

L'appropriation de l'aspect et de la temporalité en langue étrangère : cas du FLE

Mr. BENKOUIDER Lamine

Doctorant encadré par Professeur Ben Salah Bachir, Université Mohamed Kheidher. Biskra

Résumé

Nous nous proposons de présenter, dans ce présent article, l'aboutissement d'une réflexion entreprise depuis que nous avons commencé à enseigner le français, il s'agit de l'appropriation de l'aspect et de la temporalité en langue étrangère. Nous sommes partis d'un constat selon lequel nos apprenants en classe du FLE rencontrent d'énormes problèmes quant à l'utilisation correctes des formes verbales du passé. Autrement dit, les apprenants ne tiennent pas compte des valeurs aspecto-temporelles de chaque forme verbale du passé ce qui sera à l'origine des erreurs commises.

Afin de vérifier nos hypothèses sur les éventuelles zones de difficulté qui sont l'interférence, la complexité des valeurs aspecto-temporelles véhiculées par ces formes verbales et le traitement des données de l'input, nous avons opté pour un corpus constitué d'un ensemble de verbalisations métalinguistiques, de quelques lycéens, portants sur le choix de l'une des trois formes verbales suivantes : passé composé, le passé simple et l'imparfait.

Mots-clés : appropriation ; temporalité ; aspect ; erreur ; verbalisations ; interférence ; input ; Intake ; output.

المخلص

سنعرض في هذا المقال إلى نتائج تفكير كنا قد بدأنا فيه منذ أن تولينا مهمة تدريس اللغة الفرنسية يتعلق الأمر بامتلاك المظهر الزمني للغة الأجنبية، إذ انطلقنا في بحثنا من ملاحظتنا للمشاكل الكبيرة التي يتعرض لها طلبة صف اللغات الأجنبية فيما يتعلق باستعمال السليم للصيغ الفعلية للماضي، بعبارة أخرى لا يهتم الطلبة كثيرا بالقيم الزمنية والمظهرية لكل الصيغ الفعلية للماضي مما قد يؤدي بهم إلى ارتكاب الأخطاء.

وقصد اختبار الفرضيات المتعلقة بالمواضع المحتملة للصعوبة المتمثلة في التداخل و تعسر القيم الزمنية والمظهرية التي تنقلها الصيغ الفعلية ومعالجة البيانات المدخلة، فضلنا الاعتماد على مدونة

مشكلة من مجموعة تعابير لفظية ما بعد لغوية لعينة من المتدربين تتعلق باختيار إحدى الصيغ الفعلية التالية : الماضي المتصل والماضي المنفصل والماضي المستمر

Introduction

Tout au long de son parcours d'appropriation d'une langue étrangère, l'apprenant est sollicité à construire des connaissances du système de la langue cible. Ce processus « ne consiste pas (...) à former simplement un ensemble d'habitudes. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe et créateur, davantage soumis à des mécanismes internes du sujet apprenant qu'à des influences externes » (Germain, cité par Béacco (1993) : 53).

Notre étude s'inscrit dans le cadre des recherches sur l'appropriation des connaissances grammaticales chez les apprenants d'une langue étrangère (LE). Nous nous intéressons dans notre travail à l'étude du processus d'appropriation du système linguistique de la langue cible ou de la construction de la compétence grammaticale. Cependant, nous nous proposons d'étudier le processus de construction des connaissances grammaticales tout en se focalisant sur les réflexions métalinguistiques entreprises par des apprenants, sur l'emploi de l'imparfait, du passé simple et du passé composé. Nous écarterons, alors, volontairement l'observation de la mise en pratique de leurs connaissances métalinguistiques en contexte réel de la communication, et nous nous focaliserons uniquement sur la manière dont ils appréhendent les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par les trois formes verbales en question.

Notre problématique de l'appropriation des valeurs aspecto-temporelles est étroitement liée à l'évolution de la théorie de l'analyse des erreurs. Il est évident que tout apprenant d'une LE commet des erreurs au cours de son apprentissage, quels que soient sa langue maternelle (LM), sa langue cible, son âge, son environnement sociolinguistique, et le type d'enseignement qu'il reçoit.

En effet, l'objectif de notre étude est double : nous nous proposons, d'une part, de présenter les différentes stratégies et modèles d'appropriation d'une LE dans le but de voir comment nos apprenants se sont appropriés progressivement les différentes valeurs aspecto-

temporelles. D'autre part, nous essayerons de démontrer, quels sont les facteurs qui détraquent l'emploi des valeurs aspecto-temporelles des temps verbaux en question, ce qui va nous permettre de vérifier la crédibilité de nos hypothèses principales sur les zones de difficultés, qui se résument dans ce qui suit :

1-L'interférence : l'apprenant d'une LE met en contact (consciemment ou inconsciemment) ses connaissances du système de sa L M avec celles de la L E en essayant d'établir des équivalences entre les deux systèmes.

2- La complexité des valeurs aspecto-temporelles véhiculées par ces formes verbales.

3- Le traitement des données de l'input.

a- L'apprenant ne va pas sélectionner et mémoriser toutes les données de l'input.

b- Les données, qui ne sont pas compatibles avec ses connaissances antérieures ont peu de chance de subsister.

c- Les connaissances de nos élèves sur l'emploi des trois formes verbales ne sont pas toutes issues de l'input auquel ils étaient exposés.

I-Apprentissage ou acquisition

L'opposition, souvent, établie entre « acquisition » vs « apprentissage » pose un certain nombre de problèmes. L'emploi du terme « acquisition » est étroitement lié à l'apparition du langage chez l'enfant¹. Par transposition, l'acquisition d'une langue dans un cadre institutionnel (le milieu scolaire) désigne, selon S.D.Krashen², le processus subconscient, implicite et orienté vers la signification que vers les formes qui la véhiculent. Subconscient par ce que l'intériorisation des connaissances relatives au fonctionnement de cette langue se fait de manière inconsciente : l'apprenant ne se rend pas compte qu'il est en cours d'acquisition d'une LE, semblablement à l'enfant qui acquiert sa LM. Il est implicite et orienté vers la signification par ce que l'apprenant n'acquiert pas un savoir, des connaissances sur le fonctionnement de la langue, mais l'utilisation de la langue dans les interactions verbales permettent à l'apprenant d'acquérir un sentiment, comparable à celui d'un natif, de ce qui est grammatical et acceptable.

