]. Paris : Cle International, 2001. ISBN 2090333448.
- [6] CHEVALIER, Jean-Claude et al. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Éd. rev. et corr. Paris : Larousse, 1980. ISBN 9782030700310.
- [7] CHODĚRA, Radomír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2000. ISBN 8070421576.
- [8] CONSEIL DE L'EUROPE: *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier, 2004.
- [9] CORDER, S. P.: *The Significance of Learner's Errors*. International review of Applied Linguistics in Language Teaching V/4/1967.
- [10] CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. ISBN 2090339721.

- [11] DELATOUR, Yvonne et al. : *Nouvelle grammaire du français: cours de civilisation française de la Sorbonne*. [Nouv. éd.]. Paris : Hachette, 2004. ISBN 2011552710.
- [12] DUBOIS, Jean et al. *Linguistique & sciences du langage*. Paris : Larousse, 2007. ISBN 9782035832900.
- [13] GREVISSE, [Maurice] a [André] GOOSSE. *Nouvelle grammaire française*. 3e éd. Paris : DeBoeck/Duculot, 1995. ISBN 9782801110980.
- [14] HENDRICH, Josef. *Francouzská mluvnice*. 3. přeprac. vyd., 1. vyd. v nakl. Fraus. Plzeň : Fraus, 2001. ISBN 80-7238-064-8.
- [15] HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: Učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult stud. obor 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. 1. vyd. Praha : SPN, 1988.
- [16] KOLÁŘÍKOVÁ, Dagmar. *L'exercisier de grammaire française*. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.
- [17] MARQUILLÓ LARRUY, Martine. *L'interprétation de l'erreur*. [Nachdr.]. Paris : CLE International, 2003. ISBN 2090333456.
- [18] MELICHAR, Jiří et Vlastimil STYBLÍK. *Český jazyk: přehled učiva základní školy s cvičeními a klíčem*. Vyd. 14., ve Fortuně 3., přeprac. Praha : Fortuna, 2004. ISBN 80-7168-892-4.
- [19] POUGEOISE, Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française: grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression & stylistique, avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris : A. Colin, 1996. ISBN 9782200014315.
- [20] RADINA, Otomar. *Francouzština a čeština : systémové srovnání dvou jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- [21] RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et René RIOUL. *Grammaire méthodique du français*. 3. éd. Paris : PUF, 2004.

[22] WAGNER, Robert-Léon et Jacqueline PINCHON. *Grammaire du français classique et moderne*. [Nouv. éd.]. Paris : Hachette Supérieur, 2004. ISBN 2010182588.

[23] WILMET, Marc. *Grammaire critique du français*. 5e édition entièrement revue. Bruxelles : De Boeck, 2010. ISBN 9782801116104.

7.2 Sitographie

[1] Académie française. *Aperçu historique*. [en ligne]. [consulté le 23 avril 2017]. Disponible sur : <http://www.academie-francaise.fr/linstitution/apercu-historique>

[2] HUBERT, Bruno. *L'évaluation: un élément crucial du processus d'apprentissage*. [en ligne]. [consulté le 18 avril 2017]. Disponible sur : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/06/evaluation-apprentissage/>.

[3] DEBYSER, F. *La linguistique contrastive et les interférences. 1970. In Langue Françoise. Vol. 8 n 1. Apprentissage du Français langue étrangère*. [en ligne]. [consulté le 18 juin 2017]. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1970_num_8_1_5527

[4] LAROUSSE : *Le dictionnaire de français*. [en ligne]. [consulté le 8 avril 2017]. Disponible sur : www.larousse.fr.

[5] PERROT, Jean-Charles. *Qu'est-ce qu'un système verbale*. [en ligne]. [consulté le 28 avril 2017]. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_2002_num_146_1_22435

[6] ROUX, Pierre-Yves. *L'enseignement du français langue étrangère: entre principes et pragmatisme*. [en ligne]. [consulté le 8 avril 2017]. Disponible sur : <http://salledesprofs.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>.

