

UNIVERSITÉ DE LAUSANNE - FACULTÉ DES LETTRES

**Conceptualisation et emploi
du *passé composé* et de *l'imparfait*
en français langue étrangère (L3) au Sri Lanka ;
l'impact du singhalais - langue maternelle (L1)
& de l'anglais - langue seconde (L2)**

**Thèse
présentée à la faculté des lettres de
l'Université de Lausanne pour obtenir le grade de
docteur ès lettres**

**par
Subhashinie Punchihetti**

Lausanne

Juin 2007



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des lettres

Lausanne, le 11 juin 2007

IMPRIMATUR

Le Conseil de la Faculté des lettres, sur le rapport d'une commission composée de :

Directeur de thèse :

Madame Anne-Claude BERTHOUD

Professeur, Faculté des lettres, UNIL

Membres du jury :

Monsieur Jean-Louis CHISS

Professeur, Université de Paris 3

Monsieur Sarath AMUNUGAMA

Professeur, University of the Visual & Performing Arts,
Colombo, Sri Lanka

autorise l'impression de la thèse de

MADAME SUBHASHINIE PUNCHIHETTI

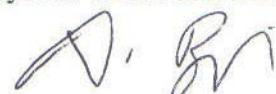
intitulée :

Conceptualisation et emploi du passé composé et de l'imparfait en français langue étrangère (L3) au Sri Lanka: l'impact du singhalais, langue maternelle (L1) et l'anglais, langue seconde (L2).

sans se prononcer sur les opinions de la candidate.

La Faculté des lettres, conformément à son règlement, ne décerne aucune mention.

Anne Bielman
Doyenne de la Faculté des lettres



Remerciements

Tout d'abord, je suis extrêmement reconnaissante envers Madame le professeur Anne-Claude Berthoud, directrice de thèse, d'avoir accepté de me guider dans cette recherche à la croisée de la linguistique d'acquisition et de la didactique. Je la remercie particulièrement de m'avoir accordée une certaine autonomie après la phase initiale de la recherche pour réaliser un travail indépendant. Je lui dois de nombreuses heures de discussion, notamment au sujet du cadre scientifique de ce travail, des remarques et des critiques pertinentes qui m'ont beaucoup servi à affiner l'analyse et à améliorer le contenu de la thèse.

Je tiens également à remercier vivement Messieurs les professeurs Jean-Louis Chiss (l'Université de Paris 3, France) et Sarath Amunugama (University of Visual and Performing Arts, Colombo, Sri Lanka) d'avoir accepté de faire partie du jury de thèse malgré leurs emplois du temps chargés. Leurs appréciations m'ont encouragé et leurs critiques m'ont incité à améliorer les points faibles de mon texte.

Je suis aussi très reconnaissante à l'Université de Lausanne de m'avoir accordée une bourse d'étude pour effectuer cette recherche de doctorat. Sans ce précieux soutien financier, cela m'aurait été très difficile d'achever cette recherche.

Parmi les personnes de l'UNIL qui m'ont soutenue au cours des dernières années il y a de nombreux professeurs de l'école de français moderne : notamment, MM. R. Capré & P. Jaquerod et Mmes M. Kilani et D. Vernaud. Je leur dois à tous et à Mme M. Molina, l'ancienne secrétaire de l'ILSL, mes sincères remerciements pour les services qu'ils m'ont rendus.

Cette recherche n'aurait pratiquement pas pu être réalisée sans l'aide très précieuse que j'ai reçue de l'administration, des enseignants et des apprenants de l'Alliance française de Colombo & de l'Université de Sri Jayawardenapura au Sri Lanka. Je tiens à les remercier de tout coeur d'avoir accepté ma présence dans leurs cours pendant trois mois et de m'avoir, en plus, fourni généreusement un corpus de données très élaboré.

Dans la réalisation de cette étude, plusieurs de mes amis m'ont encouragé à relever de nombreux défis. Je dois d'abord mes remerciements à Albena : dans la phase initiale de la rédaction, c'est elle qui m'a encouragé en relisant et en commentant les premiers chapitres. Si ma thèse contient toujours des erreurs de langue/style de l'apprenante de français langue étrangère que je suis toujours, ce sont M. & Mme Tiple ainsi que leur fille Marie-Caroline qui m'ont aidée à éradiquer les erreurs les plus graves. Je tiens vraiment à leur exprimer ma gratitude pour les longues heures qu'ils ont passées à relire et à corriger mon texte en français L3. Ensuite, c'est à Sidath que je dois mes remerciements pour avoir servi de guide pour résoudre de nombreuses questions relevant du côté technique de la réalisation de ce travail. Lui, ainsi que Bandara et Lucky méritent mes remerciements pour le soutien psychologique considérable qu'ils m'ont apporté pendant mon séjour académique en Suisse.

Je profite de cette occasion pour remercier aussi mes anciens professeurs qui ont soutenu ma quête des connaissances dès l'école primaire. Cependant, c'est à ma famille, ma source d'inspiration indéniable, que je dédie avec immense gratitude cette thèse -le plus grand accomplissement de ma vie académique jusqu'ici.

Table des matières

Introduction

-Problématique	1
-Objectif de la recherche	2
-Hypothèses	4
-Méthodes de recherche	10
-Corpus	12
-Cours observés et critères de choix	13
-Sujets observés	16

Plan **16**

Premier Chapitre **19**

La problématique et le cadre théorique

1.1. Les domaines d'études	20
1.1.1. La linguistique et la didactique des langues	20
1.1.2. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères	22
1.1.2.1. Les milieux endolingues et les milieux exolingues	22
1.1.2.1.1. L'enseignement/apprentissage et l'acquisition	24
-L'acquisition, l'intention et la compétence communicative prélinguistique	24
-Le manque de secours externes	26
-Le manque de participation active dans le processus d'apprentissage	28
-L'enseignement/apprentissage et l'acquisition aux divers contextes	31
1.1.2.1.2. Enseignants	33
1.1.2.1.3. Les manuels et les méthodes d'enseignement	38
1.1.2.1.4. Arrière-plans culturels, éducatifs et émotionnels	42
1.1.2.1.5. Ressources complémentaires	43
1.1.2.1.6. Les transferts	43
1.2. La grammaire	46
1.2.1. La grammaire linguistique	46
1.2.2. La grammaire didactique	47
1.2.2.1. Les sujets	47
-La grammaire des apprenants et la grammaire des enseignants	47
-L'attitude des apprenants vis-à-vis de la grammaire	48
1.2.2.2. Le contexte	49
1.2.2.3. La notion de grammaire didactique	49
1.2.3. L'enseignement/apprentissage/acquisition de la grammaire	51
1.2.3.1. Les divers contextes d'enseignement/apprentissage	51
- Langue maternelle (L1)	51
- Langue étrangère (L3) en milieu endolingue	52
- Langue étrangère (L3) en milieu exolingue	53
1.2.3.2. La grammaire implicite et la grammaire explicite	54
1.2.3.2. La grammaire inductive et la grammaire déductive	55
- Méthode traditionnelle de la grammaire – traduction	56
- Méthode naturelle	56
- Méthodes audio orale et visuelle	58
- Approche éclectique (post-communicative)	58
- La grammaire et la communication dans l'apprentissage des langues étrangères	60
1.2.3.4. L'enseignement/apprentissage de la grammaire de français langue étrangère	62
1.2.3.4.1. Représentations	63
1.2.3.4.2. Grammaire de FLE exolingue et grammaire de FLM endolingue	63
- L'apprentissage de la grammaire en contexte endolingue et en contexte exolingue	63
- L'apprentissage de la grammaire par les enfants et par les adolescents & les adultes	64
1.2.3.4.3. Connaissances communes entre les langues	65
1.2.3.4.4. La construction des connaissances grammaticales	66
- La métalangue grammaticale	67
- Métalangue grammaticale non explicitée	68
1.3. La conceptualisation des notions (méta)linguistiques	70

1.3.1. Le processus de conceptualisation	70
1.3.2. Les différents états du processus de conceptualisation	73
1.3.3. Les différents types de concepts	75
1.3.4. Conceptualisation du <i>passé composé</i> et de l' <i>imparfait</i>	79
- Conceptualisation du <i>passé composé</i> et de l' <i>imparfait</i> en milieux endolingues & exolingue d'apprentissage	80
- Les différents états du processus de conceptualisation de l' <i>imparfait</i> chez un apprenant endolingue de FLM et un apprenant exolingue de FLE	83
1.3.5. Conceptualisation chez les plurilingues	86
- Conceptualisation de l' <i>imparfait</i> et du <i>passé composé</i> chez les apprenants plurilingues en situation exolingue	91
1.4. Le cadre théorique	95
1.4.1. Analyse contrastive	95
- Les critiques de l'analyse contrastive	97
1.4.2. L'analyse interférentielle	100
- Interlangue	105
1.4.3. Analyse des erreurs	108
- Problèmes de l'analyse des erreurs	113

Deuxième Chapitre

Descriptions du terrain de recherche et les langues L1, L2 & L3	114
2. Description du terrain de recherche	115
- Pourquoi choisir ce terrain de recherche ?	115
2.1. Le cadre d'enseignement des langues au Sri Lanka : le contexte plurilingue	116
2.1.1. Le statut des langues et le problème d'étiquetage	117
- « Langue maternelle » (L1)	117
- « Langue seconde » (L2)	118
- L'anglais, langue seconde au Sri Lanka ?	119
« Langue étrangère » (L3)	121
2.1.2. L'histoire de l'enseignement des langues au Sri Lanka	123
2.1.2.1. L'ancienne époque	123
2.1.2.2. L'histoire moderne	123
- La colonisation	123
- Les Portugais & les Hollandais	124
- Les Anglais	124
2.1.2.3. Situation actuelle	125
2.1.2.3.1. Le singhalais	126
- Le public d'apprenants	126
- Les lieux d'apprentissage	126
- Les enseignants	127
- La langue	128
- Les programmes scolaires et l'enseignement de la grammaire	129
- Les méthodes d'enseignement de la grammaire	131
2.1.2.3.2. L'anglais	134
- Le public d'apprenants	134
- Les lieux d'apprentissage	134
- Les enseignants	136
- La langue	137
- Les programmes, les manuels et les méthodes d'enseignement de l'anglais	138
- L'enseignement/apprentissage de la grammaire anglaise	140
- Raisons pour le manque d'acquisition de l'aisance de l'expression en anglais	143
2.1.2.3.3. Le français	146
- Le public d'apprenants	146
- Les lieux d'apprentissage	147
- Les enseignants	149
- La langue	150
- Les méthodes d'enseignement	150
- Les programmes & les manuels	152
- L'enseignement de la grammaire de FLE	152
2. 2. La famille indo-européenne	154

Troisième Chapitre

L'imparfait & le passé composé dans l'enseignement du FLE au Sri Lanka et les temps du passé du singhalais et de l'anglais 157

3.1. Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> du français langue étrangère	158
3.1.1. Les définitions	158
Les définitions du <i>passé composé</i> et de l' <i>imparfait</i> dans les manuels de FLE	158
3.1.1.1. Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> dans les cours de débutants quatrième trimestre à l'AF de Colombo	159
3.1.1.1.1. Manuel de FLE : <i>Tempo 1</i>	160
- La méthode d'enseignement et le rôle de la L1	160
- La présentation du <i>passé composé</i> & de l' <i>imparfait</i>	160
- Les diverses valeurs attribuées au <i>passé composé</i> et à l' <i>imparfait</i> dans <i>Tempo 1</i>	162
3.1.1.1.2. Les diverses valeurs d'emploi attribuées au <i>passé composé</i> et à l' <i>imparfait</i> par les enseignants de FLE -Niveau débutant	165
- Débutant quatrième trimestre – Enseignant A	166
- Débutant troisième trimestre – Enseignante B	167
3.1.1.2. Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> dans les cours du niveau intermédiaire à l'AF de Colombo	171
- Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> dans <i>Tempo 2</i>	171
- Les diverses valeurs attribuées au <i>passé composé</i> et à l' <i>imparfait</i> dans <i>Tempo 2</i> - livre de l'élève	172
3.1.1.3. Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> dans les cours du niveau avancé-premier trimestre à l'AF de Colombo	173
3.1.1.3.1. Manuel de FLE : <i>Panorama 3</i>	173
- La présentation du <i>passé composé</i> et de l' <i>imparfait</i> dans <i>Panorama 3</i>	173
- Les diverses valeurs attribuées au <i>passé composé</i> et à l' <i>imparfait</i> dans <i>Panorama 3</i>	174
- Exercices complémentaires : <i>Exerçons-nous, Grammaire 350 exercices - niveau moyen</i>	176
3.1.1.3.2. Les diverses valeurs attribuées au <i>passé composé</i> et à l' <i>imparfait</i> par l'enseignant C : Avancé premier trimestre	177
3.1.1.4. Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> dans les cours de G.C.E. A/L -troisième trimestre & septième trimestre- à l'AF de Colombo	180
3.1.1.4.1. Manuel de FLE : <i>Bonne Route 1</i>	180
- La méthode d'enseignement et le rôle de la L1	180
- La présentation du <i>passé composé</i> et de l' <i>imparfait</i> dans <i>Bonne Route 1</i>	181
- Les diverses valeurs attribuées au <i>passé composé</i> et à l' <i>imparfait</i> dans <i>Bonne Route 1</i>	182
3.1.1.4.2. Les diverses valeurs attribuées au <i>passé composé</i> et à l' <i>imparfait</i> par les enseignants des cours de G.C.E. A/L	184
- L'enseignant D : G.C.E. A/L - troisième trimestre	184
- L'enseignant E - G.C.E. A/L - septième trimestre	186
3.1.1.5. Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> dans les cours de FLE débutant -première année de licence ès lettres à l'Université de Sri Jayawardanapura	188
- Les cours de FLE débutant aux étudiants de la licence ès lettres	188
- La méthode d'enseignement et le rôle de la L1	189
3.1.1.5.1. Manuel de FLE	189
- La présentation du <i>passé composé</i> et de l' <i>imparfait</i> dans les extraits de manuels choisis	189
3.1.1.5.2. Les diverses valeurs attribuées au <i>passé composé</i> et à l' <i>imparfait</i> par l'enseignant F	190
3.1.2. Les définitions/explications du <i>passé composé</i> et de l' <i>imparfait</i> : les manuels et les enseignants	192
3.2. Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> du français langue maternelle	193
- Les définitions	193
3.3. Les écarts repérés entre les définitions/explications sur le <i>passé composé</i> et l' <i>imparfait</i> dans le FLM et le FLE	195
3.4. Le <i>passé composé</i> & l' <i>imparfait</i> & leurs 'équivalents' dans le singhalais et l'anglais	204
3.4.1. Le système verbal singhalais	204
3.4.2. Les trois systèmes verbaux et la distribution des valeurs aspectuelles et temporelles	211