Contrairement à l'acquisition, l'apprentissage est un processus : conscient, explicite et orienté vers la forme que vers la signification. Il permet à l'apprenant de développer la capacité de juger la grammaticalité de ses énoncés ou de celles de ses partenaires³ en se

¹ Dans le Dictionnaire Didactique des Langues (Galisson et Coste 1976) ce terme ne figure pas seul, il est associé à langage « l'acquisition du langage ».

² Les principaux travaux de Krashen sont cités par Besse et Porquier (2006)

³ Ce contrôle linguistique conscient des productions verbales est appelé par Krashen **le Moniteur** (Monotor)

référant à des règles antérieurement apprises. Alors, pour Krashen « acquisition » désigne un processus comparable ou analogue à la genèse du langage de l'enfant et qui chez l'apprenant serait inconscient (ou subconscient) alors que l'apprentissage (en anglais learning) à l'opposé serait pleinement conscient.

D'un point de vue purement didactique, les didacticiens opposent également une appropriation en contexte scolaire d'une langue (apprentissage) à l'appropriation sans guidage (acquisition). De son côté, S. P. Corder parle d'apprentissage guidé (enseignement structuré d'une langue) et apprentissage non- guidé (hors-contexte scolaire).

Dans le cadre de notre recherche, les distinctions établies entre apprentissage et acquisition d'une langue dans les différents domaines (didactique, psycholinguistique ou psychologie) nous semblent très utiles. En effet, les paramètres régissant l'appropriation des valeurs aspecto-temporelles des formes verbales du français par un locuteur natif ne sont pas les mêmes dans le cas d'un apprenant du FLE. Alors, les difficultés rencontrées par l'un et l'autre ne seront pas, par conséquent, du même type.

D'un point de vue cognitif l'aptitude à apprendre se développe en trois étapes Successives :

- a) Il y a tout d'abord l'étape cognitive où l'apprenant emmagasine consciemment des connaissances nouvelles d'ordre statique.
- b) Ensuite, apparaît l'étape associative où il assimile progressivement les règles d'emploi des connaissances pour effectuer des tâches complexes « formation de l'interlangue ». C'est en fait le moment où il sera capable de se faire comprendre en LE sans avoir assimilé tous les éléments et toutes les règles de celle-ci.
- c) Enfin, la dernière étape est l'autonomie. L'apprenant est en mesure d'utiliser la langue sans prêter attention aux règles sous-jacentes qui régissent l'emploi de la LE. A ce stade, la langue peut être utilisée de façon automatisée, ce qui libère l'esprit et permet de traiter efficacement de nouvelles informations.

II- Analyse des erreurs, Interférence et Interlangue.

D'un point de vue contrastif, l'apprentissage d'une LE est déterminé par les structures de la LM que l'on possède déjà. L'acquisition d'une LE subit l'influence des connaissances antérieures que possède déjà l'apprenant sur le fonctionnement et la structure de sa LM (la phonétique, la syntaxe, la morphosyntaxe...). Les structures de la LE qui coïncident avec celles de la LM sont acquises vite et facilement: on parle d'un transfert positif. Les domaines où les deux langues en présence se différencient fortement sont des causes de difficultés d'acquisition et d'erreurs: il y a « transfert négatif » ou « interférence » de la LM sur la LE.

Cette influence de la LM sera à l'origine de l'apparition des erreurs, grammaticales ou autres, dans toute situation d'apprentissage d'une LE.

La relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, était à l'origine du recours à une analyse contrastive, fondée, essentiellement, sur la comparaison des deux systèmes linguistiques la LM et la LE. « La problématique fondamentale de l'apprentissage d'une LE tient à l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà, dans l'impossibilité de déstructurer cet acquis, et dans la nécessité d'y superposer de nouvelles habilités et connaissances » (Germain, 1983, cité chez Besse, Porquier, 2006:200).

Par ailleurs, l'influence de la LM sur la LE ne peut être considérée comme la seule source de l'erreur. La notion du transfert¹ qui constitue le principe de base d'une analyse contrastive ne prend pas en compte une évidence : c'est l'apprenant qui choisit et définit les micro-systèmes de la langue cible et de la langue source en contact. En d'autres termes, ce qui est en contact, ce ne sont pas les deux langues (arabe et français par exemple) mais ce que l'apprenant a intériorisé de l'une et de l'autre et ce qu'il juge comme pouvant être mis en relation ou transférable de l'une à l'autre : « ce qui est en contact pour un apprenant à un stade donné d'apprentissage ce n'est pas deux systèmes linguistiques, mais bien une grammaire intériorisée de sa LM et ce qu'il connaît ou découvre, à ce stade, de la LE » (W.Nemser et T.Slama-Casacu, cité par (Besse et Porquier « 2006 » :203).« Ce qui est transféré, si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert, ce n'est pas le savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu. » (Besse et Porquier, 2006 : 204)

Les erreurs souvent imputées à tort à l'interférence ne lui sont pas toujours dues. Les erreurs peuvent témoigner d'une certaine forme de rationalité de l'apprenant. Cette rationalité n'est pas celle du linguiste ou du grammairien, mais elle ressemble beaucoup, à celle du locuteur natif². Bref, l'erreur peut être le résultat d'une activité réflexive de la part de l'apprenant, d'un état de maîtrise provisoire de la langue par l'apprenant, et un indice révélateur d'un système de compétences transitoires, ou son interlangue.