[7] SLOVNIDRUH.CZ. *Slovesa (verba)*. [en ligne]. [consulté le 3 mai 2017]. Disponible sur : <https://www.slovnidruh.cz/slovesa/>

[8] VYZNAMSLOVA.COM. *Význam slovesa*. [en ligne]. [consulté le 24 avril 2017]. Disponible sur : <http://www.vyznam-slova.com/Slovesa>

8 RÉSUMÉ

8.1 Résumé en tchèque

Tato diplomová práce se zabývá slovesným systémem a užíváním slovesných časů v českém a francouzském jazyce. Cílem práce je analyzovat chyby českých studentů v užívání slovesných časů ve francouzštině v písemném projevu.

Práce se skládá ze šesti kapitol. Úvodní kapitola seznamuje čtenáře s cílem práce a jeho strukturou. Teoretickou část tvoří tři kapitoly. První z nich definuje pojem slovesa a slovesných kategorií, přičemž slovesnému času je věnována samostatná podkapitola. Následující kapitola popisuje a porovnává český slovesný systém s francouzským a hledá odpovědi na otázky, jak může čeština ovlivnit studenta v časování sloves ve francouzštině. Poslední kapitola teoretické části pojednává o chybě jako nezbytné součásti vyučování a dále definuje pojmy norma a hodnocení, které jsou rovněž důležitou součástí dnešního vzdělávacího systému. Je zde také zmínka o interferencích.

Po teoretické části následuje praktická část. Jedná se v ní o analýzu chyb, kterých se čeští studenti podílející se na výzkumu dopustili při vyplňování dotazníků, zaměřených na použití slovesných časů ve francouzštině. Závěrečná kapitola práce shrnuje výsledky výzkumu a potvrzuje stanovené hypotézy.

Práce je doplněna seznamem použité literatury a přílohami, v nichž jsou umístěny grafy a správná řešení zadávaných cvičení.

8.2 Résumé en français

Le présent mémoire de master décrit le système verbal et l'emploi des temps verbaux en français et le compare avec celui de la langue tchèque. L'objectif essentiel de ce travail est d'analyser les erreurs dans l'emploi des temps verbaux en français, commises par les étudiants tchèques au niveau de l'écrit.

Ce mémoire de master se compose de six chapitres. Le premier chapitre vise à présenter l'objectif du présent mémoire et sa structure. Suivent après trois chapitres théoriques dont le premier définit la notion de verbe et des catégories verbales. Le chapitre qui suit décrit et compare les systèmes verbaux en français et en tchèque. Le troisième chapitre théorique parle de l'erreur et de la faute comme d'un phénomène nécessaire pour l'apprentissage. Puis il mentionne la norme et l'évaluation qui sont aussi des éléments importants dans l'apprentissage de nos jours. Le chapitre suivant est pratique. Il contient l'analyse des erreurs commises par les étudiants tchèques ayant participé à cette recherche.

Le mémoire de master est accompagné de la liste des références bibliographiques et des annexes dans lesquelles figurent les graphiques et les corrigés des exercices.

9 ANNEXES

9.1 LE QUESTIONNAIRE : Les temps verbaux en français

9.1.1 Le questionnaire destiné aux étudiants de la première année

Chère répondante, cher répondant,

Ce sondage est conçu dans le cadre d'une recherche universitaire qui vise à mieux comprendre les erreurs dans l'emploi des temps verbaux du français chez des étudiants tchèques. J'ai préparé quatre exercices portant sur les temps verbaux en français et je vous prie de les remplir. Ce questionnaire est entièrement anonyme et les résultats obtenus seront utilisés uniquement à des fins statistiques de mon mémoire de master. Tous mes remerciements pour votre temps consacré à ce questionnaire et pour votre aide.

Variante A :

1. Mettez les verbes entre parenthèses aux temps de l'indicatif indiqués :

1. Quand ses parents (partir) (passé antérieur), Fabrice alluma la télévision. 2. Quand (envoyer) -vous (futur simple) cette lettre ? 3. Ils (acquérir) (passé composé) toute leur maîtrise. 4. Les sciences (ne pas résoudre) (présent) tous les problèmes. 5. D'heureux moments (apparaître)(imparfait) sans tarder. 6. Quel est le premier objet que vous (coudre) ? (passé composé) 7. Dès qu'ils (recevoir) (futur antérieur) les réponses aux questionnaires, des propositions concrètes seront faites.