Quatrième Chapitre

L'imparfait & le passé composé et les apprenants de FLE **231**

4.1. Commentaires préliminaires	232
- L'analyse des erreurs dans l'emploi du <i>passé composé</i> et de l' <i>imparfait</i> par les apprenants de FLE sri lankais	235
4.1.1. <i>Le présent</i> au lieu de l' <i>imparfait</i> ou du <i>passé composé</i>	235
4.1.2. Les autres temps au lieu du <i>passé composé</i> ou de l' <i>imparfait</i>	236
4.1.3. Le <i>passé composé</i> à la place de l' <i>imparfait</i> et l' <i>imparfait</i> à la place du <i>passé composé</i> - Recours aux langues premières	237
4.2. Analyse transférentielle du corpus d'exemples	238
4.2.1. Les verbes problématiques	240
4.2.1.1. Le verbe 'être'	240
- 'Être' au présent et au passé	240
- 'Être' - plusieurs formes différentes au sein d'un même texte	241
4.2.1.1.1. Être' et ses équivalents en anglais et en singhalais	243
- L'équivalence temporelle ?	243
- Les cours de FLE et comparaisons interlinguales ?	244
4.2.1.1.1.1. Comparaison : 'étais' et 'a été' en anglais	245
- 'Était'	246
- L'expression des sentiments avec le verbe 'être'	247
- 'A été'	250
- 'Être', l' <i>imparfait</i> , le <i>passé composé</i> et le passé simple	253
4.2.1.1.1.2. 'Être' en singhalais	256
- Comparaison : 'était' et 'a été' en singhalais	259
- 'À été' et le singhalais	262
- 1) Réaction perçue comme 'état' et réaction perçue comme 'action'	262
- 2) 'Être' au passé, l'heure, les dates, les jours et les saisons	268
- 3) D'autres cas isolés ?	272
4.2.1.2. 'Avoir' et ses équivalents en anglais et en singhalais	273
- Les transferts de l'anglais et du singhalais dans l'emploi du verbe 'avoir' français au passé	274
4.2.1.2.1. Les interférences au niveau du sens du verbe en anglais	274
- 'Être' à la place d' 'avoir'	274
4.2.1.2.2. L'influence directe de 'had'	277
4.2.1.2.2.1. Les transferts positifs (de 'had')	278
- 'Il y avait' ou 'il y a eu' ?	280
4.2.1.2.2.2. Les transferts négatifs (de 'had')	282
4.2.1.3. Les verbes modaux et les verbes d'état	290
- Les verbes semi auxiliaires	290
- Les verbes 'vouloir', 'pouvoir', 'devoir', 'savoir' et l'anglais	291
- Les verbes 'vouloir', 'pouvoir', 'devoir', 'savoir' et le singhalais	293
- Vouloir	295
- Pouvoir	300
- Devoir	304
- Savoir et Connaître	307
- Aimer	309
- Sembler, paraître, Avoir l'air de	311
- Croire	313
- Durer	314
4.2.1.4. Les verbes anglais ayant une forme progressive et une forme simple au passé	314
- Penser	315
- Se sentir	315
4.2.1.5. Les verbes d'actions : quelques cas isolés	316
- Rester	317
- Voir	318
- Répondre	319
4.2.2. Les problèmes lexicaux	319
- Les adverbes	320
- Quelques cas de transferts au niveau des adverbes	321
- L'influence du singhalais ?	326
4.2.3. Les écarts d'interprétations	328
- Habitude au passé	330

- D'autres exemples pour montrer les écarts d'interprétations	336
- Les écarts d'interprétations entre les élèves et l'enseignant	337
- Les écarts d'interprétations entre enseignants : autochtones et natifs	340
- Les écarts d'interprétations entre enseignants : natif contre natif	343
- Le contexte d'apprentissage et les écarts d'interprétations	345
- Les écarts d'interprétations dus à un manque d'attention	346
Conclusion	348
I. Les réponses aux questions de départ	350
1. L'enseignement de langues en situation exolingue	350
2. L'enseignement de la grammaire en situation exolingue	350
3. Référence aux langues premières	351
4. Les transferts et les apprenants de FLE : représentations et statistiques	352
5. Quelle langue de référence ?	353
6. Les transferts, faut-il en tenir compte ?	355
7.1. Les transferts : les sources précises et les transferts négatifs	356
7.2. Systèmes intermédiaires	356
7.3. Le singhalais : la complexité des réseaux de correspondance	357
7.4 La perspective des apprenants sur les transferts	357
7.5. Recours aux langues premières : une stratégie d'apprentissage	358
7.6. L'anglais plus utile ?	358
II. Vérification de quelques hypothèses de départ	361
- Hypothèse 1	362
- Hypothèse 2	362
- Hypothèse 3	363
- Hypothèse 4	363
- Hypothèse 5	364
- Hypothèse 6	364
- Hypothèse 7	365
- Hypothèse 8	367
- Hypothèse 9	367
- Hypothèse 10	367
- Hypothèse 11	368
- Hypothèse 12	368
- Hypothèse 13	368
- Hypothèse 14	369
- Hypothèse 15	369
- Hypothèse 16	370
- Transferts	371
III. Recommandations didactiques	372
1. Rôle des enseignants	372
- L'explicitation des connaissances	373
- Quelles connaissances ?	373
- Quel rôle pour la grammaire ?	373
- Le contenu grammatical à enseigner	374
- Méthode d'enseignement	377
2. Rôle des instituts	383
- Problème de la (des) langue(s) d'enseignement	383
- Problème du déséquilibre dans les connaissances des langues premières	385

Références Bibliographiques

Introduction

Introduction

- Problématique

Tout apprenant de langue seconde ou étrangère est doté d'un passé (méta) linguistique. Ce passé est non seulement constitué des résultats finaux (à savoir, les différents degrés de connaissances acquises au cours de l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues), mais également des traces des parcours qui ont abouti à ces résultats (en guise de souvenirs conscients ou inconscients du processus d'acquisition et/ou d'apprentissage de ces langues). Cela étant admis, il reste à voir quelle est l'influence de ce passé (méta) linguistique sur l'acquisition des divers aspects d'une nouvelle langue.

De nombreux chercheurs s'intéressant à l'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères ont choisi cette problématique comme objet d'étude. Cependant, leurs interprétations diffèrent selon les diverses écoles linguistiques dont ils sont issus : certains de ces linguistes considèrent les langues premières comme un atout pour l'apprentissage des autres langues alors que d'autres n'y voient que des interférences incommodes.

Dans son livre *Fundamental Concepts of Second Language Teaching* (1990 : chapitre 20), Stern, H.H. fait une brève présentation de quelques-unes des méthodes employées par les différentes traditions didactiques jusque dans les années quatre-vingts :¹ selon lui, la méthode dite 'traditionnelle' de la grammaire-traduction a toujours considéré que la langue maternelle des apprenants constitue leur langue de référence par excellence dans l'apprentissage d'une langue seconde. En revanche, la méthode directe, présentant un enseignement total en langue cible, était la première méthode à rejeter ouvertement les langues maternelles des cours dispensés et à s'opposer aux usages antérieurs. Ensuite, influencées par les apports de l'analyse contrastive, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle ont également tenté d'éradiquer des cours de langues toute influence des préconnaissances linguistiques des apprenants. À l'inverse, la méthode de la lecture,² la théorie cognitive des années quatre-vingts et les approches (surtout, post-)communicatives ne considèrent pas comme nocive dans le cours de langue la présence des connaissances linguistiques antérieures.

Quelle que soit l'approche didactique adoptée, on est aujourd'hui beaucoup plus sensible à la question de la présence d'autres langues dans les cours de langues étrangères. En raison de la colonisation lors des siècles passés, et des phénomènes de migration ayant brisé les frontières linguistiques qui existaient autrefois entre les pays, on voit de nos jours les gens de diverses communautés linguistiques vivre au sein d'un même pays. Que ce soit sur une île isolée comme le Sri Lanka ou sur une grande étendue telle l'Europe, il est aujourd'hui difficile de se trouver dans un pays strictement unilingue. Par conséquent, les enseignants de langues étrangères (tous contextes d'apprentissage confondus) trouvent de plus en plus d'apprenants plurilingues dans leurs cours. Si le plurilinguisme n'est pas de nos jours un fait particulier chez les enfants à l'école, il l'est encore moins dans les cours de langues extrascolaires destinés aux

¹ Pour une autre référence sur l'histoire de la didactique des langues, voir Coste, D. (1985 :64-78).

² Méthode d'enseignement des langues proposée par quelques didacticiens anglais et américains dans les années 1920 [cf. West, M.P. *Learning to Read a Foreign Language: an Experimental Study* (1926); Bond, O.F. *The Reading Method: An Experiment in College French* (1953); Coleman, A. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States* (1926)]. Cette méthode restreignait le but d'enseignement à l'entraînement à la lecture et à la compréhension. (cf. Stern, H.H. :1990 : 460-462).

adultes et aux adolescents. D'où l'indéniable nécessité de prendre plus sérieusement en considération les connaissances plurilingues¹ des apprenants dans ces cours de langues et de mener des recherches servant à mettre en lumière la complexité de leurs situations d'apprentissage.

- Objectif de la recherche

Notre recherche se situe à l'intérieur du cadre sociolinguistique général évoqué ci-dessus. S'inscrivant dans le mouvement des recherches sur les L1, L2, & L3, elle s'intéresse principalement à découvrir à quel point les conceptions que se font les apprenants du système grammatical d'une langue étrangère (L3) dépendent des connaissances grammaticales de leur langue maternelle (L1) et de leur langue seconde (L2). En effet, nous² sommes particulièrement tentée de vérifier si les transferts des langues premières (à savoir, l'influence des connaissances déjà intériorisées des systèmes de la L1 & la L2) constituent vraiment l'obstacle majeur à l'acquisition de certaines notions grammaticales de la L3. Y a-t-il d'autres obstacles, et si oui, comment les éradiquer et comment nous servir des préconnaissances (méta)linguistiques des apprenants pour faciliter leur apprentissage de la nouvelle langue ?

Comme la plupart des recherches sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, cette recherche implique aussi des objectifs didactiques. Elle est conçue, entre autres, dans le but de contribuer à améliorer les méthodes et pratiques d'enseignement des langues étrangères dans des milieux multi et exolingues. D'où notre choix du contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au Sri Lanka comme terrain de recherche. Ce terrain nous permet en plus de travailler sur trois langues (le singhalais, l'anglais et le français) dont les interconnexions complexes n'ont jamais été étudiées jusqu'ici. Par ailleurs, ce contexte d'apprentissage de langue étrangère nous est familier à plusieurs égards. Ayant joué alternativement les rôles d'apprenante et d'enseignante dans le même contexte d'apprentissage du FLE et, possédant les mêmes L1, L2 et L3 que les apprenants observés, nous partageons avec eux les mêmes repères linguistiques et sociolinguistiques. Cela facilite clairement le rassemblement des données et leur juste interprétation.

L'objet d'étude en question ici, à savoir la conceptualisation et l'emploi du *passé composé* et de *l'imparfait*, a été déterminé à l'aide des enseignants de FLE sur place.³ Ces enseignants reconnaissent la question de l'emploi concomitant (au sein d'un même

¹ Selon les désignations du Conseil d'Europe, le 'plurilinguisme' fait référence à la connaissance de plusieurs langues par *un individu* alors que le même phénomène vu par rapport à *la société* se désigne comme le 'multilinguisme'. (Makiewicz, W. : cours : 2004)

² Il convient de préciser d'emblée que, tout au long de cette thèse, la chercheuse se désignera 'nous'.

³ Voulant effectuer une étude sur l'activité métagrammaticale chez les apprenants plurilingues, nous avons initialement prévu de mener une recherche sur le rôle de la métalangue grammaticale des langues premières dans l'apprentissage d'une L3. Cependant, arrivée sur le terrain de recherche, nous nous sommes vite rendu compte du peu de pertinence qu'une telle étude avait pour le contexte d'enseignement/apprentissage observé et du peu de données disponibles pour l'effectuer. D'où la décision de recibler notre étude (restant toutefois dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire), et de l'effectuer sur une question qui posait problème autant aux apprenants qu'aux enseignants de FLE sur place : la conceptualisation et l'emploi des deux notions aspecto-temporelles, *le passé composé* et *l'imparfait*. Si le changement du sujet de recherche nous a obligé à nous interroger sur l'activité métagrammaticale d'une perspective différente, il nous a quand même permis de toucher également à la question de la métalangue grammaticale, surtout dans son rapport avec les deux notions grammaticales choisies (cf. le chapitre 1 [p. 67] & la conclusion).

texte) du *passé composé* et de *l'imparfait* comme étant une des zones de résistance les plus difficiles à franchir lors de l'enseignement/apprentissage du FLE.

En ce qui concerne les langues premières prises en considération dans le cadre de cette recherche, il s'agit du singhalais (L1) et de l'anglais (L2). Le choix du singhalais en tant que L1 réside dans le fait qu'il est la langue maternelle non seulement de la majorité des Sri Lankais (y compris la chercheuse), mais également de la majorité des apprenants et des enseignants des cours de FLE observés. L'anglais constitue la L2 de tout apprenant scolaire au Sri Lanka.