L'interlangue, ce concept élaboré par Selinker et dont on lui avait attribué beaucoup de dénomination : système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique,

¹ Le transfert ne s'opère pas à tous les niveaux d'organisation linguistique. Il est observé surtout en phonologie, en lexique et en syntaxe, mais il est très rare en morphologie (à cet égard voir KLEIN (W.) 1989)

² Nombreux sont les exemples des erreurs de ce type : un apprenant du FLE qui réalise « Je vais à chez moi » a, en réalité, vérifié une hypothèse qu'il a déjà formulée sur le fonctionnement de cette langue. Pour lui le verbe aller doit être toujours suivi de la préposition « à » afin d'indiquer la destination (par ex : je vais à l'école)

grammaire intériorisée, langue de l'apprenant ou système approché, selon Besse et Porquier, est considéré par de nombreux linguistes comme un système "intermédiaire" à part entière entre la LM et la langue cible, qui se développe par le biais des hypothèses que l'apprenant effectue sur le système de la langue cible. Elle ne s'identifie ni avec sa LM ni avec la LE. Pour TREVILLE, M-C .DUQUETTE, L. (1996) l'interlangue correspond au système structuré que l'apprenant se construit aux diverses étapes du développement de sa LE.

K. Vogel (1995) avance une définition plus pédagogique, pour lui c'est « la langue qui se forme chez un apprenant d'une LE à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue-cible(...) Dans la constitution de l'interlangue entrent la LM, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible». » (K. Vogel, 1995 : 19). Elle comporte des règles de la langue cible, des traces de règles de la LM, et des règles qui n'appartiennent ni à l'une ni à l'autre. La présence des traces de la LM dans l'interlangue d'un apprenant qui s'observe notamment au niveau de la performance : la prononciation, la prosodie, le lexique ou la grammaire montre que « l'interlangue s'appuie sur un système linguistique déjà intériorisé... Cette présence conduit à s'interroger non seulement sur les mécanismes de transfert, mais aussi sur la façon dont diverses études montrent comment des catégorisations issues de la LM aident à expliquer certains traits de l'interlangue et de son développement, notamment du point de vue sémantico-grammatical. On peut estimer ainsi que les systèmes intermédiaires que l'apprenant construit sont « des systèmes hypothétiques qui fonctionnent comme des filtres. Ceux-ci donnent un sens au matériel linguistique utilisé par l'apprenant (...) Les hypothèses du système en question se construisent de façon déductive à partir des systèmes préalablement établis, qui sont complètement ou partiellement modifiés à mesure que les hypothèses qui les constituent sont infirmées.» » (Besse et Porquier, 2006 : 206)

Bref, c'est un système linguistique que se constitue l'apprenant d'une seconde langue. Ce système se forme à partir des connaissances de la LE en cours d'apprentissage et à laquelle il tend à se rapprocher et celles du système intériorisé de la LM (substrat d'acquisition) qui interviennent partiellement dans la formation de l'IL. Elle se caractérise par la double articulation, la systématique, la variabilité et l'intelligibilité. Cependant, vu son caractère évolutif (elle se développe au fur et à mesure que l'apprenant découvre de nouvelles connaissances relatives à la LE qu'il apprend), elle se distingue d'une langue naturelle par sa perméabilité, son instabilité et sa simplification par rapport à la langue cible.

II- Input, Intake et output

D'un point de vue historique, les modèles systématiques sont apparus, dans les recherches sur l'acquisition d'une LE jusqu'à lors dominées par l'hypothèse behavioriste, dans les années 1970 et 1980. Ces modèles dont l'objectif est de proposer une vision synthétique ou une « certaine conception d'ensemble du problème, permettant de regrouper les observations et les expériences, les hypothèses et les résultats » (Frauenfelder et Porquier 1979 : 38) gravitent au tour de trois notions clés : entrée (input), connaissances¹, sortie (output). Le passage d'un élément à un autre, la construction et l'organisation des connaissances à l'intérieur du système de connaissances de l'apprenant représentent, d'un point de vue cognitif, le processus d'appropriation. Ce processus est déclenché du moment où un élément de l'input fait l'objet d'une attention particulière de l'apprenant (phénomène appelé saisie ou intake), ensuite l'intake se transforme en connaissance et enfin la connaissance est utilisée dans d'autres contextes que celui où elle est apparue pour la première fois, c'est la production. Comme c'est montré dans le schéma ci-après :

III.1. Les différentes conceptions de l'Intake

L'Intake représente une étape décisive dans le processus d'appropriation d'une LE, c'est pourquoi les chercheurs lui accordent beaucoup d'importance dans leurs travaux. Pour Frauenfelder et Porquier (1979), on entend par intake la manière dont sont traitées les données de l'input. Ils considèrent que l'input est « un nombre virtuellement illimité de données linguistiques et sociolinguistiques, fournies dans des situations très différentes par des personnes diverses et sous forme orale ou écrite avec toutes sortes d'intentions de communication » (Frauenfelder et Porquier 1979 : 42), c'est pourquoi ils postulent qu'il est quasiment impossible qu'un apprenant puisse apprendre tout ce à quoi il est exposé ou tout ce qu'on essaye de lui faire acquérir.

L'intake peut renvoyer aussi aux éléments sélectionnés par l'apprenant parmi les données qu'il découvre dans l'input (Noyau .1980a). Le décalage quantitatif entre l'Intake et l'input est dû, selon elle, à plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, il y a ceux qui sont liés directement à l'apprenant : les contraintes cognitives qui sont les « limites de l'attention et de la mémoire » et les « caractéristiques du système de l'apprenant à un moment donné (interlangue) ». L'intake d'un apprenant dépend, de la nature de l'input auquel il est exposé, de l'état de son système cognitif et de sa motivation.