2. Complétez le texte avec les verbes proposés au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait ou au futur dans le passé :

Nous (marcher)..... (1) dans la rue et soudain nous (entendre) (2) des cris sur la droite. Nous (aller) (3) voir ce que c'(être)..... (4) mais nous (ne pas comprendre) (5) tout de suite. Il y (avoir) (6) un gros camion sur un trottoir et des gens qui (courir) (7) partout. Quelqu'un nous (crier) (8) en courant de ne pas rester là si nous (ne pas vouloir) (9) nous faire manger : un lion (s'échapper) (10) du camion. Nous (commencer) (11) à regarder autour de nous et nous (ne pas voir) (12) le lion. Tout d'un coup nous (s'apercevoir) (13) qu'il (être) (14) juste derrière nous.

3. Mettez le verbe principal au passé en respectant la concordance des temps :

1. Elle croit que je vais partir bientôt.
2. Ils pensent que j'aurais renoncé à partir.
3. J'apprends que tu vis à la campagne.
4. Je vous dis que Paul vient de partir
5. Tous affirment qu'il ne connaît rien.

Variante B :**1. Mettez les verbes entre parenthèses aux temps de l'indicatif indiqués :**

1. Les bourgeois (craindre) la banqueroute. (imparfait) 2. Nous (recevoir) une carte postale. (plus-que-parfait) 3. Mes parents (entretenir) ce jardin avec passion. (passé composé) 4. Dès qu'il (éteindre) les lampes, il commença la projection. (passé antérieur) 5. Nous (vaincre) la concurrence. (présent) 6. Patricia (venir) faire ses études en France. (futur simple) 7. Nous (résoudre) un épineux problème. (passé composé)

2. Complétez le texte avec les verbes proposés au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait ou au futur dans le passé :

Nous (marcher) (1) dans la rue et soudain nous (entendre) (2) des cris sur la droite. Nous (aller) (3) voir ce que c' (être) (4) mais nous (ne pas comprendre) (5) tout de suite. Il y (avoir) (6) un gros camion sur un trottoir et des gens qui (courir) (7) partout. Quelqu'un nous (crier) (8) en courant de ne pas rester là si nous (ne pas vouloir) (9) nous faire manger : un lion (s'échapper) (10) du camion. Nous (commencer) (11) à regarder autour de nous et nous (ne pas voir) (12) le lion. Tout d'un coup nous (s'apercevoir) (13) qu'il (être) (14) juste derrière nous.

3. Mettez le verbe principal au passé en respectant la concordance des temps :

1. Il dit qu'il va m'aider demain.
2. On annonce que les deux présidents recevrons les journalistes.
3. Nous disons que vous avez oublié notre rendez-vous.
4. Philippe me confirme que le train doit arriver dans une heure.
5. Ce matin, on annonce à la radio qu'on a déjà connu les dangers de l'amiante.

Chère répondante, cher répondant,

Ce sondage est conçu dans le cadre d'une recherche universitaire qui vise à mieux comprendre les erreurs dans l'emploi des temps verbaux du français chez des étudiants tchèques. J'ai préparé quatre exercices portant sur les temps verbaux en français et je vous prie de les remplir. Ce questionnaire est entièrement anonyme et les résultats obtenus seront utilisés uniquement à des fins statistiques de mon mémoire de master. Tous mes remerciements pour votre temps consacré à ce questionnaire et pour votre aide.

9.1.2 Le questionnaire destiné aux étudiants de la deuxième année

Chère répondante, cher répondant,

Ce sondage est conçu dans le cadre d'une recherche universitaire qui vise à mieux comprendre les erreurs dans l'emploi des temps verbaux du français chez des étudiants tchèques. J'ai préparé quatre exercices portant sur les temps verbaux en français et je vous prie de les remplir. Ce questionnaire est entièrement anonyme et les résultats obtenus seront utilisés uniquement à des fins statistiques de mon mémoire de master. Tous mes remerciements pour votre temps consacré à ce questionnaire et pour votre aide.