Grâce à cette recherche, nous souhaitons trouver des réponses aux questions suivantes : comment l'enseignement des langues étrangères est-il conçu dans un milieu exolingue¹ ? Dans un tel milieu, quelle place accorde-t-on à l'enseignement de la grammaire et aux termes grammaticaux de la langue cible ? De quel type de grammaire s'agit-il ? Lors du cours, les enseignants font-ils allusion aux langues maternelles et secondes des apprenants ? Est-ce prévu dans les programmes et les méthodes d'enseignement ? Les apprenants sont-ils conscients des transferts de leurs langues premières dans le processus d'apprentissage de la nouvelle langue ? Se servent-ils tous de leurs connaissances grammaticales de la L1 et de la L2 au même degré ? Ceux qui y recourent, apprennent-ils mieux et plus rapidement la langue cible que leurs camarades, ou au contraire, sont-ils désavantagés ? Sont-ils conscients des stratégies métalinguistiques qu'ils emploient pour atteindre ce but ? Ont-ils une préférence pour un des deux systèmes de langues mis à leur disposition ? Si oui, pourquoi une telle préférence ? Quelles sont les incidences de ces trajets entre les langues de départ et la langue cible sur l'apprentissage de cette dernière ? Peut-on en tirer des conclusions générales afin d'améliorer l'enseignement des langues étrangères aux apprenants plurilingues ?

Outre l'intérêt d'élucider ces questions générales, nous souhaitons pouvoir contribuer, à l'aide de cette recherche, au développement du domaine de l'enseignement des langues étrangères, notamment celui du FLE, au Sri Lanka. Les recherches linguistico didactiques au Sri Lanka se portant presque exclusivement sur les langues premières du pays (le singhalais, le tamoul et l'anglais), on n'y aborde guère les questions innombrables relevant des cours de langues étrangères. Par ailleurs, les recherches menées dans les pays d'origine de ces langues étrangères (par ex. : le français par les pays francophones) ne prennent visiblement pas en compte les contextes exolingues d'apprentissage trop éloignés de leur voisinage immédiat. La distance

¹ Par 'un milieu exolingue', nous entendons un milieu dans lequel la langue objet d'enseignement/apprentissage/acquisition constitue une langue étrangère ; en d'autres termes, c'est un milieu d'apprentissage où la langue visée ne fait pas partie de la vie quotidienne des apprenants. Évidemment, selon le degré de proximité entre la langue cible et la langue première des apprenants, selon le degré de proximité géographique entre le pays d'origine de la langue cible et le pays des apprenants, selon les liens historicopolitiques ou socioéconomiques que ces pays entretiennent entre eux, etc., le degré d'exolinguisme peut être plus ou moins ressenti par les apprenants de langues étrangères appartenant à différents pays: prenons à titre d'exemple le cas d'apprentissage du hindi langue étrangère dans les contextes exolingues d'apprentissage en France et au Sri Lanka. Tout comme pour les apprenants français, le hindi constitue une langue étrangère pour les apprenants sri lankais : cette langue ne fait pas partie de leur vie quotidienne. Cependant, en raison de la proximité qui existe sur plusieurs des plans susmentionnés entre l'Inde et le Sri Lanka (qui est, de toute évidence, absente entre la France et l'Inde), les apprenants de hindi au Sri Lanka se trouvent dans un contexte d'apprentissage beaucoup moins exolingue que celui de leurs camarades français. Or, dans cette étude nous nous intéressons particulièrement aux contextes exolingues d'apprentissage de langues étrangères qui éprouvent un degré d'exolinguisme élevé.

géographique entre les milieux endolingues¹ et les milieux exolingues ne fait pourtant qu'augmenter la complexité des problèmes relevant de ces derniers contextes. Grâce à cette recherche, nous souhaitons donc apporter des réponses précises à quelques-unes des questions non abordées dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka.

- Hypothèses

Les hypothèses que nous souhaitons formuler par rapport à cette étude sont multiples. Elles relèvent de plusieurs domaines qui seront soumis à l'investigation au cours de cette recherche. Notamment, ceux de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en situation exolingue, des transferts pendant le processus d'acquisition de langues étrangères et plus spécifiquement pendant la conceptualisation des deux notions grammaticales choisies.² Nous présentons d'abord les hypothèses sur le contexte exolingue et les transferts sur la base de deux grands sous-titres : d'une part, l'occurrence et la nature des transferts et d'autre part, les mesures qu'on peut envisager en vue d'exploiter intelligemment ces transferts.

Nous partons de l'hypothèse de base que dans une situation exolingue d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (L3), les transferts (positifs & négatifs) des connaissances liées à la langue maternelle (L1) et à la langue seconde (L2) exercent une influence non négligeable sur l'acquisition de la langue cible (L3).³ Cette influence peut se manifester sur l'acquisition et l'emploi de tous les aspects linguistiques de la langue cible étrangère (lexique, phonétique, morphosyntaxique et sémantique) ainsi que sur l'acquisition des connaissances pragmatiques et socioculturelles associées à cette langue. Par ailleurs, ces transferts peuvent se produire également aux plans émotionnels et éducatifs. D'un côté, les émotions telles le stress (par ex. : aux examens), la peur (par ex. : de ne pas pouvoir suivre le rythme d'apprentissage), la confiance en soi (par ex. : grâce aux réussites liées à l'apprentissage des langues premières), et bien d'autres qui étaient associées aux résultats des apprentissages précédents rebondissent inévitablement lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. D'un autre côté, lorsque les conditions d'apprentissage (par ex.: le contexte & l'approche d'enseignement) de la nouvelle langue sont semblables à celles des apprentissages précédents, les anciennes habitudes d'apprentissage (par ex : les stratégies d'apprentissage) réapparaissent aussi. Nous supposons que tout apprenant de langues étrangères est en général soumis à l'ensemble de ces types de transferts lors de son apprentissage. D'ailleurs, les enseignants autochtones n'y échappent pas. Pourtant, il est clair que, même dans un contexte exolingue d'apprentissage, le degré d'influence peut varier d'un apprenant à l'autre (et d'un enseignant à l'autre) et que les transferts disparaissent au fur et à mesure que l'apprenant/l'enseignant avance dans son parcours d'acquisition de la langue en question. De même, il est possible que la plupart de ces va-et-vient interlinguaux se produisent à l'insu de l'enseignant/apprenant. Néanmoins, ils ne nous semblent pas pour autant toujours inconscients.

¹ Un 'milieu endolingue' est un milieu où la langue visée n'est pas considérée comme une langue étrangère. Ainsi, elle fait partie de la vie quotidienne de cette communauté linguistique.

² Selon Chiss J.-L. (2002 :12) « Nous manquons (...) de travaux dans le domaine des conduites langagières mises en œuvre dans les classes à propos du traitement des notions grammaticales – en tout cas en langue étrangère ». Nous espérons que cette étude servira à combler ce manque au moins à un degré moindre.

³ Cette hypothèse est évidemment généralisable à toute situation d'apprentissage des L2 et des langues étrangères indépendamment du fait que ces langues soient acquises en situation endolingue ou exolingue. Pourtant, dans ce travail, nous bornons notre intérêt aux transferts qui se produisent en situation exolingue d'apprentissage de langues étrangères.

Dans une situation exolingue d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les connaissances sur la L3 se construisent sur deux bases : d'une part, sur *les nouvelles informations* apportées par les enseignants et les supports informatifs d'enseignement (les manuels, les grammaires, les cassettes audio et vidéo, etc.) et, d'autre part, sur *les anciennes connaissances* linguistico socio culturelles déjà assimilées par les apprenants. Transférées telles qu'elles, ces dernières peuvent alternativement faciliter ou entraver l'interprétation et l'acquisition des premières informations sur la langue cible. Les conceptions (méta)linguistiques que les apprenants d'une L3 se forment de cette langue sont souvent les résultats de l'influence de deux autres langues. Cependant, nous postulons que ces deux sources de transferts ne sont pas toujours équilibrées. À notre avis, l'une des deux langues premières peut l'emporter sur l'autre dans son influence sur le processus d'apprentissage. Ce choix volontaire et/ou inconscient de la part de l'apprenant est probablement fait sur les affinités linguistiques et socioculturelles que les langues premières partagent visiblement avec la langue cible. La langue première qui se révèle être la plus grande source de transferts dans l'apprentissage de la L3 est très souvent celle qui est la plus semblable (parfois superficiellement) à la langue visée.

Quelles que soient les sources et l'influence des transferts, dans la grande majorité des contextes exolingues d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ces transferts nous semblent mal exploités. En effet, ils sont rarement explicités, et en raison de plusieurs contraintes, les enseignants les passent sous silence : à savoir, d'une part par le manque de formation des enseignants, le manque de temps et le manque de méthodes et de manuels d'enseignement qui prennent en compte le phénomène de transferts. D'autre part, il existe également des contraintes aux plans institutionnels (les programmes et méthodes qui excluent une prise en compte des transferts, les examens à prévoir, etc.) et personnels (les connaissances dont les apprenants et les enseignants disposent des langues premières sont assez variables et pas toujours suffisamment développées pour aborder la question de transferts).

En ce qui concerne les mesures à entreprendre pour mieux exploiter les transferts, elles nous paraissent également nombreuses. Notre hypothèse fondamentale consiste ici en ce que l'explicitation des transferts des langues premières facilite l'apprentissage/acquisition 'correcte' d'une nouvelle langue. À notre sens, un enseignement qui prend en compte les transferts (positifs et négatifs) des langues premières aidera les apprenants à mieux s'impliquer dans le processus d'apprentissage/acquisition de la langue cible. Cela dit, nous ne croyons pas pour autant que l'enseignement des langues étrangères doive être entièrement centré sur le prélèvement des transferts ou sur une comparaison fastidieuse entre les unités linguistiques de la langue cible avec celles des langues premières.

Pourtant, alors qu'un enseignement dispensé uniquement en langue cible nous semble être trop rigoureux, un enseignement qui est effectué entièrement en langues premières nous semble être, en revanche, trop peu sérieux pour servir à repérer les subtilités d'une classe de langue (seconde ou étrangère). Il faudrait plutôt trouver un moyen terme flexible qui accommode les langues premières des apprenants et la langue cible au fur et à mesure des besoins de la classe. Par exemple, l'emploi strict de la langue cible dans l'enseignement d'une langue étrangère, peut, surtout au niveau débutant, entraver la bonne compréhension de ce qui est expliqué. C'est surtout les explications du fonctionnement (la grammaire) de la langue cible qui en souffrent le plus. Par la suite, l'apprenant peut intérioriser de fausses informations sur la langue cible

et l'acquisition 'correcte' de cette langue peut en être perturbée. De même, un évitement total de la langue cible dans son rôle de langue d'enseignement peut retarder aussi l'acquisition 'automatique'¹ de la langue cible. Des traductions constantes du discours de l'enseignant en langue cible (par ex : en français) en L1 ou L2 peuvent également ralentir inutilement l'acquisition de la langue cible : les traductions de l'enseignant rendent la participation intellectuelle des apprenants presque inutile et par suite, empêchent le développement de l'intuition linguistique² chez ces derniers.

Par contre, un enseignement de langue étrangère qui accommode dans une juste mesure³ les langues premières (sans pour autant les adopter comme langues d'enseignement) peut, de temps à autre, intégrer des comparaisons entre ces langues. Nous croyons que les transferts dans les classes de langues secondes/étrangères peuvent être exploités uniquement à l'aide des explications étayées par de simples comparaisons des langues en contact. En d'autres termes, les enseignants doivent expliquer des items linguistiques problématiques en les mettant en opposition avec les unités comparables dans les langues premières des apprenants.

Une métalangue grammaticale commune autant aux actants de la classe qu'aux langues en question est indispensable dans cette tâche explicite. Pourtant, malgré leurs lacunes et l'introduction d'autres approches d'enseignement des langues, beaucoup d'enseignants se servent toujours des métalangues grammaticales traditionnelles propres à chaque langue. En effet, les termes métalinguistiques, indépendamment de leurs origines (traditionnelles ou innovatrices), jouent un rôle primordial dans les explications du fonctionnement de la langue. Ils sont très utiles pour relever les différentes unités de la langue objet et pour mettre plus ou moins en évidence le système sous-jacent de cette langue. D'habitude, on considère ces termes comme étant des évidences qui ne méritent pas d'explications spécifiques. Cependant, beaucoup de locuteurs ou d'apprenants de langues ignorent les significations exactes de ces termes. Chez beaucoup d'apprenants, cette méconnaissance est souvent la source d'une mauvaise compréhension des explications grammaticales. Ainsi, tant que les termes métalinguistiques restent ambigus, le but des explications sera raté.

Dans une classe de langues secondes ou étrangères, même quand il n'existe pas d'explications grammaticales et des références explicites aux langues premières des apprenants, rien ne peut empêcher les apprenants (surtout, les adultes au niveau débutant) de faire implicitement référence aux grammaires de leurs langues premières. D'après nous, plus les langues en contact se ressemblent, plus les apprenants sont conduits à les associer consciemment. Ces associations se font autant au niveau métalinguistique que linguistique. Par suite, lorsqu'on adopte une approche d'enseignement de langue où les explications grammaticales sont renforcées par les comparaisons interlinguales et les termes grammaticaux traditionnels, il faut prévoir davantage le problème des transferts métalinguistiques. Souvent, entre des langues historiquement et géographiquement proches, il existe des termes grammaticaux apparentés (cf. p. 69). Pourtant, ces termes superficiellement semblables dissimulent

¹ Par 'automatique', nous entendons la mémorisation quasi mécanique des termes et des expressions de la langue cible que les apprenants acquièrent facilement à force de les avoir régulièrement entendus.

² Voir p. 7 note 3 en bas de page pour la définition de 'l'intuition linguistique'.

³ Comme nous l'avons dit plus haut, cette 'juste mesure' peut varier d'une classe de langue à l'autre selon les besoins des apprenants : si l'enseignant voit à un moment donné que ses apprenants ne le suivent pas à cause de ses explications en langue cible, il vaut mieux qu'il recourt à ce moment-là à l'aide des langues premières de ses apprenants.

parfois des différences importantes au niveau conceptuel et donnent lieu à des interprétations grammaticales erronées. La non correspondance de ces concepts grammaticaux dépend largement des différentes nuances spécifiques à chaque système de langue. Par conséquent, deux termes semblables appartenant à deux langues -même apparentées- ne représentent pas nécessairement la même notion. Pour que les interférences (transferts négatifs) métagrammaticales ne fassent obstacle à l'apprentissage de la langue visée, de nouveau, il convient de rendre les apprenants attentifs à ces altérités au fur et à mesure qu'ils en découvrent l'existence.