Pour C. CHAUDRON c'est un processus complexe de traitement de l'information qui se réalise en trois moments :

¹ De manière générale, cet élément représente un système où se construisent et s'emmagentisent les connaissances. Il représente le système de traitement, la boîte noire de l'époque du behaviorisme. Il a plusieurs dénominations : dispositif d'acquisition linguistique, connaissances, connaissances intériorisées

1. L'étape initiale de perception de l'input : dans cette étape l'apprenant fait appel aux mêmes mécanismes et processus cognitifs qu'il utilise pour le traitement de sa LM.
2. Les étapes de recodage et d'encodage de l'information sémantique dans la mémoire à long terme.
3. L'intégration et l'incorporation entière des informations linguistiques de l'input dans la grammaire en développement.

La distinction établie entre l'intake et l'input présente, selon Chaudron, l'apprenant comme un agent actif dans l'apprentissage d'une LE. Elle montre, l'existence d'un système de traitement linguistique chez l'apprenant.

Les données de l'intake ne sont pas toutes destinées à devenir des connaissances, on en distingue l'intake momentané et l'intake conduisant à une connaissance. Il y a alors deux types de l'intake, l'intake utilisé dans le seul espace d'une séquence de communication, et l'intake qui est traité et qui devient une connaissance stable et durable. Le passage de l'intake aux connaissances stables et durables stockées dans la MLT¹ correspond à ce qu'on appelle l'intégration (Frauenfelder et Porquier) .

En effet, ce processus consiste en une sorte de vérification inconsciente des hypothèses formulées « Celles-ci sont élaborées à partir des entrées, de la connaissance antérieure de la LE et de la connaissance de la L1. (...) Une fois élaborées, ces hypothèses sont confrontées aux entrées ultérieures. Si celles-ci confirment les hypothèses, ces dernières sont gardées et intégrées dans la connaissance, sinon elles sont rejetées » (Frauenfelder et de Porquier 1979 : 45). Ces deux opérations (saisie et intégration) constituent selon eux le processus d'assimilation.

Pour Faerch et Kasper tout ce qui est perçu par l'apprenant dans l'input (qu'il soit une forme ou une règle) a une chance d'être intégré dans son interlangue. Ils utilisent la notion de règle candidate pour désigner les éléments de l'intake. Ils considèrent que l'intake est une règle, parmi d'autres, qui fait partie du système de l'interlangue de l'apprenant en tant que règle hypothétique. Ils ajoutent que c'est la formation et le test des hypothèses concernant les règles spécifiques de la langue cible qui régissent la formation de règles en interlangue.

Dans leur modèle, Besse et Porquier parlent plutôt du processus d'appropriation qui correspond dans le modèle de Frauenfelder et Porquier à la phase d'assimilation. Pour eux le processus d'appropriation « consiste à appréhender, à traiter et à stocker des données langagières fournies par le milieu (par exposition à la LE) et à les adapter à la connaissance

¹ Mémoire long terme.

antérieure par assimilation et accommodation » (Besse et Porquier, 2006 : 244). A l'instar des modèles précédents, le processus d'appropriation comprend la phase de la saisie et celle de l'intégration, cependant cette dernière est dotée d'un autre procédé structurant, celui d'adaptation des nouvelles données aux anciennes

III.2. Sortie (output)

Cette notion qui a un double statut, est entendue à la fois comme une activité de production et de compréhension et comme leur résultat (ce qui est émis, exprimé et aussi ce qui est reçu, perçu et compris), semble avoir moins d'importance que les deux premières dans les modèles d'apprentissage. Cependant, la sortie qui représente, dans ces différents modèles la dernière étape du processus d'appropriation est conçue dans un sens restreint comme la production qui consiste à extérioriser les connaissances intériorisées.

IV. Présentation du corpus

IV.1. Les participants et leurs profils

Le corpus qui servira de matière première à notre analyse est constitué d'un ensemble d'entretiens, menés dans un lycée de la région de Bou-Saâda (lycée de Ouled Sidi Ibrahim, Eddis). Nos informateurs sont au nombre de quinze lycéens inscrits dans deux classes de deuxième année secondaire : huit élèves de la classe des Lettres et Langues Etrangères et sept de la classe des sciences expérimentales, âgés de 16 à 17 ans, au moment de l'enquête. Issus tous de familles de la région de Eddis, d'un niveau socioculturel moyen. Ils avaient commencé leur apprentissage du FLE en quatrième année primaire (deuxième palier). Ils étaient exposés depuis le début de leur apprentissage à un enseignement explicite.

IV.2. Le déroulement des entretiens

Le déroulement de notre expérimentation s'est effectué selon le model expérimental classique ; comprenant trois moments essentiels:

- 1- Une rencontre préalable avec les élèves : elle avait pour but d'informer les participants sur la nature et l'objectif de l'expérimentation.
- 2- Un pré-test : les apprenants ont été soumis à un pré-test une semaine avant le

commencement de l'expérimentation. Cette phase avait pour but de vérifier les connaissances déclaratives de nos informateurs. On avait discuté avec eux, durant cette phase, les différents emplois des trois temps en question, ainsi que leurs occurrences.

3- La tâche expérimentale : elle consiste à recueillir les verbalisations métalinguistiques des participants, qui étaient invités à accomplir, oralement, la tâche qu'on leur avait proposée. Vu l'importance de ces verbalisations qui constituent notre seul moyen d'accès à la grammaire intériorisée ou à l'interlangue de chaque sujet, on leur avait permis d'utiliser de temps à autre la langue arabe, parce que ce qui nous intéresse dans cette expérimentation ce sont bien les réflexions métalinguistiques entreprises par les apprenants, qui peuvent être révélatrices des éventuelles zones de difficultés, ainsi que de l'intake, et non pas la compétence discursives des apprenants.

Afin de pouvoir vérifier les activités métalinguistiques d'analyse de nos informateurs et leurs réflexions métalinguistiques, on leur avait proposé des exercices à trou, portant sur l'emploi des trois formes verbales en question.