Variante A

1. Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient :

Il s'est étonné que la télévision (être disposé) (1) au milieu de la pièce. Bien qu'il (pleuvoir) (2), nous avons fait une promenade. Elle nous a demandé si nous (pouvoir) (3) hier trouver un taxi facilement. Il faut que nous (écrire) (4) à notre grand-mère. Elle a dit que son ami (vouloir) (5) revenir l'an prochain. Si vous aviez écouté en classe, vous (réussir) (6) votre examen. Je doute qu'ils (pouvoir) (7) arriver à temps pour la séance de 8 heures. Mon père me prêtera la voiture après qu'il (arriver) (8) du magasin. Il vaudrait mieux que vous (faire) (9) vos devoirs au lieu de risquer d'être puni. Quand il (recevoir) (10) votre lettre, il ira vous voir. Je doute que tu (apprendre) (11) bien des leçons. Mon directeur de thèse est venu si bien que je (pouvoir) (12) exposer mes problèmes. Au cas où tu (perdre) (13) ta clé, appelle-

moi. Quand tu auras pris des photos, tu nous les (envoyer)
 (14) ? Si je le (savoir) (15), je vous le dirais.

Variante B

1. Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient :

Lorsqu'ils (partir) (1), nous occuperons l'appartement. Je ne pense pas qu'on (pouvoir) (2) être constamment motivé. Votre patron ne sera pas inquiet à moins que vous ne (faire) (3) appel. Il m'a demandé si tu (aller) (4) au bal dimanche prochain. Au cas où cela (pouvoir) (5) t'intéresser, j'ai une proposition à te faire. Ils m'ont affirmé qu'ils (prendre) (6) l'avion hier matin. Après qu'il (terminer) (7) son travail, il rejoignait ses amis. Même si ma vie (être) (8) un jeu, je n'hésiterais pas. Si tu me (prévenir) (9) j'aurais évité tous ces problèmes. Quand bien même il (avoir) (10) raison, il devait céder. Donne-moi ton numéro de téléphone pour que je (savoir) (11) où t'appeler. Nous avons décidé que notre fils (ne pas aller) (12) à l'école demain. Elle est généreuse à condition qu'il (ne pas s'agir) (13) de partager un homme. Aussitôt que la secrétaire aura fini son rapport, elle le (remettre) (14) à son supérieur. Si j'avais eu de l'argent, je (partir) (15) en vacances.

9.2 Les tableaux

9.2.1 Le questionnaire destiné aux étudiants de la première année

Variante A :

Exercice 1 :

| | passé antérieur | futur simple | passé composé | présent | imparfait | futur antérieur |
|----------------------|-----------------|--------------|---------------|---------|-----------|-----------------|
| Bonne réponse | 10 | 16 | 18 | 9 | 8 | 14 |
| Réponse manquant | 5 | | | | 1 | 2 |
| Erreur – conjugaison | 7 | 14 | | 21 | 21 | 12 |
| Erreur – participe | 1 | | 41 | | | 2 |
| Erreur – auxiliaire | | | 1 | | | |
| Erreur – accord | 7 | | | | | |
| Erreur – concordance | | | | | | |
| les autres erreurs | | | | | | |

(Source : auteure du présent mémoire)

Exercice 2 :

| | Imparfait | passé composé | Plus-que-parfait |
|----------------------|-----------|---------------|------------------|
| Bonne réponse | 127 | 98 | 14 |
| Réponse manquant | 6 | 10 | 2 |
| Erreur – conjugaison | 47 | 70 | 9 |
| Erreur – participe | | 11 | |
| Erreur – auxiliaire | | 11 | 5 |
| Erreur – accord | | 10 | |
| Erreur – concordance | | | |
| les autres erreurs | | | |

(Source : auteure du présent mémoire)