D'ailleurs, pour exploiter les transferts d'une façon positive, il est indispensable que les apprenants participent activement au processus d'apprentissage. Lors des explications du fonctionnement de la langue cible, les enseignants doivent amener les apprenants à expliciter leurs doutes/hypothèses concernant la langue cible et à s'interroger sur le fonctionnement de ce dernier. Il faut les encourager à se servir de leur 'passé' (méta) linguistique pour apporter leurs propres réponses aux questions qui surgissent. Il est vrai que les apprenants (et les enseignants), dans un contexte d'apprentissage donné, ne disposent pas tous d'un même degré de connaissances (méta) linguistiques et d'expérience sur l'apprentissage de leurs langues premières. Dans un groupe, certains apprenants et enseignants possèdent des connaissances et des stratégies d'apprentissage plus avancées que leurs collègues. Cependant, pour l'acquisition de la langue cible, un certain éveil au langage¹ (Language awareness) est indispensable² dans tous les cours de langues étrangères. Voire dans un cours de langue où les apprenants ne possèdent pas le même degré de connaissance, chacun des apprenants peut bénéficier des discussions sur la langue cible et les langues premières. Certains apprenants en tirent avantage à priori et d'autres à posteriori. À notre sens, les connaissances construites sur ce qui est déjà connu par les apprenants les rassurent davantage. La mise en contraste de ce qu'ils apprennent, avec ce qu'ils connaissent déjà, leur sert non seulement à acquérir la langue cible d'une façon plus concrète mais aussi à développer en général leur intuition linguistique.³

Par ailleurs, nous croyons que les apprenants qui possèdent déjà une intuition grammaticale plus affinée que leurs camarades de leurs langues premières ont un plus grand intérêt et une facilité à découvrir le fonctionnement de la langue cible. Ainsi, pour découvrir la nouvelle langue, ils emploient consciemment ou inconsciemment leur passé (méta) linguistique. Pour ces apprenants astucieux, une comparaison ne signifie pas pour

¹ Cf. Roulet, E. (1980), Bialystok, E. (1988), Candelier, M. (1998), Moore, D. (1998)

² Cet éveil au langage est indispensable autant aux niveaux individuels que collectifs : d'une part, lorsqu'un apprenant de langue entreprend l'apprentissage d'une nouvelle langue en tant qu'individu connaissant plusieurs langues, il doit pouvoir prendre la distance nécessaire par rapport à ses langues premières. D'autre part, en tant que membres d'un groupe d'apprenants de langue partageant les mêmes langues premières, les apprenants doivent également profiter de leurs connaissances communes pour mieux découvrir leur nouvelle langue cible.

³ Par 'l'intuition linguistique/grammaticale' nous faisons allusion à une connaissance plus ou moins consciente que les apprenants développent sur les propriétés des langues en général. Ce savoir leur sert à découvrir vite les caractères spécifiques de chaque système de langue sans vraiment recourir à une analyse grammaticale explicite. Si Chomsky aussi parle de 'l'intuition grammaticale' dans la L1, [les jugements d'acceptabilité (ce qui est possible ou non de dire)], contrairement à lui, nous croyons que l'intuition grammaticale est une capacité non limitée à la L1 et qu'elle est plutôt à développer qu'à être acceptée comme innée. En ce sens nous évoquons plus ou moins le même phénomène que Chiss, J.-L. (2002 :13/14) appelle le 'sentiment grammatical' [« la prise de conscience du fonctionnement du langage à travers l'ouverture à la multiplicité des langues »]

autant, la superposition des systèmes préalablement acquis sur le système à acquérir. Au lieu de considérer leurs préconnaissances métalinguistiques comme étant le fondement de l'apprentissage de la nouvelle langue, les 'bons' apprenants s'en servent comme d'un échafaudage pour la construction des nouvelles connaissances sur la langue cible. Au fur et à mesure qu'ils intériorisent et solidifient les connaissances de la langue visée, ils démontent l'échafaudage qui leur a servi à ériger ces connaissances ultérieures.

À notre avis, les méthodes et les manuels d'enseignement contribuent presque autant que les enseignants et les apprenants au succès ou à l'échec de l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère. Pour promouvoir une acquisition optimale de la langue cible, il faut que ces outils soient bien adaptés à la situation spécifique d'enseignement/apprentissage où ils sont utilisés. Par exemple, si ces manuels sont destinés à un contexte exolingue d'apprentissage de langue, ils doivent obligatoirement prendre en compte les spécificités socioculturelles, émotionnelles, éducatives et linguistiques de ce contexte d'apprentissage visé. Moins il y a d'ambiguïtés dans le contenu à apprendre plus les apprenants sont intellectuellement et émotionnellement réceptifs.

Nous souhaitons vérifier ces hypothèses générales relevant de l'apprentissage des langues étrangères dans le contexte spécifique d'apprentissage du FLE au Sri Lanka. Ce contexte nous amène à formuler quelques autres hypothèses qui concernent davantage l'objet de notre étude. À notre avis, les transferts (y compris les interférences) de la L1 (le singhalais) et de la L2 (l'anglais) exercent une influence non négligeable sur la conceptualisation et l'emploi du *passé composé* (désormais, *le PC*) et de *l'imparfait* chez les apprenants du FLE au Sri Lanka. Cependant, nous présumons simultanément que l'influence de l'anglais l'emporte largement sur celle du singhalais. Par ailleurs, dans ce contexte d'apprentissage du FLE, l'hégémonie de l'anglais nous semble être la règle générale. Employé souvent comme la langue d'enseignement ou la langue seconde de la classe de FLE, l'anglais partage visiblement plus d'affinités avec le français que le singhalais. D'où les associations conscientes et inconscientes de ces deux langues autant par les enseignants que par les apprenants. Nous croyons que, dans un contexte d'apprentissage favorisant l'emploi de l'anglais, un apprenant possédant une connaissance plus ou moins solide de la grammaire anglaise la choisit comme langue de référence, parfois au détriment même d'une plus solide connaissance de la grammaire singhalaise. Toutefois, dans les rares situations d'apprentissage du FLE où le singhalais est aussi valorisé, les apprenants, surtout ceux qui possèdent une bonne connaissance de la grammaire de cette langue, peuvent tenter de s'en servir pour la conceptualisation des notions grammaticales de la langue cible.

Néanmoins, à notre sens, le degré des transferts¹ et leurs sources² peut varier non seulement selon les spécificités du contexte d'apprentissage (la méthode, le manuel et la langue employés pour l'enseignement) mais aussi selon les critères individuels. Nous supposons que les apprenants et les enseignants qui ont déjà reçu un apprentissage

¹ À notre avis, indépendamment du fait qu'il soit du niveau débutant ou du niveau avancé, chaque apprenant reste très sensible aux transferts des langues premières au moment de l'introduction d'un nouvel item d'une nouvelle langue. Par contre, au fur et à mesure que l'apprenant acquiert et solidifie les connaissances 'correctes' relatives au domaine de la langue cible en question, il sera de moins en moins affecté par les transferts de ses langues premières.

² En règle générale, c'est la langue dont le système grammatical est le plus connu de l'apprenant qui constitue la plus grande source de transferts grammaticaux. Mais, nous supposons que le choix linguistique du contexte d'enseignement/apprentissage peut souvent l'emporter sur les préconnaissances grammaticales individuelles.

grammaticalisé du singhalais et de l'anglais ont plus tendance à se référer aux concepts et aux termes grammaticaux de ces langues pour appréhender *le PC* et *l'imparfait* français. Par contre, ceux qui ne possèdent pas de telles connaissances seraient beaucoup moins susceptibles aux transferts (méta) grammaticales de leurs langues premières. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que ces derniers soient ainsi mieux disposés pour acquérir plus facilement la grammaire de la langue cible. Bien au contraire, nous supposons que, lors de l'apprentissage/acquisition des connaissances sur le système grammatical du français, les apprenants guidés par des préconnaissances grammaticales (qu'elles soient singhalaises ou anglaises,) se sentent beaucoup plus sûrs d'eux-mêmes que leurs camarades non grammaticalisés. Les premiers se montrent souvent cognitivement plus impliqués dans le processus d'apprentissage et ainsi, indépendamment du fait que les transferts soient ou non explicités dans leurs cours de FLE, s'en servent (à tort ou à raison) pour baliser la route à suivre vers l'acquisition de la nouvelle langue. L'inconvénient des éventuelles interférences mis à part, la participation cognitive active des apprenants constitue clairement un atout pour ces apprenants.

Puisque nous croyons que les préconnaissances (méta) linguistiques rassurent les apprenants dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, un enseignement du FLE qui n'exclut pas en cours les références aux langues premières des apprenants,¹ peut, à notre sens, faciliter l'acquisition de cette langue cible. Par ailleurs, nous pensons qu'un tel enseignement de langue aide d'une part les apprenants grammaticalisés à s'intéresser plus au processus d'apprentissage et à accélérer leur rythme d'acquisition de la langue visée. D'autre part, les apprenants démunis de véritables connaissances d'aucun des systèmes de langues disponibles peuvent aussi profiter doublement d'un tel enseignement. Premièrement, ces explications les aident à construire la langue cible sur une base plus solide. Deuxièmement, grâce aux mises en contraste des langues en question, ils peuvent également découvrir les spécificités jusqu'ici méconnues de leurs propres langues premières. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, cette approche d'enseignement des langues sert indirectement à développer un certain éveil aux langues qui sera, par la suite, indispensable à tout apprenant dans l'apprentissage/acquisition éventuelle d'autres langues étrangères.

Bref, pour nous, une des raisons principales de la difficulté à l'acquisition des notions du *PC* et de *l'imparfait* par les apprenants de FLE au Sri Lanka réside dans la non prise en compte des transferts (notamment, les interférences) (méta)linguistiques de leurs langues premières. Nous postulons que ces interférences empêchent ou retardent généralement l'acquisition 'correcte' de la langue cible chez les apprenants. Pour franchir cet obstacle, il faut que l'enseignement du FLE au Sri Lanka s'adapte à sa situation particulière en mettant en contraste, au fur et à mesure des besoins des apprenants, les spécificités lexico conceptuelles entre les langues premières et le FLE.

¹ Il faut réaffirmer le fait que ces références ne doivent pas exister pour elles-mêmes. Leur raison d'être doit être intimement liée aux difficultés relevant du contexte d'apprentissage du FLE.

- Méthodes de recherche

Il se peut que le recours à plusieurs démarches¹ de récolte des données déconcerte parfois les chercheurs. On ne peut pas pour autant rejeter le fait qu'une grande variété de données² fiables assure plus l'exactitude des résultats obtenus. Ainsi, au lieu de nous limiter à une démarche unique de rassemblement des données et de tenter d'en tirer des conclusions générales, nous tenterons de recueillir le maximum d'informations sur le contexte d'apprentissage choisi, à l'aide de plusieurs procédures d'observation ciblées. Nous veillons à ce que la diversité de nos démarches de récolte des données n'aboutisse pas à une mauvaise interprétation de ces données mais, au contraire, qu'elle nous permette d'effectuer une analyse plus exacte de la problématique.

Comme nous l'avons déjà annoncé, cette étude transversale³ porte sur la conceptualisation et l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* par des apprenants plurilingues⁴ de FLE au Sri Lanka. Nous avons, dans un premier temps, rassemblé un corpus de productions écrites et orales⁵ auprès d'apprenants issus de deux instituts différents.⁶ Comme ce sont les erreurs qui signalent les obstacles s'opposant à la bonne acquisition d'une langue cible, nous souhaitons repérer principalement les utilisations erronées de *l'imparfait* et du *PC* dans ce corpus. À travers cette analyse d'erreurs, nous espérons accéder aux fausses représentations que les apprenants se font de ces deux notions temporelles françaises. Cependant, il est évident que les apprenants ne font pas seulement des erreurs dans leurs productions langagières et que l'influence des langues premières peut parfois se montrer également dans les emplois corrects de la langue cible.⁷ En ce sens, au lieu de nous limiter à une seule analyse d'erreurs, nous souhaitons relever aussi quelques cas d'emploi correct du *PC* et de *l'imparfait* dans les productions langagières de nos apprenants.

Pourtant, ni toutes les erreurs, ni tous les emplois corrects de la langue visée par les apprenants de langue étrangère n'ont pour origine des transferts des langues premières. Le raisonnement des apprenants peut être étayé de multiples raisons dont les transferts n'en font qu'une. Cependant, notre effort consiste ici à identifier ces transferts et à constater à quel point ils facilitent ou entravent l'acquisition de la grammaire de la nouvelle langue. Ainsi, une fois que les emplois des deux temps seront repérés dans les productions des apprenants et leur (in)acceptabilité attestée, nous procéderons à une analyse contrastive de ces emplois. Ces derniers seront mis en contraste avec leurs

¹ Par exemple, voici les nombreuses démarches de récolte des données que nous avons adoptées au cours de notre recherche : l'observation de plusieurs cadres d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka, l'enregistrement et la prise des notes de ces cours, l'analyse des manuels, des programmes et des grammaires de FLE employés sur place, l'examen des manuels et des programmes d'anglais et de singhalais, l'étude des productions écrites et orales des apprenants observés, la récolte de données personnelles (y compris des représentations concernant l'enseignement/ apprentissage du FLE) auprès des enseignants et des apprenants par le biais des questionnaires.

² Par exemple, sous formes de notes d'observation, d'enregistrements, des réponses aux questionnaires, des productions orales et écrites des apprenants, etc.

³ Menée sur un public nombreux à un moment précis, une étude transversale met en évidence la variabilité et permet une portée plus générale.

⁴ Ces apprenants adultes et adolescents possédaient déjà au moins deux langues ; leur L1, le singhalais et leur L2, l'anglais.

⁵ Ces productions écrites/orales (sous forme de rédactions, d'exposés et d'exercices de grammaire) nous serviront à démontrer de nombreux cas d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* par les apprenants de FLE.