On a choisi des exercices qui comportent quatre vingt deux verbes à l'infinitif et qui étaient composés de phrases simples. La consigne consistait à mettre ces verbes aux temps qui conviennent (imparfait, passé simple ou passé composé).

IV.3. Les exercices du corpus

Consigne : Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple ou le passé composé)

1. Je (1-1 regarder) la TV quand Ali me (1-2 téléphoner) d'Alger, hier soir.
2. Jeudi dernier, je (rencontrer2-1) Ali qui (2-1 partir) pour Tikdjeda. Il (2-2 avoir) beaucoup de bagages et ses skis sur l'épaule. Alors, je l' (2-3 accompagner) à la gare routière. Il y (2-4 avoir) énormément de monde dans le train et il (2-5 ne pas pouvoir) trouver de place assise.
3. Mes amis (3-1 vouloir) depuis longtemps visiter Annaba. Ils y (3-2 partir) enfin la semaine dernière. Mais quand ils (3-3 arriver) à Skikda, il (3-4 pleuvoir) et il (3-5 pleuvoir) pendant tout leur voyage.
4. Nous (4-1être) en classe, quand soudain tout (4-2se mettre) à bouger .Nous (4-3entendre) un bruit énorme .La maîtresse nous (4-4crier) de rester en place. Affolés, deux lui (4-5demander) la permission de sortir mais elle (4-6 refuser). Un instant plus tard ,un surveillant (4-7 entrer) dans la classe et nous (4-8 dire) qu'une grue du chantier voisin était tombée sans causer des dégâts. Nous (4-9être) tous soulagés.

5. L'autre jour, je (5-1 être) seule chez moi et il y (5-2 avoir) de l'orage. Je (5-3 travailler) sur mon ordinateur quand tout à coup il (5-4 s'éteindre). Je (5-5 penser) aussitôt que la foudre avait grillé quelque chose dans mon appareil .J' (5-6 essayer) de le rebrancher: impossible! Je (5-7 téléphoner) à mon copain .je lui (5-8 demander) de venir m'aider. Quand il arriver, je (5-9 se précipiter) à la porte. Sans lui laisser le temps de parler. Je lui (5-10 crier) : "Viens vite! Je (5-11 taper) ma dissertation quand la foudre (5-12 tomber) ! Je n'avais pas enregistré mon travail! Je (5-13 pleurer) presque. Enfin elle réussit à placer une parole: "Chez moi non plus il n'y (5-14 avoir) plus d'électricité... Ca vient de revenir!" Je (5-15 pousser) un cri de joie: "Tu crois que ce n'est pas l'ordinateur qui (5-16 endommager)?" Je (5-17 se ruer) sur mon appareil. J' (5-18 appuyer) sur le bouton. Il (5-19se rallumer) sans problème, et ma dissertation, "récupérée" par l'ordinateur, (5-20s'afficher) à l'écran !

6. Hier, un accident (7-1 se produire) au carrefour du centre ville. Il (7-2 pleuvoir). Un enfant d'une dizaine d'années (7-3 faire) de la trottinette sur le trottoir de la rue Didouche. Quand il (7-4 arriver) au carrefour, il (7-5 ne pas pouvoir) ralentir et (6-6 tomber) sur l'avenue d'Italie juste au moment où une voiture (7-7 arriver). Elle l' (7-8 heurter) violemment

VI.3. Les verbalisations

La première question qui nous vient à l'esprit par rapport à une étude comme la nôtre est celle qui porte sur le choix d'un moyen fiable permettant l'accès aux connaissances des apprenants. Nous avons opté pour les verbalisations métalinguistiques parce que c'est le seul moyen qui nous semble mieux convenir à notre objet d'étude. Elles nous permettent d'observer ce qui n'est pas observable directement ; la grammaire intériorisée des apprenants (leur manière de concevoir la LE).

Cependant, la chose n'était pas facile à appliquer ; la conscience que manifeste un apprenant d'une règle, adéquate ou non, ne lui permet pas toujours de l'explicitier, surtout quand il s'agit d'un apprenant d'une LE. Alors le recours aux verbalisations métalinguistiques, cette forme particulière d'entretien, ne se fait pas toujours sans problème et sans risque. De ce fait, pour que la verbalisation soit une tâche faisable et fiable, l'établissement d'un contrat ou un consensus entre enquêteur et enquêté est une chose impérative.

VI.5. Les différents signes conventionnels

Signe	Sa signification
/ac / à la fin d'un énoncé	Une Autocorrection.
/Amb/ à la fin d'un énoncé	Une expression ou un énoncé inaudible, indéchiffrable.
/Oui /	Tous les informateurs sont d'accord.

/ar-dia/ au début d'un énoncé	C'est un énoncé qui a été émis en arabe dialectal.
/ar-cla/ au début d'un énoncé	C'est un énoncé qui a été émis en arabe classique.
/cor/ à la fin d'un énoncé	Une construction erronée, qu'on a corrigée.
/f, ff, fff/ au milieu de l'énoncé	Un moment de réflexion.
/p, pp, ppp/ au milieu de l'énoncé	C'est une pause, le nombre de p correspond à la longueur de cette pause.
/r/à la fin d'un énoncé	Un énoncé non achevé, rupture de l'énoncé.
/???/ à la fin d'un énoncé	Intonation montante.
/!!!/ à la fin d'un énoncé	Intonation descendante.