Exercice 3 :

| | Passé composé | Imparfait | Conditionnel passé |
|----------------------|---------------|-----------|--------------------|
| Bonne réponse | 82 | 121 | 16 |
| Réponse manquant | 8 | 20 | 5 |
| Erreur – conjugaison | | 12 | |
| Erreur – participe | | | |
| Erreur – auxiliaire | | | |
| Erreur – accord | | | |
| Erreur – concordance | | 37 | 9 |
| Les autres erreurs | | | |

(Source : auteure du présent mémoire)

Variante B :**Exercice 1 :**

| | Imparfait | Plus-que-parfait | Passé composé | Passé antérieur | Présent | Futur simple |
|----------------------|-----------|------------------|---------------|-----------------|---------|--------------|
| Bonne réponse | 10 | 16 | 24 | 3 | 4 | 11 |
| Réponse manquant | | 1 | 1 | 3 | | 3 |
| Erreur – conjugaison | 12 | 3 | | 5 | 18 | 8 |
| Erreur – participe | | 2 | 14 | 9 | | |
| Erreur – auxiliaire | | | 4 | 2 | | |
| Erreur – accord | | | 1 | | | |
| Erreur – concordance | | | | | | |
| Les autres erreurs | | | | | | |

(Source : auteure du présent mémoire)

Exercice 2 :

| | Imparfait | Passé composé | Plus-que-parfait |
|----------------------|-----------|---------------|------------------|
| Bonne réponse | 84 | 79 | 10 |
| Réponse manquant | 10 | 12 | 2 |
| Erreur – conjugaison | 34 | 36 | 9 |
| Erreur – participe | | 6 | |
| Erreur – auxiliaire | | 7 | 1 |
| Erreur – accord | | 10 | |
| Erreur – concordance | 4 | 4 | |
| Les autres erreurs | | | |

(Source : auteure du présent mémoire)

Exercice 3 :

| | Passé composé | Imparfait | Conditionnel présent | Plus-que-parfait |
|----------------------|---------------|-----------|----------------------|------------------|
| Bonne réponse | 107 | 25 | 13 | 37 |
| Réponse manquant | 3 | 7 | 3 | 4 |
| Erreur – conjugaison | | 4 | 1 | |
| Erreur – participe | | | | |
| Erreur – auxiliaire | | | | 1 |
| Erreur – accord | | | | |
| Erreur – concordance | | 8 | 5 | 2 |
| Les autres erreurs | | | | |

(Source : auteure du présent mémoire)

9.2.2 Le questionnaire destiné aux étudiants de la deuxième année

Variante A :

Exercice 1 :

| | Subjonctif passé | Plus-que-parfait | Imparfait | Passé composé | Conditionnel présent | Conditionnel passé | Subjonctif présent | Futur antérieur | Futur simple |
|----------------------|------------------|------------------|-----------|---------------|----------------------|--------------------|--------------------|-----------------|--------------|
| Bonne réponse | 11 | 6 | 18 | 2 | 12 | 9 | 20 | 23 | 7 |
| Réponse manquant | | | | | 1 | | | | 1 |
| Erreur – conjugaison | 16 | 10 | 14 | 14 | 19 | 5 | 12 | 25 | 4 |
| Erreur – participe | | | | | | 1 | | | |
| Erreur – auxiliaire | | | | | | 1 | | | |
| Erreur – accord | 5 | | | | | | | | |
| Erreur – concordance | | | | | | | | | 4 |
| les autres erreurs | | | | | | | | | |

(Source : auteure du présent mémoire)

Variante B :

Exercice 1 :

| | Futur antérieur | Subjonctif présent | Conditionnel présent | Plus-que-parfait | Imparfait | Conditionnel passé | Futur simple |
|----------------------|-----------------|--------------------|----------------------|------------------|-----------|--------------------|--------------|
| Bonne réponse | 2 | 36 | 14 | 14 | 7 | 14 | 11 |
| Réponse manquant | | 1 | 2 | | | | |
| Erreur – conjugaison | 3 | 15 | 23 | 22 | 6 | 8 | 2 |
| Erreur – participe | | | | 3 | | | |
| Erreur – auxiliaire | 3 | | | | | 4 | |
| Erreur – accord | 5 | | | | | | |
| Erreur – concordance | | | | | | | |
| les autres erreurs | | | | | | | |