⁶ Nous revenons sur les détails de ce corpus aux pages 12-13.

⁷ Les transferts peuvent causer certes des erreurs mais ils peuvent également aider les apprenants à employer correctement la langue cible.

équivalents présumés en singhalais et anglais. Notre but consiste ici à découvrir à quel point les représentations grammaticales du FLE de nos apprenants dépendent de leurs préconnaissances grammaticales. Cette analyse comparative nous permettra d'en déterminer la source et l'impact.

L'analyse contrastive fait ainsi partie du fondement théorique de notre recherche. Cependant, avant d'aborder une comparaison interlinguale entre les deux formes temporelles françaises et leurs 'équivalents' présumés en singhalais et en anglais, il nous faudra découvrir les différentes valeurs conceptuelles accordées à ces équivalents dans ces deux dernières langues. Pour ce faire, nous nous proposons d'examiner quelques ouvrages de grammaire et de linguistique singhalais et anglais.¹ À l'aide de cet examen textuel, nous souhaitons découvrir les traits semblables et divergents entre *le PC / l'imparfait* français et leurs prétendus 'équivalents' dans les deux autres langues. Par ailleurs, nous souhaitons également nous renseigner sur le niveau des connaissances grammaticales que nos enseignants et apprenants de FLE peuvent posséder approximativement des temps du passé de leurs langues premières. Les manuels et les programmes scolaires de ces deux langues peuvent nous indiquer le niveau des connaissances grammaticales qu'un apprenant est censé avoir acquis à tel ou tel degré d'apprentissage. En outre, à l'aide de deux questionnaires (cf. Annexe : pp.110-111), nous cherchons à obtenir des informations plus ponctuelles sur les apprenants observés, leur 'passé' métagrammatical et leurs représentations concernant l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*.

De même, il est également important que nous nous renseignions sur les degrés effectifs de conceptualisation du *PC* et de *l'imparfait* qui s'effectuent dans les cours de FLE. Il est clair que l'enseignement du français langue étrangère, auquel nous nous intéressons dans cette étude, se conçoit différemment de l'enseignement du français langue maternelle ou langue seconde. Dans un milieu exolingue d'apprentissage du FLE comme celui au Sri Lanka, les apprenants n'ont souvent accès qu'aux grandes lignes des concepts grammaticaux de la langue cible. Toute information qu'ils reçoivent sur la langue dépend presque² exclusivement des manuels utilisés sur place et des explications données par les enseignants. Ainsi, pour une juste évaluation de la capacité de nos apprenants à la conceptualisation et à l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, il faut d'abord observer comment et à quel degré on élabore ce travail en classe de FLE. Pour récolter ces informations complémentaires, nous examinerons d'une part, les grammaires et les manuels de FLE utilisés sur place, d'autre part, nous observerons des cours de FLE et en recueillerons des renseignements sous forme de notes et d'enregistrements.

En ce qui concerne la transcription des extraits de ces enregistrements, nous utiliserons une méthode simple : nous les présenterons sans modifications, telles que ces paroles ont été prononcées pendant les leçons. Comme celles en français, les paroles en anglais seront aussi présentées telles qu'elles ont été dites au moment de l'enregistrement. Toutefois, pour ce qui est des échanges (quasi absentes) et des traductions de textes d'apprenants en singhalais, la démarche de transcription sera quelque peu différente : dans le but de faciliter la lecture pour les non singhalophones, ils seront transcrits directement en orthographe phonétique. Par la suite, nous en

¹ Ces livres figurent sur notre liste de références bibliographiques.

² Il est toutefois possible que quelques rares apprenants soient en contact avec des Francophones en dehors du cours de FLE (les amis, les correspondances, les collègues, etc.) et que ces derniers leur fournissent directement ou indirectement d'autres informations sur la langue cible française. Cependant, l'écrasante majorité d'apprenants que nous avons observés n'avaient pas de tels contacts externes.

présenterons des traductions mot à mot. ¹ Après, la traduction globale de chaque énoncé suivra en français. Cependant, ce que nous retiendrons des extraits sonores, c'est uniquement leur contenu sémantique : à savoir, les informations sur la conceptualisation et l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* du FLE.

- Corpus

Notre corpus comprend des documents de types textuels, écrits et sonores.

1) Textes produits par les apprenants

- 55 productions écrites des apprenants appartenant à plusieurs cours de FLE (majoritairement, des rédactions écrites sous la rubrique « Racontez un événement/une journée inoubliable ».)
- 9 copies d'un exercice de grammaire sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* (*Mettre le verbe entre parenthèse au temps convenable.*) : niveau Débutant quatrième trimestre.
- 6 questionnaires destinés aux enseignants de FLE qui traitaient la question de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* au moment où nous avons observé leurs cours.
- 73 questionnaires destinés aux apprenants appartenant aux différents niveaux de classes de FLE où ils s'exerçaient sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*.
- Prise de notes des cours de FLE observés.

2) Documents sonores

- Enregistrement (13 cassettes audio) des 7 cours de FLE observés (y compris, 16 productions orales² des apprenants du niveau avancé sur le thème « Racontez un événement/une journée inoubliable ».)

3) Documents de référence (cités dans la liste des références bibliographiques)

- Ouvrages de grammaire et de linguistique.
- Manuels de FLE utilisés pour l'enseignement du FLE au Sri Lanka.
- Programmes scolaires et universitaires de FLE.
- Quelques manuels & programmes scolaires de singhalais et d'anglais.

[Figure 1] : Tableau récapitulatif des données rassemblées

Lieu d'apprentissage du FLE	Alliance française de Colombo								Université de Sri Jayawardana napura		Universi té de Kelani ya
	Db. 3 ^e	Db. 4 ^e (A)	Db. 4 ^e (B)	Db. 4 ^e (C)	Db. 4 ^e (D)	Av. 1 ^{er}	A/L 3 ^e	A/L 7 ^e	1 ^{ère} ann ée	2 ^e ann ée	2 ^e année
Productions écrites	-	5	8	2	-	6	14	9	11	-	-
Exercices sur <i>le PC</i> & <i>l'imparfait</i>	-	-	√	√	-	√	√	√	√	-	-
Productions orales	-	-	-	-	-	16	-	-	-	-	-
Questionnaire (aux apprenants)	-	11	5	5	12	13	13	-	6	6	2
Questionnaire (aux enseignants)	-	√	√		√	√	√	-	√		
Observation du cours	√	√	√	-	-	√	√	√	√	-	-

¹ Dans les cas où la formation des structures grammaticales employées serait nécessaire pour la compréhension de la traduction de texte/ l'échange, nous la présenterons entre parenthèses.

² Il s'agissait en effet de treize apprenants dont trois ont fait le même exposé à deux occasions différentes : la première fois ils l'ont fait à l'improviste alors que la deuxième fois, ils s'y étaient préparés à l'avance, d'ailleurs comme leurs camarades.

Prise de notes du cours	-	√	√	-	-	√	√	√	√	-	-
Enregistrement du cours (cassettes audio)	√	-	√	-	-	√	√	√	√	-	-
Programme académique	-	-	-	-	-	-	√	√	√	√	√
Manuel de FLE	-	√				√	√	√	√	√	-

- Cours observés et critères de choix

Au cours de cette recherche, nous avons observé sept cours de français langue étrangère au Sri Lanka ainsi que les enseignants les apprenants de ces cours. Ce milieu d'apprentissage exolingue suscite souvent, chez les enseignants aussi bien que chez beaucoup d'apprenants, un vif intérêt pour le traitement grammatical. Ce traitement est encore plus intense dans les établissements scolaires que dans d'autres établissements d'enseignement. Pourtant, même si notre étude concerne l'acquisition de la grammaire, nous avons choisi de n'observer les cours d'enfants de FLE ni à l'école, ni ailleurs (par exemple, à l'Alliance française). À notre avis, les petits écoliers ne possèdent pas un niveau suffisamment élevé de connaissances grammaticales de leurs langues premières pour faire partie de notre public observé.¹ Ainsi, comme terrain principal de notre recherche nous avons choisi l'Alliance française (désormais, AF) de Colombo, un institut privé d'enseignement/apprentissage du FLE, où nous avons observé six cours de FLE destinés aux adolescents et adultes. Un dernier cours de jeunes adultes a été observé à l'Université de Sri Jayawardanapura.

Le choix des cours a été fait selon plusieurs critères. Tout d'abord, nous avons choisi des cours de FLE de plusieurs niveaux où les apprenants étaient des adultes ou des adolescents connaissant le singhalais et l'anglais. Le deuxième critère était basé sur les programmes de ces cours. Dans toutes les classes choisies, les programmes proposaient de faire travailler les élèves sur au moins un aspect de l'apprentissage du *PC* et/ou de *l'imparfait*. La troisième raison pour laquelle nous avons choisi ces sept cours résidait dans leur diversité. En dépit de partager parfois certains critères identiques, les cours que nous avons observés dans leur ensemble représentaient différents niveaux, lieux, méthodes et manuels d'enseignement/ apprentissage du FLE. En ce qui concerne les enseignants de ces cours, ils avaient également des profils très différents : leur L1, leurs connaissances sur les grammaires des L1 et L2, leur expérience dans l'enseignement du FLE, leurs représentations concernant l'enseignement/apprentissage du FLE et la manière d'aborder la grammaire du FLE étaient toutes distinctives.

À l'AF de Colombo, les apprenants recevaient cinquante heures d'enseignement du FLE par trimestre. Chaque niveau (débutant, intermédiaire, avancé, etc.) se déroulait sur quatre trimestres et comprenait deux cents heures d'enseignement. Les cours du baccalauréat faisaient exception à cette répartition et se composaient de huit trimestres, c'est-à-dire, quatre cents heures de cours. Durant cette recherche, six cours de FLE ont été observés au sein de l'AF de Colombo.

¹ Selon nous, il faut au moins avoir réussi à l'examen de G.C.E. O/L (l'examen final du secondaire) pour pouvoir dire de posséder une connaissance acceptable de la grammaire de ses L1 et L2. Cependant, l'école n'étant pas le seul lieu d'apprentissage du singhalais et de l'anglais, cette connaissance ainsi que la compétence de communication en L2 peuvent considérablement varier d'un apprenant (enfant/adolescent/adulte) à l'autre.

1) Db.3 : Débutant troisième trimestre: apprenants adultes ayant déjà reçu plus de 100 heures d'enseignement du FLE à l'AF, manuel – *Campus 1*, unités 5 & 6 (Introduction au *PC* dans l'unité 5), enseignant autochtone, L1-singhalais, L2-anglais, 10 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

2) Db.4 (A) : Débutant quatrième trimestre: apprenants adultes ayant déjà reçu plus de 150 heures d'enseignement du FLE à l'AF, manuel – *Tempo 1*, unités 10-12 (Introduction à l'emploi concomitant du *PC* et de *l'imparfait* dans l'unité 11), enseignant (A) autochtone, L1-anglais, L2-singhalais, 31 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

3) Db.4 (B) : Débutant quatrième trimestre: apprenants adultes ayant déjà reçu plus de 150 heures d'enseignement du FLE à l'AF, manuel – *Tempo 1*, unités 10-12 (Introduction à l'emploi concomitant du *PC* et de *l'imparfait* dans l'unité 11), enseignant (B) français, L1-français, L2-anglais, stagiaire.

4) Av.1 : Avancé premier trimestre: apprenants adultes ayant déjà reçu plus de 400 heures d'enseignement du FLE à l'AF, manuel – *Panorama 3*, unités 1-3 (Révision de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dans l'unité 2), enseignant (C) autochtone, L1-singhalais, L2-anglais, 12 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

5) A/L 3° : Baccalauréat troisième trimestre : apprenants adolescents ayant déjà reçu plus de 100 heures d'enseignement du FLE à l'AF, manuel – *Bonne Route1*, leçons 13-17 (L'introduction au *PC* dans l'unité 17, mais l'enseignant précédent avait déjà introduit *le PC* et *l'imparfait* le trimestre précédent), enseignant (D) autochtone, L1-singhalais, L2-anglais, 3 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

6) A/L 7° : Baccalauréat septième trimestre : apprenants adolescents ayant déjà reçu plus de 300 heures d'enseignement du FLE à l'AF, manuel – *Bonne Route1*, (Révision de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*), enseignant (E) autochtone, L1-singhalais, L2-anglais, 17 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

Les cours 1 à 4 (débutants et avancés) se distinguaient des cours 5 & 6 (baccalauréat troisième & septième trimestres) par leur public d'apprenants et par la méthode d'enseignement. Les quatre premiers cours comportant des apprenants adultes visaient un apprentissage plutôt communicatif. Dès le premier jour, la langue d'enseignement était censée être la langue cible (le français) : d'où l'usage très réduit ou quasi néant de l'emploi des langues premières. Pourtant, les langues premières n'y étaient pas strictement bannies. Selon le niveau du cours et la volonté de l'enseignant, on pouvait s'en servir de temps en temps. Par exemple, dans les cours de débutants, on faisait appel aux langues premières (surtout, à l'anglais) plus fréquemment que dans les cours des apprenants avancés.

Par contre, les élèves adolescents des cours de baccalauréat subissaient un apprentissage plutôt traditionnel du français selon lequel la langue cible n'était pas nécessairement la langue d'enseignement. Pour passer l'examen de G.C.E. A/L (un examen écrit dont les traductions L1/L2↔L3 constituent une partie obligatoire), ces élèves étaient censés suivre un programme de FLE scolaire très chargé en peu de temps (à l'AF, quatre cents heures de cours). Ainsi, dans le but d'accélérer le processus d'apprentissage, ils étaient souvent amenés à utiliser leurs langues premières en cours de FLE; dans la grande majorité des cas, c'était la L2 qui servait comme langue d'enseignement et de discussion entre l'enseignant et les apprenants. Cependant, le choix de la langue d'enseignement dépendait largement du libre arbitre des enseignants de ces cours.

Le dernier cours que nous avons observé a eu lieu à l'Université de Sri Jayawardanapura.