V. Analyses des résultats

Les résultats qu'on a obtenus montrent que nos informateurs ne sont pas tout à fait d'accord sur les occurrences des trois temps en question dans le discours. Cela se voit dans l'extrait suivant :

- « « E- Les trois temps /p//p//p//p/ expriment .le/p/ le le passé
 E- C'est une /p/ action passée.
 E- On utilise e e e l'imparfait a a a pour raconter /p/.les contes les narrations.
 P- Oui.
 E- Non non c'est le passée simple ça.
 E- Ils sont différents.
 E- Au contraire c'est plus loin.
 E- Le passé simple /!!!/.
 E- C'est pour ça qu'on utilise dans les contes et les /r/.
 E- /ar-dia/ non c'est le Pc qui est proche du présent le Ps est loin.
 E- /ar-dia/oui le Pc et qu'est ce que tu as dit toi ? Ah pardon « un sourire ».
 P -Etes-vous d'accord sur ce qu'elles disent là?
 /oui/
 P- Mais dans quel cas utilise-t-on le PS ?
 E- Si l'action est...../Amb/.
 P- Pardon /!!!/.
 E- Si l'action est finie.
 E- Tu peux nous expliquer cela ?
 E- L'action est terminée ou finie.
 /oui/

E- Oui quand le temps de cette/p/action ce n'est pas loin, long, loin, on utilise le Ps.

E- Le Ps n'est pas loin comme l'imparfait.

Un long silence après quelques minutes le P intervient.

P- Ecoutez s'il vous plait, vous n'êtes pas obligés de vous exprimez en français

E- Oui monsieur le Ps c'est loin par rapport à l'imparfait.

P -Bien, dites-moi maintenant quand est ce qu'on utilise le Pc.

E-Le Pc est un temps proche du présent.

Le silence règne dans la salle, tous les informateurs ont l'air de réfléchir.

E-/ar-dia/je ne sais pas si c'est vrai mais je pense que le Pc est utilisé pour exprimer une action continue/cor/

Le silence

P- Si je vous dis, par exemple « Jeudi dernier, je rencontrerai Ali qui partira pour Alger ».

E- C'est le Ps.

E- Oui.

E- Non Mr c'est le Fs, attends, attends, Jeudi dernier.

La phrase est fixée au tableau

E- Pour les verbes sont conjugués /p/.

E- Ps.

E- Non Fs, puis /r/.

E- Non le r c'est le radical.

E- Attends /ar-dia/ tu as dit l'imparfait /!!!/

E- /ar-dia/ ah oui c'est le Fs j'ai cru que c'est le P s. un sourire.

E- Mais Mr c'est faux, on peut pas dire comme ça /ar-dia/ parce que on a dernier.

E- Jeudi dernier c'est le passé, nous avons le futur.

E- C'est le Fs /ar-dia/ on doit dire alors jeudi prochain.

E- Ou bien on conjugue les verbes au passé /cor/.

/oui/

P- Bien, si je vous demande maintenant de conjuguer les verbes de cette phrase « Jeudi dernier je rencontrer Ali qui partir sur Annaba » aux temps qui conviennent.

La phrase a été fixée au tableau.

E- Mais à quel temps /???/

E- L'essentiel passé.

E- C'est le Pc.

E- Mr pour moi /r/ un rire.

Des rires de toutes parts

Oui pour moi c'est le Ps

P- Alors la phrase devient ?

E- « Jeudi dernier je rencontraï Ali qui partit sur Annaba ».

P- Tout le monde est d'accord là-dessus ?

E- Non les verbes se conjuguent au Pc /cor/ « Jeudi dernier j'ai rencontré Ali qui est parti sur Annaba »

E- Mr je peux utiliser l'imparfait et le Ps «Jeudi dernier je rencontrais Ali qui partit sur Annaba»

P-Alors pour toi le premier verbe se met à l'imparfait tandis que le deuxième est au Ps

E- Attendez Mr, je crois /ppp/ je ne suis pas sûre mais normalement « Jeudi dernier je rencontrais ou bien « Jeudi dernier j'ai rencontré » l'imparfait ou la Pc et le deuxième c'est c'est /r/.Je ne sais pas.

E- Les deux c'est le Pc.

P- Mais dites-moi pourquoi vous avez choisis ces temps ?

E- Pour moi, j'ai utilisé le Pc parce que /ff/ cette action là c'est proche. L'imparfait et le Ps c'est loin.

P- Pourquoi proche?

E- Parce que c'est Jeudi dernier

/oui/ c'est proche

P- Mais proche par rapport à quoi ?

E- Par rapport au présent

E- Mr l'action est courte /ar-dia/ je l'ai rencontré et ça n'a pas pris beaucoup de temps. Mr rencontrer c'est un peu de temps.

P-Pour moi Mr c'est le Ps parce que l'action est terminée, finie /ff/ Ali est déjà parti, il a fait l'action c'est fini.

E-Pou, non /f/ pour la première phrase oui, il a dit que qui que/p/ il va rencontrer Ali là c'est une action passée c'est bon /ar-dia/ (mais pour la deuxième il a dit qu'il partira c'est pas lui qui parle non c'est /ff/ oui).

P- C'est n'est pas claire ce que tu dis là mademoiselle ?

E-/ar-dia/ peut être qu'il l'avait rencontré jeudi dernier mais lui il partira le lendemain ou bien le surlendemain, c'est pour quoi on utilise le Fs.

E- Oui c'est vrai

E- Mr ça dépend du sens de la phrase

E- Oui justement.

P- Comment ?

E- Jeudi dernier déjà / p / rencontrer /ar-dia/ cela veut dire..... /Amb/

E- Non c'est pas lui qui fait l'action il raconte ce que Ali va faire.

E- Mr le sens de la phrase.

E- Oui c'est ça.

E-/ar-dia/ jeudi dernier dépend de la première proposition

E- Mr est ce qu'on peut dire Ali qui va ?

P- Ne me demandez surtout pas mon point de vue, je suis ici pour vous entendre et je ne vais pas vous évaluer. Dites tous ce que vous voulez, d'accord mes amis

/oui/ des rires de partout

E- Mr en arabe on a le même sens.

E- Ce n'est pas la même chose l'arabe et le français.

P- Oui vas y on t'écoute, explique nous comment ?