(Source : auteure du présent mémoire)

9.3 Les questionnaire en variantes corrigés

9.3.1 Le questionnaire corrigé destiné aux étudiants de la première année

Variante A :

1. Mettez les verbes entre parenthèses aux temps de l'indicatif indiqués :

1. Quand ses parents (partir) **furent partis** (passé antérieur), Fabrice alluma la télévision. 2. Quand (envoyer) **enverrez-vous** (futur simple) cette lettre ? 3. Ils (acquérir) **ont acquis** (passé composé) toute leur maîtrise. 4. Les sciences (ne pas résoudre) **ne résolvent pas** (présent) tous les problèmes. 5. D'heureux moments (apparaître) **apparaissaient** (imparfait) sans tarder. 6. Quel est le premier objet que vous (coudre) **avez cousu** ? (passé composé) 7. Dès qu'ils (recevoir) **auront reçu** (futur antérieur) les réponses aux questionnaires, des propositions concrètes seront faites.

2. Complétez le texte avec les verbes proposés au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait ou au futur dans le passé :

Nous (marcher) **marchions** (1) dans la rue et soudain nous (entendre) **avons entendu** (2) des cris sur la droite. Nous (aller) **sommes allés** (3) voir ce que c' (être) **était** (4) mais nous (ne pas comprendre) **n'avons pas compris** (5) tout de suite. Il y (avoir) **avait** (6) un gros camion sur un trottoir et des gens qui (courir) **couraient** (7) partout. Quelqu'un nous (crier) **a crié** (8) en courant de ne pas rester là si nous (ne pas vouloir) **ne voulions pas** (9) nous faire manger : un lion (s'échapper) **s'était échappé** (10) du camion. Nous (commencer) **avons commencé** (11) à regarder autour de nous et nous (ne pas voir) **n'avons pas vu** (12) le

lion. Tout d'un coup nous (s'apercevoir) **nous sommes aperçus** (13) qu'il (être) **était** (14) juste derrière nous.

3. Mettez le verbe principal au passé en respectant la concordance des temps :

1. Elle (croit) **a cru** que je (vais partir) **allais partir** bientôt.
2. Ils (pensent) **pensaient** que j'(aurai renoncé) **aurais renoncé** à partir.
3. J'(apprends) **ai appris** que tu (vis) **vivais** à la campagne.
4. Je vous (dis) **ai dit** que Paul (vient de partir) **venait de partir**.
5. Tous (affirment) **affirmaient** qu'il ne (connaît) **connaissait** rien.

Variante B :

1. Mettez les verbes entre parenthèses aux temps de l'indicatif indiqués :

1. Les bourgeois (craindre) **craignaient** la banqueroute. (imparfait)
2. Nous (recevoir) **avons reçu** une carte postale. (plus-que-parfait)
3. Mes parents (entretenir) **ont entretenu** ce jardin avec passion. (passé composé)
4. Dès qu'il (éteindre) **eut éteint** les lampes, il commença la projection. (passé antérieur)
5. Nous (vaincre) **vainquons** la concurrence. (présent)
6. Patricia (venir) **viendra** faire ses études en France. (futur simple)
7. Nous (résoudre) **avons résolu** un épineux problème. (passé composé)

2. Complétez le texte avec les verbes proposés au passé composé, à l'imparfait, au plus-que-parfait ou au futur dans le passé :

Nous (marcher) **marchions** (1) dans la rue et soudain nous (entendre) **avons entendu** (2) des cris sur la droite. Nous (aller) **sommes allés** (3) voir ce que c' (être) **était** (4) mais nous (ne pas comprendre) **n'avons pas compris** (5) tout de suite. Il y (avoir) **avait** (6) un gros camion sur un trottoir et des gens qui (courir) **couraient** (7) partout. Quelqu'un nous (crier) **a crié** (8) en courant de ne pas rester là si nous (ne pas vouloir) **ne voulions pas** (9) nous faire manger : un lion (s'échapper) **s'était échappé** (10) du camion. Nous (commencer) **avons commencé** (11) à regarder autour de nous et nous (ne pas voir) **n'avons pas vu** (12) le lion. Tout d'un coup nous (s'apercevoir) **nous sommes aperçus** (13) qu'il (être) **était** (14) juste derrière nous.