7) 1^{ère} année : première année, Licence ès lettres : Module 'French Language, Society & Literature' : jeunes adultes ayant déjà reçu à peu près 100 heures d'enseignement du FLE à l'Université, pas de manuel, l'enseignant avait choisi les extraits de divers livres de FLE (manuels, grammaires) et les étudiants travaillaient sur ces extraits. (L'introduction du *PC*, de *l'imparfait* et de leur emploi concomitant), enseignant (F) autochtone, L1-singhalais, L2-anglais, 5 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE.

Ce cours était constitué d'étudiants universitaires, de jeunes adultes apprenant le FLE. Leurs différences d'âge mises à part, les profils de ces étudiants et ceux des apprenants adolescents d'A/L troisième trimestre à l'Alliance française se ressemblaient : ils visaient tous en premier lieu des objectifs académiques. Pourtant, les deux types d'établissements où ils apprenaient le FLE se distinguaient par leurs programmes, manuels et conditions d'enseignement.

L'impact des préconnaissances (méta) linguistiques sur l'apprentissage/acquisition des notions grammaticales d'une nouvelle langue peut varier d'un contexte d'apprentissage à l'autre. Les différences individuelles ainsi que de nombreux autres critères peuvent influencer les résultats des observations. Le tableau ci-dessous récapitule les critères des cours de FLE observés.

[Figure 2] : Tableau récapitulatif des données concernant les cours observés

Institut	Alliance française	Alliance française	Alliance française	Alliance française	Alliance française	Alliance française	Université Sri Jayawardanapura
Cours	Déb.3	Déb.4 (A)	Déb.4 (B)	Av.1 ^{er}	A/L 3 ^e	A/L 7 ^e	1 ^{ère} année
Niveau selon l'institut local	Débutant troisième trimestre	Débutant quatrième trimestre	Débutant quatrième trimestre	Avancé premier trimestre	Baccalauréat troisième trimestre	Baccalauréat septième trimestre	Deuxième semestre Première année
Niveau approxim. selon le portfolio européen	(A1-A2≈)	(A1-A2)	(A1-A2)	(B1)	(A1-A2)	(B1-B2)	(A1-A2)
Public	Adultes	Adultes	Adultes	Adultes	Adolescents	Adolescents	Adultes
N° d'hrs de cours reçu (minimum)	100	150	150	400	100	300	100
Manuel	<i>Campus 1</i>	<i>Tempo 1</i>	<i>Tempo 1</i>	<i>Panorama 3</i>	<i>Bonne Route 1</i>	<i>Bonne Route 1</i>	Plusieurs références
Leçons	5 & 6	10-12	10-12	1-3	13-17	-	-
<i>PC & imparfait</i>	Introduction au <i>PC</i>	Emploi du <i>PC</i> & de <i>l'imparfait</i>	Emploi du <i>PC</i> & de <i>l'imparfait</i>	Révision : l'emploi du <i>PC</i> & de <i>l'imparfait</i>	Révision : l'emploi du <i>PC</i> & de <i>l'imparfait</i>	Révision : l'emploi du <i>PC</i> & de <i>l'imparfait</i>	Introduction au <i>PC</i> & à <i>l'imparfait</i> et à leurs emplois
Enseignant	Autocht. Âge : 32 ans	Autocht. Âge : 57 ans	Français Âge : 24 ans	Autocht. Âge : 34 ans	Autocht. Âge : 27 ans	Autocht. Âge : 44 ans	Autocht. Âge : 31 ans

	L1 : singhalais Exp. : 10 ans	L1 : anglais Exp. : 31 ans	L1 : français Exp. : Stagiaire	L1 : singhalais Exp. : 12 ans	L1 : singhalais Exp. : 3 ans	L1 : singhalais Exp. : 17 ans	L1 : singhalais Exp. : 5 ans
--	--	-------------------------------------	---	--	---------------------------------------	--	---------------------------------------

- Sujets observés

À part les élèves des deux cours de baccalauréat ayant entre quinze et dix-huit ans, le public d'apprenants observés était majoritairement constitué des jeunes adultes entre dix-huit et quarante ans. En dépit de différences de statuts, méthodes et contextes d'apprentissage, etc., les apprenants des sept cours partageaient certaines caractéristiques communes. Premièrement, ils étaient tous bilingues (néanmoins, à des degrés variés¹). Ensuite, ils avaient tous suivi un cursus scolaire, du moins, jusqu'au niveau de G.C.E. O/L (onze années d'études scolaires) et possédaient un savoir plus ou moins explicite des systèmes linguistiques de leurs L1 et L2. De même, ils avaient tous été exposés aux trois langues qui nous intéressent (le singhalais, l'anglais et le français) selon un même ordre chronologique et dans le même milieu endo et/ou exolingue d'apprentissage formel.

Plan

L'intégralité de cette thèse sera divisée en six parties : l'introduction, les chapitres 1-4 et la conclusion.

Selon le principe d'aller du général au spécifique, nous présenterons dans le premier chapitre les principaux domaines de référence de notre étude : la linguistique, la didactique des langues ainsi que l'une des sous-disciplines de cette dernière, à savoir, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous montrerons comment ces différents champs d'études des sciences du langage se distinguent et se complètent dans le cadre de notre étude. Après avoir brièvement introduit les deux premières disciplines, nous souhaitons présenter le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en le posant comme formé essentiellement de deux cadres distincts : le milieu endolingue et le milieu exolingue. Pour nous, cette division est fondamentale dans l'analyse de l'enseignement/apprentissage/acquisition de toute langue vivante. Après avoir décrit ces deux types de contextes en tenant compte de leurs éléments principaux, nous procéderons à la description du concept de « grammaire ». Au début de cette section, nous soulignerons la distinction entre « grammaire didactique » et « grammaire linguistique ». Par la suite, l'enseignement/apprentissage de la grammaire sera perçu sous plusieurs angles. Nous tâcherons ici de mettre en évidence quelques oppositions dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des grammaires : les grammaires de L1 et de L3, les grammaires en situation endolingue et exolingue, les grammaires implicites/explicites et inductives/déductives. Ces deux dernières paires des notions opposées nous donneront l'occasion d'évoquer l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans quelques méthodes de langues étrangères, y compris notamment l'approche éclectique post-communicative qui se pratique actuellement dans beaucoup de cours de langues étrangères. C'est après avoir construit cet arrière-plan général que

¹ Comme l'affirme Coste, D. (2004), le bilinguisme ou le plurilinguisme ne signifie pas nécessairement la parfaite compétence en deux ou plusieurs langues. Nos apprenants bi/plurilingues possédaient ainsi des compétences variées de leurs langues premières.

nous aborderons l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français langue étrangère. Dans cette partie du chapitre, nous soulignerons les spécificités de la conception grammaticale du français langue étrangère (FLE) par rapport à la conception grammaticale du français langue maternelle (FLM). Après avoir examiné d'une manière générale la problématique de la construction des concepts (méta) linguistiques, nous aborderons enfin la question centrale de la conceptualisation des notions grammaticales par les apprenants plurilingues en milieu exolingue. Cependant, nous ne souhaitons pas traiter en détail dans ce premier chapitre la problématique de la conceptualisation de *l'imparfait* et du *PC*. Nous envisageons de reprendre et d'examiner cette question dans les chapitres 3 et 4, où nous l'aborderons à la lumière des résultats obtenus de notre analyse des productions d'apprenants. Dans la dernière partie du premier chapitre, nous présenterons les cadres théoriques qui constituent l'arrière-plan de notre étude : l'analyse contrastive, l'analyse interférentielle et l'analyse des erreurs.

Ayant posé le cadre théorique, dans le deuxième chapitre nous procéderons à la description du terrain de cette recherche. La description du terrain de recherche implique en effet plusieurs questions relevant du cadre d'enseignement/apprentissage des langues au Sri Lanka. Après avoir brièvement évoqué le contexte multilingue de ce pays, nous poserons d'abord la question générale des statuts (par ex. : L1, L2, L3, etc.) et d'étiquetage (« langue maternelle », « langue seconde », « langue étrangère », etc.) des langues. Par la suite, nous soulèverons quelques aspects historiques de l'enseignement/apprentissage des langues au Sri Lanka au cours de sa longue histoire. Cet exposé sera divisé en trois sous-parties qui s'intituleront respectivement 'l'ancienne époque', 'l'histoire moderne' et 'la situation actuelle'. Dans ce dernier thème, nous aborderons en détail les divers aspects sociolinguistiques qui relèvent du contexte actuel de l'enseignement/apprentissage du singhalais L1, de l'anglais L2 et du français L3 au Sri Lanka. Avant de terminer ce chapitre, nous évoquerons également la question de la famille des langues indo-européennes dans le but d'établir les liens de parenté présumés entre les trois langues en question dans cette étude.

Dans la première partie du troisième chapitre, nous souhaitons mettre en évidence les deux notions du *PC* et de *l'imparfait* telles qu'elles sont conceptualisées dans les cours de FLE observés. Pour atteindre cet objectif, nous examinerons les définitions et les explications que les manuels (y compris souvent les cahiers d'exercices et les guides pédagogiques) ainsi que les enseignants de ces cours ont mises à la disposition de leurs apprenants. Par ailleurs, dans la mesure où certains enseignants observés se sont servis de documents complémentaires, nous nous voyons dans l'obligation de les citer également au cours de notre recueil de données. Toutes ces définitions/explications seront, au départ, présentées séparément. Par la suite, nous les amènerons à un tableau unique où nous les mettrons en opposition avec les définitions/explications extraites de quelques grammaires de FLM. Notre but consiste ici à voir s'il y a des disparités entre les deux groupes de définitions et dans quelle mesure un manque d'explications pourrait constituer un obstacle à l'apprentissage du FLE. Ayant achevé cette tâche, nous tenterons d'explicitier en bref le système verbal du singhalais. Cette connaissance nous sera indispensable pour faire ressortir par la suite ses valeurs temporelles mal explicitées dans les grammaires. Dans la dernière partie du troisième chapitre, nous tenterons enfin de mettre en opposition plusieurs temps¹ relevant des systèmes verbaux du singhalais, de l'anglais et du français. Un tableau comparatif, suivi d'une brève discussion, nous servira à percevoir les points de

¹ Notamment, le *PC*, *l'imparfait* et leurs équivalents présumés en singhalais et en anglais.

convergence et de divergence entre la distribution des valeurs aspecto-temporelles au sein de ces trois systèmes.

Le quatrième chapitre sera enfin le lieu où nous examinerons les productions orales et écrites des apprenants rassemblées pendant les observations des cours sur le terrain. À la lumière des connaissances acquises dans les chapitres précédents, nous tenterons de voir ici comment les apprenants sri lankais conçoivent *le PC* et *l'imparfait*. Notre objectif principal consistera à déceler l'influence des temps verbaux singhalais et anglais dans l'emploi des deux temps français. Dans ce but, nous présenterons au cours du quatrième chapitre de nombreux cas d'emplois du *PC* et de *l'imparfait* qui seront extraits des travaux des apprenants observés. Nous évoquerons ces exemples sous les trois rubriques 'les verbes problématiques', 'les problèmes lexicaux', et 'les problèmes d'interprétation.' L'influence des langues premières étant en général plus évidente dans les erreurs des apprenants, nous aurons plus tendance à expliciter les cas des transferts négatifs (interférences) que ceux dus à l'influence positive du singhalais et de l'anglais. Toutefois, dans les cas où l'emploi du temps correct nous semblerait être dû à l'influence positive de ces deux langues, nous n'hésiterons pas non plus à les relever comme tels. Cet examen du corpus des productions des apprenants nous permettra d'évaluer l'impact des transferts singhalais et anglais sur l'apprentissage du FLE et de voir laquelle des deux langues cause le plus de transferts et pour quelles raisons.

Dans la conclusion, nous ferons le bilan de notre étude. Ce bilan sera constitué de trois parties. Dans la première partie, nous tenterons de répondre à quelques questions générales que nous nous sommes posées au début de cette introduction. Cela nous permettra de résumer plus ou moins les connaissances que nous aurons acquises tout au long de cette étude. Ces connaissances seront d'une part spécifiques au contexte exolingue d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka, mais d'autre part, seront également généralisables à d'autres contextes d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Elles nous permettront de vérifier, dans la deuxième partie, la justesse de certaines des hypothèses que nous avons faites au départ. Dans la dernière partie de la conclusion, nous tenterons de faire à la lumière de l'ensemble de ces connaissances acquises, quelques recommandations en vue d'améliorer l'enseignement de la grammaire du FLE dans les contextes exolingues d'apprentissage: nous discuterons du contenu grammatical enseignable et des stratégies d'enseignement qu'on peut utiliser dans ces contextes. La discussion sera évidemment centrée sur la question de l'emploi de *l'imparfait* et du *passé composé* dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka. Cependant, les recommandations didactiques que nous ferons ne seront pas pertinentes qu'à cette situation et on pourrait certainement s'en inspirer pour améliorer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans d'autres contextes multi et exolingues semblables.

Premier chapitre

La problématique et le cadre théorique

Premier chapitre : La problématique et le cadre théorique

1.1. Les domaines d'études

1.1.1. La linguistique et la didactique des langues

La linguistique et la didactique des langues sont considérées comme deux sous-ensembles de la vaste discipline des sciences du langage (Cuq, J.-P., 1996 :38). Ces deux sciences distinctes mais complémentaires se trouvent imbriquées dans notre étude. Se qualifiant d'abord en tant que recherche linguistique, cette étude porte essentiellement sur les interactions entre trois langues distinctes : nous étudions comment l'acquisition et l'emploi d'une langue (ou plus spécifiquement, la construction de deux notions aspecto-temporelles de cette langue) se font sous l'influence des connaissances déjà acquises de deux autres langues. Les langues en question ne seront pas pour autant envisagées dans cette étude «en elles-mêmes et pour elles-mêmes».¹ En revanche, elles seront examinées dans leur rapport avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). En d'autres termes, alors que nous étudierons d'une part les aspects systématiques, historiques et didactiques des langues dans une perspective comparative, d'autre part, nous observerons les actants des cours de FLE dans le but de découvrir leurs implications cognitives, psychologiques et sociologiques dans le processus d'acquisition. Ainsi, on voit que cette étude se situe autant dans le domaine linguistique que dans celui de la didactique des langues.² En effet, le terrain d'observation et l'objectif final de cette recherche sont intimement liés avec cette dernière discipline. Si, comme le dit Coste, D.,³ «la réflexion sur les questions sur l'enseignement/apprentissage des langues» évoque «la discipline didactique», cette étude est étroitement liée à cette discipline.

Dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clé* de Raynal, F. & Rieunier, A.,⁴ la conception moderne de la didactique est présentée comme suit : « La didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schèmes préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (épistémologie de l'élève). » Indépendamment du fait qu'elle n'évoque pas spécifiquement le cas de la didactique **des langues**, cette définition nous semble bien englober toute situation de didactique des langues. Elle nous permet de voir la didactique, à l'opposé de la linguistique, comme une science plus empirique que théorique.

La didactique des langues qu'on appelait traditionnellement 'la linguistique appliquée' a apparemment longtemps précédé la conception même de la linguistique générale (Bouton, C. :1979 :92). Selon *L'évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* de Germain, C. (2001&1993 :1),⁵ la didactique des langues secondes/

¹ Nous refusons d'adopter une telle approche strictement linguistique dans la réalisation de cette étude.

² Cela prouve, comme le dit Chiss, J.-L. (2007:4), à quel point les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et la didactique des langues, qui étaient « longtemps séparées par des différences d'objectifs et de fondements épistémologiques » s'intéressent aujourd'hui aux «sources interrogations communes.» Voir également Bronckart, J.-P. & Chiss, J.-L. (2002:303-6) pour l'émergence et la raison d'être de la discipline 'didactique des langues'.

³ Cf. Coste, D. : Séminaire (le 23-04-2004)

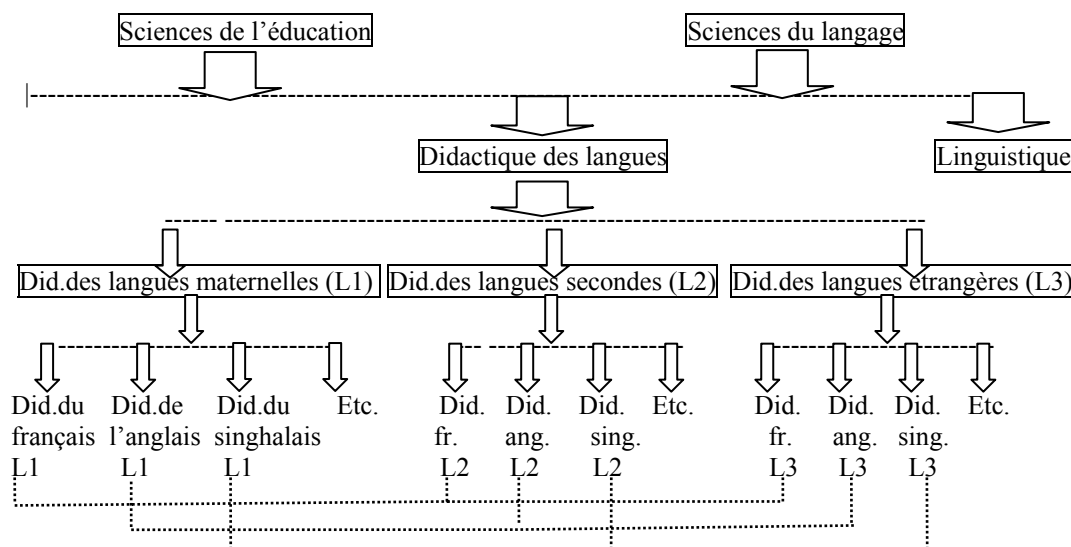
⁴ Cité par Wokush, S. : cf. Cours (2003)

⁵ Cité par Wokush, S. : cf. Cours (2003)

étrangères de Sumer, (l'actuelle Bagdad, en Irak) date d'il y a 50 siècles. Pourtant, cette discipline n'est pas même de nos jours perçue comme étant une discipline complètement autonome. Elle est encore désignée comme « un des champs d'investigation et d'application de la linguistique ».¹ Ce point de vue peut être justifié à un certain degré par les liens étroits que la didactique des langues entretient avec la linguistique (notamment, avec la linguistique acquisitionnelle). Par ailleurs, lorsqu'on prend en considération l'apport non négligeable de la linguistique au domaine de la didactique, cette idée de sous-discipline semble se justifier : la linguistique fournit la didactique des langues en multiples théories (grammaticales, d'acquisition et d'apprentissage), descriptions (de la langue, de l'interaction en classe, des conditions sociolinguistiques) méthodes (d'enseignement), ainsi de suite (cf. idem). Pourtant, il ne faut pas oublier que la didactique des langues, à son tour, contribue considérablement au domaine de la linguistique. En tant que 'champ d'investigation et d'application' cette discipline pourvoit des données qui servent à vérifier la validité de nombreuses théories linguistiques. À notre sens, la linguistique et la didactique des langues sont deux disciplines qui s'enrichissent mutuellement. Il faut les concevoir dans une relation de complémentarité plutôt que dans celle d'un ordre hiérarchique.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la linguistique ne constitue qu'un des domaines où la didactique des langues puise ses ressources. Cette dernière intègre également les concepts de nombreuses autres disciplines, notamment des sous-disciplines de la psychologie (la psychologie de l'apprentissage, la psychologie du développement, la psychologie de la personne, etc.). Selon Wokush, S. (Cours : 2003), la didactique des langues est double dans son origine : de par son objet, elle fait partie des sciences du langage (d'où sa parenté avec la linguistique), et de par son aspect pédagogique, elle fait partie des sciences de l'éducation. En ce sens, elle est née de la fusion de deux vastes disciplines dont une (c'est à dire, la science du langage) constituerait également la discipline-mère de la linguistique. L'organigramme² ci-dessous illustre les origines et les sous-disciplines de la didactique des langues :

[Figure 3] : Les origines et les sous-disciplines de la didactique des langues



¹ Cf. Cours de Gajo, L. (<http://www.unil.ch/ing/page12069.html>)

² Nous devons l'idée de cet organigramme à Cuq, J.-P. (1996 :38). Pourtant, nous le présentons ici sous une forme plus développée grâce à d'autres références (notamment, Wokush, S. : cours : 2003) et à nos propres réflexions sur la matière.

Selon l'organigramme, la discipline de la didactique des langues peut être initialement divisée en trois branches majeures selon les divers statuts qu'on attribue à son objet d'étude. À savoir, la didactique des langues maternelles (L1), la didactique des langues secondes¹ (L2) et la didactique des langues étrangères (L3). Chacune de ces trois disciplines didactiques se divise ensuite en fonction de la langue en question : la didactique du français, de l'anglais, du singhalais, du chinois, etc. Par conséquent, les champs d'étude qu'on obtient à la fin sont doublement désignés (par ex : 'français+L1', 'anglais+L2', etc.). Mis ensemble, ces derniers couvrent toutes les situations d'enseignement/apprentissage des langues.

Selon la division initiale en didactique des L1, L2 et L3, le français appris en tant que L1 en France, au Québec ou au Sri Lanka (c'est-à-dire, par les enfants français vivant là-bas) est étudié comme un ensemble, sous la discipline de la didactique du français langue maternelle (FLM) alors que le français appris comme langue étrangère partout dans le monde, y compris en France et dans les autres pays francophones, fait l'objet d'étude de la didactique du français langue étrangère (FLE).

Pourtant, malgré le fait qu'elle se divise en L1, L2 ou L3, les divers contextes d'enseignement/apprentissage d'une langue commune (par ex : le français LM, le français LS, le français LE) peuvent rencontrer des obstacles langagiers communs. De même, toute langue enseignée comme langue étrangère connaît d'une manière générale les problèmes sociaux et psychologiques similaires que les didactiques des langues maternelles et des langues secondes ignorent. Par ailleurs, la didactique des langues maternelles connaît des problèmes méconnus de la didactique des langues secondes et étrangères, et vice versa. Ainsi, malgré leur ségrégation, ces dernières sous-disciplines constituent un réseau de liens complexes qui ne les laissent pas être étudiées comme des entités isolées.

1.1.2. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères

À notre sens pourtant, chacun de ces derniers sous-ensembles doit être traité à son tour, particulièrement, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, comme étant constitué de deux sous-catégories distinctes : 'endolingue' et 'exolingue'.²

1.1.2.1. Les milieux endolingues et les milieux exolingues

En règle générale, un apprenant acquiert sa langue maternelle dans un milieu où cette langue est parlée. Ainsi, on peut dire qu'il acquiert sa L1 en situation endolingue. Par contre, quand un apprenant d'une langue étrangère tente d'apprendre cette langue chez lui, à savoir dans un milieu où cette langue cible n'est pas parlée, il se trouve dans un milieu exolingue d'apprentissage. D'habitude, les apprenants des L2 se trouvent dans un contexte intermédiaire. Au contraire des apprenants de L1, les apprenants de L2 ne peuvent pas acquérir leur langue cible à la maison. Pourtant, au niveau social, ils y ont un accès relativement facile. Que leur langue cible constitue une langue locale ou externe, elle n'est pas une langue vraiment 'étrangère' à leur communauté. On pourrait

¹ Cuq, J.-P. (1996 : 38) pour sa part considère la didactique des langues secondes comme un sous-ensemble de la didactique des langues étrangères. Mais vu sa spécificité, nous préférons la considérer comme une discipline autonome.

² « Est *exolingue* celui qui utilise une langue étrangère à la communauté dans laquelle il vit. » (Dictionnaire de linguistique, 2001 :190). Interprété à la lumière de cette définition, *endolingue* serait 'celui qui utilise une langue non étrangère à la communauté dans laquelle il vit'.

dire que les apprenants de L2 se situent ainsi dans un milieu ‘plus ou moins endolingue’ d’apprentissage/acquisition de cette langue. Or, il est clair qu’un milieu endolingue est plus propice qu’un milieu exolingue à l’acquisition/apprentissage d’une langue. Toutefois, l’acquisition/apprentissage des L1, L2 et L3 n’ont pas toujours lieu dans les milieux que nous leur avons assignés ci-dessus. Aujourd’hui, un nombre important des langues du monde, indépendamment de leur statut (L1, L2 ou L3), peuvent être apprises ou acquises dans des contextes aussi bien endolingues qu’exolingues.

Bien plus que pour les didactiques des L1 et L2, la distinction entre le milieu endolingue et le milieu exolingue est en rapport avec la didactique des langues étrangères. Par rapport aux apprenants de L1 et de L2, le nombre de personnes qui apprennent et ou acquièrent des langues étrangères dans des milieux exolingues est réellement très élevé. Vu cela et la disparité considérable existante entre les situations endolingues et exolingues d’enseignement/apprentissage, il est imprudent d’aborder les langues étrangères comme étant un ensemble homogène. La citation ci-dessous montre comment le manque de précision à cet égard peut être source de confusion.

¹ « (En effet), en français langue étrangère, on admet généralement que les situations de classe relèvent plutôt, mais pas exclusivement il est vrai, de l’enseignement/apprentissage que de l’acquisition » (Cuq, J.-P., 1996 : 65).

Ici, lorsqu’il parle du ‘français langue étrangère’, Cuq nous semble se référer implicitement au FLE appris *en situation exolingue* ; du moins, il fait clairement allusion à un contexte d’apprentissage du FLE où l’accès à la langue cible serait limité à l’enseignement dispensé en cours. Or, l’apprentissage/acquisition du FLE en milieu endolingue ne correspond pas du tout à cette image. À savoir, un apprenant de FLE en situation endolingue (par ex : en France, en Suisse Romande, etc.) n’acquiert pas le français uniquement à l’aide de l’enseignement qu’il reçoit en classe. Il peut aussi l’acquérir d’une façon ‘naturelle’ en dehors de la classe, plus ou moins de la même manière qu’un enfant français le ferait. Si on insiste toutefois sur le fait que l’apprenant de FLE ne fait qu’*apprendre* (et non *acquérir*) le français en cours, ce serait aussi affirmer que le petit français n’*acquiert* pas sa L1 dans son cours de FLM. Si ce n’est pas ce que l’auteur insinue ici, il se réfère manifestement à un milieu ‘exolingue’ d’apprentissage sans pour autant le dire précisément. Mais, ce manque de précision de sa part entraîne une ambiguïté au sens de son texte.

Cependant, à part son manque de précision à l’égard de la distinction endolingue/exolingue, la citation ci-dessus nous semble manquer de clarté également vis-à-vis d’autres points de réflexion. D’après elle, le FLE dans une ‘situation de classe’, relèverait plutôt de l’enseignement/apprentissage que de l’acquisition. Mais, il est ici peu évident que le manque d’acquisition est à attribuer à l’enseignement/ apprentissage du FLE ou à ‘la situation de classe’ en général. Pour nous, l’auteur semble mal diriger sa critique en attribuant au ‘français langue étrangère’ une caractéristique qui relèverait non du FLE mais plutôt de toute ‘situation de classe’ : de tout enseignement formel de langues. En effet, il va sans dire que toute classe de langue fonctionne en général selon les mêmes principes de base. Le fait qu’on y enseigne le FLE et non pas le FLM ou le FLS² n’y change rien. Comme nous l’avons dit plus haut, l’enfant français apprenant

¹ Nous avons choisi de citer cet extrait de texte non seulement parce qu’il sert à démontrer l’importance de la distinction endolingue/exolingue pour le FLE, mais aussi parce qu’il permet de discuter beaucoup d’autres questions relevant du domaine de la didactique des langues étrangères.

² FLS = Français langue seconde.

son FLM dans une classe en France est autant assujetti à un processus d'enseignement/apprentissage de cette langue qu'un adulte alloclotte apprenant le FLE en France ou au Sri Lanka. Ainsi, c'est la situation de la classe¹ et non pas le statut du français (FLM ou FLE) qui entraverait (ou encouragerait) l'acquisition de cette langue.