E- En arabe on dit « al khamis al madi raaytou Ali aladi sayousafir..... »

E- Non on dit «aladi safara »

E- /ar-dia/ attends Mr il y a deux possibilité soit on dit Ali aladi sayousafir ou bien aladi safara. Dans le premier cas au moment de la rencontre Ali était sur le point d'aller mais dans le deuxième cas il est parti /r/

E- Mais Mr, Ali va partir quand ?le jeudi ?

E- Oui c'est le jeudi.

Etc...

Les notions utilisées par nos informateurs au cours des entretiens montrent qu'ils ont déployé des activités métalinguistiques réellement en œuvre afin de pouvoir analyser les phrases qu'on leur avait proposées. En effet, Les commentaires métalinguistiques de nos informateurs, recueillis lors des deux premiers entretiens sur l'emploi des trois temps en question, montrent les problèmes de l'analyse de ces formes verbales. On constate d'abord que sur le plan de la temporalité nos informateurs se rendent compte que les trois temps en question situent le procès dans un moment antérieur au moment de l'énonciation ; le « **E**¹ » est antérieur au « **S**² ». Pour ce qui est des valeurs aspectuelles des trois temps, nos informateurs se sont basés, pour le passé simple(Ps), sur la notion d'« action finie » et sur

¹ Moment de l'énonciation.

² Moment de l'événement.

celle d'« action terminée », et c'est l'aspect ponctuel. Pour l'imparfait, ils se sont fondés essentiellement sur les notions suivantes : action longue, action continue, pour exprimer l'aspect imperfectif et aussi sur la notion de durée et d'habitude.

Nous avons remarqué, tout au long de notre expérience, que la notion de durée est liée presque toujours à l'imparfait, et la brièveté, au passé simple. Quant au Passé composé (Pc) il a été considéré par nos informateurs comme le temps le plus proche du présent, sans aucune autre précision sur son emploi. L'emploi du Pc dans l'exemple analysé dans le premier entretien a été justifié par nos informateurs par l'emploi de l'indice temporel Jeudi dernier. Ils considèrent que Jeudi dernier renvoie à un moment très proche du moment de l'énonciation ce qui implique obligatoirement l'emploi du Pc. En plus, l'aspect lexical du verbe « rencontrer » véhicule déjà l'aspect perfectif. De ce fait, le procès « rencontrer » ne s'étale que sur une courte durée avec bien sur un début et une fin, et c'est ce qui a été verbalisé par quelques uns de nos informateurs.

En optant pour l'imparfait, les informateurs ont vu dans le procès une vision qui ne montre ni le début ni la fin de l'action, c'est un intervalle dont les deux bornes ne sont pas montrées. L'imparfait est vu acceptable par référence à l'indice de durée, et à la continuité du procès.

En choisissant le passé composé, nos informateurs ont opté pour une vision globale du procès, qui prend en compte les deux bornes de l'intervalle. Ce choix a été par la nature même du verbe rencontré. L'information temporelle contenue dans la sémantique du verbe semble, alors, saillante chez nos apprenants. Ils se sont référés l'aspect lexical du dans le choix de la forme verbale adéquate, ce qui était à l'origine des erreurs commises.

Les commentaires de nos informateurs qui portent sur les valeurs aspecto-temporelles de l'imparfait, Ps et le Pc sont constitués de notions qui représentent les critères d'emploi de ces formes verbales. Nous avons pu à travers l'analyse de leurs verbalisations identifier des notions pertinentes, notamment celles relevant des aspects : parfait (action finie, accomplie), imperfectif (action en cours, en déroulement) et de l'aspect itérative (action habituelle), ainsi que la notion de la durée. Toutefois, l'emploi de ces temps et les justifications fournies par nos informateurs n'étaient, le plus souvent, pas pertinents. L'analyse des d'erreurs commises nous montre que les notions verbalisées n'étaient pas toujours convenables, et qu'elles sont considérées par nos informateurs comme des caractéristiques propres à ces formes verbales, déterminant leur emploi dans tous les contextes.

Ces verbalisations nous ont permis aussi d'avoir une idée sur les démarches métalinguistiques déployées par nos apprenants. Par exemple, bien qu'ils connaissent

d'autres notions, nos apprenants accordent beaucoup d'importance à celles de la durée et de la proximité (notamment dans l'emploi du Pc). Ces deux notions sont vues par nos informateurs, comme des éléments régissant l'emploi des formes verbales. En outre, en raison de l'indisponibilité, chez nos informateurs, de certaines notions aspectuelles, le recours aux notions verbalisées est une sorte de stratégie de médiation.

Le choix erroné de certaines formes verbales est justifié par la présence des éléments lexicaux interprétés par nos informateurs comme des indices de la notion de durée. Pour eux, un procès long implique l'emploi de l'imparfait, et la durée courte, au Ps ou le Pc selon que le procès est proche ou loin du moment de l'énonciation. Il est à noter aussi que nos informateurs se sont référés, en plus de la sémantique du verbe qui contient déjà une notion de durée (rencontrer), à d'autres éléments de la phrase qui participent à la constitution de cette notion, notamment les indices temporels. Les informateurs interprètent en particulier ces éléments comme indices, et choisissent le passé composé ou l'imparfait ou encore le Pc en fonction de la durée interprétée.

Les mises en relation d'intervalles représentent une des difficultés d'analyse. On a constaté que nos informateurs ont rencontré des difficultés d'analyser les phrases où il y a des rapports d'inclusion. Par exemple dans la phrase « Je rencontrer Ali qui partir ..., jeudi dernier », ou encore « je regarder la TV quand Ali me téléphone, hier soir » le rapport d'inclusion des deux procès a fait l'objet de discussion de nos informateurs. Deux d'entre eux, qui ont opté pour l'imparfait et le Ps dans cette phrase, pensent que les deux expressions « être en train de » et « au moment où » peuvent être utilisées dans les deux phrases parce que le deuxième procès se déroule au même temps que le premier. Ils ont utilisé la notion de la simultanéité. Mais cette notion n'était pas bien accueillie par les autres qui considèrent que les deux actions, dans les deux phrases, entraînent entre elles un rapport de postériorité et d'antériorité parce que le premier procès se déroule avant le deuxième. Ils voient que les deux actions se suivent et ne se déroulent pas au même temps.