3. Mettez le verbe principal au passé en respectant la concordance des temps :

1. Il (dit) **a dit** qu'il (va m'aider) **allait m'aider** demain.
2. On (annonce) **a annoncé** que les deux présidents (recevrons) **recevraient** les journalistes.
3. Nous (disons) **avons dit** que vous (avez oublié) **aviez oublié** notre rendez-vous.
4. Philippe me (confirme) **a confirmé** que le train (doit) **devait** arriver dans une heure.
5. Ce matin, on (annonce) a annoncé à la radio qu'on (a déjà connu) **avait déjà connu** les dangers de l'amiante.

9.3.2 Le questionnaire corrigé destiné aux étudiants de la deuxième année

Variante A

1. Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient :

Il s'est étonné que la télévision (être disposé) **soit disposée** (1) au milieu de la pièce. Bien qu'il (pleuvoir) **ait plu** (2), nous avons fait une promenade. Elle nous a demandé si nous (pouvoir) **avons pu** (3) hier trouver un taxi facilement. Il faut que nous (écrire) **écrivions** (4) à notre grand-mère. Elle a dit que son ami (vouloir) **voudrait** (5) revenir l'an prochain. Si vous aviez écouté en classe, vous (réussir) **auriez réussi** (6) votre examen. Je doute qu'ils (pouvoir) **puissent** (7) arriver à temps pour la séance de 8 heures. Mon père me prêtera la voiture après qu'il (arriver) **sera arrivé** (8) du magasin. Il vaudrait mieux que vous (faire) **fassiez** (9) vos devoirs au lieu de risquer d'être puni. Quand il (recevoir) **aura reçu** (10) votre lettre, il ira vous voir. Je doute que tu (apprendre) **apprennes** (11) bien des leçons. Mon directeur de thèse est venu si bien que je (pouvoir) **ai pu** (12) exposer mes problèmes. Au cas où tu (perdre) **perdrais** (13) ta clé, appelle-moi. Quand tu auras pris des photos, tu nous les (envoyer) **enverras** (14) ? Si je le (savoir) **savais** (15), je vous le dirais.

Variante B

1. Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient :

Lorsqu'ils (partir) **seront partis** (1), nous occuperons l'appartement. Je ne pense pas qu'on (pouvoir) **puisse** (2) être constamment motivé. Votre patron ne sera pas inquiet à moins que vous ne (faire) **fassiez** (3) appel. Il m'a demandé si tu (aller) **irais** (4) au bal dimanche prochain. Au cas où cela (pouvoir) **pourrait** (5) t'intéresser, j'ai une proposition à te faire. Ils m'ont affirmé qu'ils (prendre) **avaient pris** (6) l'avion hier matin. Après

qu'il (terminer) **avait terminé** (7) son travail, il rejoignait ses amis. Même si ma vie (être) **était** (8) un jeu, je n'hésiterais pas. Si tu me (prévenir) **avais prévenu** (9) j'aurais évité tous ces problèmes. Quand bien même il (avoir) **aurait eu** (10) raison, il devait céder. Donne-moi ton numéro de téléphone pour que je (savoir) **sache** (11) où t'appeler. Nous avons décidé que notre fils (ne pas aller) **n'irait pas** (12) à l'école demain. Elle est généreuse à condition qu'il (ne pas s'agir) **ne s'agisse pas** (13) de partager un homme. Aussitôt que la secrétaire aura fini son rapport, elle le (remettre) **remettra** (14) à son supérieur. Si j'avais eu de l'argent, je (partir) **serais parti** (15) en vacances.