Leurs commentaires qui portent essentiellement sur ce qui justifie leur choix du temps nous ont permis d'accéder à leurs connaissances intériorisées. Certaines erreurs que ce soit dans le choix de la forme verbale ou son emploi peuvent être également expliquées par le traitement de l'input. En effet, nos informateurs montrent à travers leurs analyses des traitements différents de cet input : le fait de ne pas se mettre d'accord sur l'emploi de telle ou telle forme verbale témoigne de l'hétérogénéité de l'intake et de la diversité dans le traitement des données de l'input. Autrement dit, la sélection des éléments qui figurent dans l'input ne se fait pas de la même manière, elle varie d'un sujet à un autre.

Interrogés sur les formes verbales en français et leurs équivalents en arabe, nos informateurs voient que les formes verbales des deux langues ne sont pas identiques : pour le français il y a plusieurs temps qui permettent d'exprimer le passé mais en arabe c'est le sens même de la phrase qui véhicule telle ou telle valeur aspecto-temporelle. Ils étaient conscients que les structures verbales du français ne coïncident pas avec celles de la langue l'arabe.

Conclusion

Nous nous sommes proposés d'examiner les analyses de quelques apprenants du FLE, telles qu'elles se manifestent dans leurs commentaires, à propos de l'emploi de l'imparfait, du passé composé et du passé simple en français. Nous avons tenté d'étudier, à travers les verbalisations de nos informateurs, leurs connaissances métalinguistiques sur la langue cible. Plus précisément leurs connaissances sur les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par certaines formes verbales.

L'analyse des verbalisations nous a bien montré que le niveau d'acquisition des notions aspecto-temporelles varie d'un sujet à un autre, bien que l'input auquel ils étaient confrontés soit identique. En effet, nos quinze informateurs ont eu tous le même type d'enseignement (explicite), mais leurs hypothèses sur l'occurrence des temps en questions viennent confirmer l'idée selon laquelle les données de l'input ne sont pas traitées de la même façon d'un apprenant à un autre. Ces différences individuelles sont observées dans le choix des temps et dans les justifications proposées.

Les valeurs aspecto-temporelles véhiculées par les trois temps en question sont nombreuses et complexes. L'analyse des commentaires métalinguistiques de nos informateurs permettent de confirmer que l'appropriation des valeurs aspecto-temporelles est une tâche complexe. Bien que nos informateurs aient eu un enseignement explicite sur les notions aspecto-temporelles des temps en question, ils rencontrent de sérieux problèmes quant à l'emploi de ces temps.

Références bibliographiques

- BANGE, Pierre.2003. « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère », in Marges Linguistiques n° 4, (téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>).
- BEACCO, J-C. 1993. « Cultures grammaticales et demande métalinguistique », in Études de

linguistique appliquée, n° 92, pp. 51-64.

BEN-RAFAEL, Miriam. 2004. « Interlangue, analyse des erreurs et réflexion contrastive au service d'une didactique grammaticale », in Marges Linguistiques n° 4, (téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>).

BESSE, H. 1975. Pratique de la classe audio-visuelle au niveau 1, Paris : Éditions Didier-Crédif, coll. VIC.

BESSE, H. 1980. « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », Langue française 47, Paris, Larousse, pp.115-128.

BESSE, H. PORQUIER, R. 2006 [1984]. Grammaire et didactiques des langues, Paris : Crédif - Hatier.

BRONCKART, J-P. 1977. Théories du langage, Bruxelles : Éditions Pierre Mardaga.

BRONCKART, J-P. 1984. « Un modèle psychologique de l'apprentissage des langues? », in Le Français dans le monde, n°185.

CHARAUDEAU, Patrick. 1992. Grammaire du sens et de l'expression, Paris : Hachette

DOCA, C. 1981. Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Paris, C.I.R.E.R., Publications de la Sorbonne.

FRAUENFELDER, Uli. PORQUIER, Rémy. 1979. « Les voies de l'apprentissage en langue étrangère », in Travaux de recherche sur le bilinguisme, 17, pp. 37-64.

GRANGET, Cyrille. 2003. « Appropriation des fonctions discursives et sémantiques de quelques expressions lexicales de la temporalité en français L2 », in Marges Linguistiques n° 4, (Téléchargeable sur <http://www.marges-linguistiques.com>)

KLEIN, W. 1989(1987 trad. fr.). L'acquisition de langue étrangère, Paris: A. Colin.

LEEMAN-BOUIX, Danielle .1994. Grammaire du verbe français : des formes au sens, Paris : Nathan.

LIESBETH, H. et al. 2005. « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères », in Acquisition et Interaction en Langue étrangère, (téléchargeable sur : <http://aile.revues.org/document1394.html>).

NOYAU, Colette. 1980a. « Deux types de connaissance de la langue étrangère dans l'acquisition en milieu naturel ? », in Champs éducatifs, n° 1, pp. 6-16.

NOYAU, Colette. 1980b. « Étudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel », in Langages, n° 57, pp. 73-86.

PORQUIER, R. 1977. « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », in Etudes de

Linguistique Appliquée, n° 25.

PORQUIER, R. FRAUENFELDER, U.1980. « Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou l'autre côté du miroir », in Le français dans le monde, n° 154.

VOGEL, K. 1995(1990 trad. fr.). L'interlangue : La langue de l'apprenant. Toulouse-Le Mirail: P.U.M. , Coll.« Interlangues - Linguistique et didactique » .