Cependant, cette méfiance associée à l'enseignement/apprentissage des langues dites 'étrangères' peut se manifester davantage lorsqu'on évoque l'apprentissage des langues étrangères en milieux exolingues. Autrefois, le terme 'langue étrangère' n'évoquait en général que des milieux exolingues où l'apprentissage était entièrement dépendant des cours : d'où la représentation des situations d'enseignement/apprentissage du FLE (ou de toute autre langue étrangère) comme des milieux non contributives à l'acquisition. Mais, comme nous l'avons déjà remarqué, de nos jours, beaucoup d'étrangers apprennent et acquièrent le FLE sur le territoire même de la France ou de pays francophones (aussi bien en cours de langue que dans le milieu naturel). Plus que le statut en tant que tel (L1, L2, L3), c'est le milieu d'apprentissage (endolingue, exolingue) d'une langue donnée qui détermine aujourd'hui la forme de son enseignement, apprentissage et acquisition. Il est donc impératif de prendre cette dimension en considération lorsqu'on parle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1.1.2.1.1. L'enseignement/apprentissage et l'acquisition

L'extrait de texte cité à la page précédente relance aussi le vieux débat sur l'écart présumé entre l'enseignement/apprentissage et l'acquisition. Ce débat nous est pertinent en ce que l'acquisition d'une langue étrangère dépend considérablement de son enseignement/apprentissage. Dans un milieu exolingue, en effet, l'enseignement/apprentissage constitue le moyen principal d'accès à la langue cible. Cependant, selon l'origine de la polémique, il semble que la classe de langue, qui fonctionne sur la base de l'enseignement/apprentissage, entraverait (du moins, à un certain degré) l'acquisition d'une langue cible par ses apprenants. Ainsi, des linguistes comme Krashen, S. (1981 & 1995) qui considèrent l'enseignement/apprentissage formel comme étant sans effet, voire nocif pour l'acquisition d'une langue donnée, promeuvent son acquisition 'naturelle', en dehors de la salle de classe. Pour notre part, nous croyons que la situation naturelle en soi ne garantit pas l'acquisition. D'ailleurs, comme le dit Vasseur, M.T. « il ne suffit pas qu'il y ait dialogue pour qu'il y ait acquisition » (1994 :19). Que ce soit dans une situation naturelle ou que ce soit dans une salle de classe, tant que 'l'apprenant' ne prend pas conscience de 'son apprentissage', ni la situation naturelle, ni l'enseignement formel ne peuvent l'aider à acquérir la langue cible. L'acquisition en ce sens peut être interprétée comme étant un acte plutôt conscient, voire volontaire.

- L'acquisition, l'intention et la compétence communicative prélinguistique

En parlant de l'acquisition du langage chez l'enfant, Bruner, J.S.² (1998) constate qu'« Il est nécessaire de développer préalablement une intention communicative, ainsi qu'une compétence communicative prélinguistique, pour finalement aboutir au

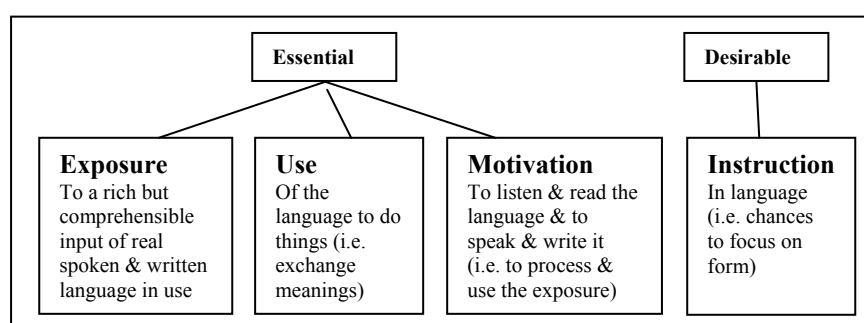
¹ À travers les mots, 'situation de la classe', nous évoquons tous les critères qui s'associent à un cadre d'enseignement/apprentissage formel de langue : sa situation endolingue/exolingue, l'institut auquel il appartient, la méthode de langue qu'on y utilise, l'enseignant, les programmes, les apprenants, le niveau, la langue d'enseignement, les conditions d'enseignement/apprentissage, ainsi de suite.

² Cité par Bonvin, D. & Schneider, B. : Cf. séminaire « Du prélinguistique à la communication linguistique » (le 02-05-2003)

langage.» À notre avis, ces conditions préalables sont également nécessaires pour l'acquisition des langues secondes ou étrangères chez les apprenants adultes. L'intention communicative constitue en effet le déclencheur indispensable de l'interaction, qui, à son tour et selon Chomsky, déclenche le dispositif inné de l'acquisition des langues (LAD) chez les apprenants. L'approche co-constructiviste de l'interaction sert d'ailleurs, selon les interactionnistes, à structurer la langue visée.¹ Dans le cas de l'apprentissage des langues maternelles, secondes voire étrangères en situation endolingue, les apprenants disposent clairement d'une intention communicative : à savoir, ils éprouvent le besoin de communiquer dans leur langue cible. En outre, au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur parcours d'apprentissage, ces apprenants trouvent de plus en plus d'occasions de pratiquer cette langue.

En revanche, cette intention communicative ainsi que l'opportunité de communiquer dans la langue cible font gravement défaut à certains contextes exolingues d'apprentissage de langues. En effet, lorsqu'on prend en considération les cinq C de l'enseignement communicatif de Haas, M. (2000),² on se rend compte de la difficulté d'adapter une approche communicative pure et dure à de tels contextes exolingues. Haas met en évidence cinq critères qu'elle considère comme essentiels pour un enseignement communicatif : « (1) Communication, (2) Culture, (3) Connexion avec d'autres disciplines, (4) Contact avec la langue en utilisation dans des communautés en dehors de la classe et (5) Comparaison avec les langues d'origines des apprenants ». Si on prend en compte un contexte exolingue d'enseignement du FLE comme celui au Sri Lanka, seul le dernier de ces cinq critères y reste (bien que non exploité) directement accessible. En outre, alors que les langues étrangères y sont considérées comme des disciplines à part (3), le contact avec la langue en utilisation en dehors de la classe (4) est rare, voire quasi inexistant. En ce qui concerne la communication (1) et la culture (2) associées à la langue cible française, les apprenants n'y accèdent qu'indirectement, à savoir, à l'aide des enseignants et à travers les documents dits 'authentiques' étudiés en classe. Ainsi, démunis des critères indispensables pour le bon déroulement de l'approche communicative d'enseignement/ apprentissage des langues, on voit à quel point certains contextes exolingues³ d'apprentissage s'y prêtent mal.

[Figure 4]



Or, indépendamment de la méthodologie suivie, certaines conditions peuvent être considérées en général comme obligatoires pour l'apprentissage/acquisition des langues.

¹ Berthoud, A.-C. (Cours d'Acquisition de la compétence communicative en L1 & L2 : le 14-03-2003)

² Citée par Wokush, S. Cf. Cours de didactique (le 29-04-2003).

³ Vu les 5 critères de l'enseignement communicatif de Haas, ce dernier nous semble adaptable uniquement aux contextes endolingues d'enseignement/apprentissage de langue.

Dans son schéma (reproduit, ci-dessus), Willis, J. (1996)¹ évoque trois conditions essentielles (l'ouverture optimale à la langue parlée et écrite, l'emploi de la langue cible dans le but de communiquer, la motivation à traiter les informations recueillies) et une condition non obligatoire mais souhaitable (l'instruction : l'opportunité de se focaliser sur la forme) pour l'apprentissage/acquisition des langues. D'une façon paradoxale, l'apprenant en milieu exolingue dispose de la condition non obligatoire (l'instruction) mais, est partiellement dépourvu des conditions tenues pour essentielles. En d'autres mots, même s'il est motivé, l'apprenant exolingue ne peut guère s'exposer directement à sa langue cible dans son emploi naturel et, n'a pas non plus l'occasion de l'utiliser pour communiquer avec les autres.

Évoquant toujours le cas de l'acquisition du langage chez l'enfant, Bruner, J.S. (1998) croit que nous sommes capables d'avoir recours à des structures linguistiques seulement lorsque nos capacités cognitives nous le permettent. Il présume que les savoir-faire (perceptuels, moteurs, conceptuels, sociaux et linguistiques) doivent être développés par le jeune enfant avant qu'il ne puisse acquérir un système de communication verbal. Pour nous, il en va plus ou moins de même pour les adultes apprenant leurs L2 ou L3. Même si ces derniers disposent déjà des savoir-faire acquis à travers leurs langues premières, elles ne correspondent pas toutes nécessairement à ceux de la langue visée. C'est surtout le cas avec les savoir-faire conceptuels, sociaux et linguistiques. Ainsi, lors de l'apprentissage/acquisition d'une nouvelle langue, les adultes doivent faire partiellement le même trajet que leurs petits camarades de L1 :² avant d'acquérir le nouveau système de communication verbal, ils doivent découvrir et intérioriser les savoir-faire spécifiques à cette langue. Mais, dans le processus de l'acquisition des langues secondes et étrangère, les adultes sont souvent moins privilégiés que les apprenants enfants de L1. C'est-à-dire que les premiers disposent souvent de très peu de temps pour développer une compétence communicative adéquate relevant de la langue visée,³ avant de se voir obligés de communiquer dans cette langue.⁴

- Le manque de secours externes

En fait, une raison qui pourrait ralentir le processus d'acquisition de langue chez les apprenants adultes de langues étrangères consiste dans le degré peu élevé de secours qu'ils reçoivent de l'extérieur de leurs classes de langue. Par 'secours de l'extérieur',

¹ Citée par Wokush, S. : Cours de didactique (le 20-05-2003) Cf. Polycopié : « L'enseignement des langues basé sur des tâches ».

² Or, il existe une différence fondamentale entre les trajets que les enfants de L1 et les adultes apprenant une L2, L3, etc. font dans leur quête des connaissances. À savoir, alors que la tâche des enfants constitue uniquement à *construire* ces connaissances, celle des adultes consiste majoritairement dans une *reconstruction* des connaissances préalablement acquises. Cependant, *construction* des nouvelles connaissances qu'ils n'ont pas jusqu'à là acquises à travers leurs langues premières n'est pas non plus exclue du processus d'apprentissage des adultes. Par exemple, pour un Eskimo (voire, pour un Suisse) qui a ignoré jusqu'au début de son apprentissage du singhalais l'existence de certains fruits et/ou légumes particuliers au Sri Lanka, leur découverte serait l'occasion de *construire* des nouveaux concepts.

³ Toutefois, chez les adultes, ce travail peut être consciemment et/ou inconsciemment guidé, donc accéléré, par leurs préconnaissances. En plus, l'aptitude au raisonnement grammatical sur la langue cible devrait leur faciliter davantage l'apprentissage de cette langue. Ce sont deux des raisons pour lesquelles, nous postulons qu'un adulte devrait construire son système de communication verbal relativement plus vite qu'un enfant. Cela n'invalide pas pour autant le fait que l'apprenant adulte a également besoin de temps pour le faire.

⁴ Ce sont souvent les apprenants adultes en contexte endolingue qui sont poussés à s'exprimer au plus vite possible en langue cible.

nous entendons le genre de soutien psychologique et métalinguistique qu'un enfant de L1 reçoit de la part des adultes pendant l'acquisition de sa langue cible. En effet, au contraire des adultes apprenant des langues étrangères, les enfants apprenant leur L1 se trouvent la plupart du temps dans des contextes très favorables à leur développement linguistique : à savoir, dans leurs propres pays, entourés par les personnes qui parlent la langue visée. Comme déjà dit, de tels contextes endolingues favorisent naturellement l'acquisition de langue. Néanmoins, ce qui appuie vraiment le processus d'acquisition de L1 chez les enfants, c'est d'une part, le soutien psychologique qu'ils reçoivent de leur entourage familial et social, et d'autre part, l'ensemble de stratégies linguistiques que les adultes utilisent dans l'interaction avec les enfants.¹ En effet, les stratégies telles que les questionnements, les demandes de reformulation, les corrections, les répétitions, etc. de la part des adultes incitent l'apprenant enfant à détourner son attention de la conversation pour réfléchir sur les formes linguistiques qu'il emploie. Ces moments de réflexion (les décrochements métalinguistiques) sur la langue cible servent à l'enfant de L1 à avancer vite d'une étape de connaissance linguistique à la prochaine. Il est évident que l'approvisionnement constant en telles séquences analytiques (que De Pietro, F., Matthey, M., Py, B. désignent les 'SPA'='séquences potentiellement acquisitionnelles') par les adultes dans l'entourage de l'enfant, sert à rendre son processus d'acquisition du langage très efficace.² Selon la conception du processus d'apprentissage chez Vygotsky, L. ces séquences analytiques aideraient un apprenant (qu'il s'agisse d'un enfant ou d'un adulte) à franchir ses zones proximales de développement (ZPD) et à développer ses savoirs virtuels en savoirs autonomes.³

Si la société cherche à faciliter l'acquisition de la L1 chez les enfants, elle se donne en général moins de peine à faire réussir les apprenants adultes de langues

¹ Les linguistes qui travaillent sur l'acquisition de L1 attestent que les enfants bénéficient largement d'un traitement du langage spécifiquement conçu pour eux par les adultes. Ce langage qu'on désigne LAE (langage adressé à l'enfant) comprend des stratégies prosodiques (par ex : exagération de l'intonation, variation de registres, articulation plus marquée, modulation dans le rythme, pauses plus marquées, etc.) lexicales (réductions syllabiques, surextensions), grammaticales (corrections, phrases simples, phrases courtes) et discursives (beaucoup de questions, stratégies déictiques d'indication, répétitions, reprises, reformulations, stratégies de soutien de l'attention (rire), etc.) particulières qui servent à étayer le processus d'apprentissage, faciliter la communication et créer un lien affectif entre l'adulte et l'enfant. (cf. Berthoud, A.-C. : cours d'Introduction aux théories d'apprentissage : le 11-04-2003)

² Les SPA ne servent pas pour autant qu'à l'apprentissage des langues par les enfants. On peut les repérer également, mais clairement à un degré beaucoup plus réduit, dans les conversations entre les locuteurs adultes d'une langue donnée et les apprenants adultes de cette même langue.

³ Le concept de ZPD de Vygotsky, L. « (apparu chez lui en 1934) renvoie à une stratégie interactive indispensable au processus d'acquisition, à savoir l'étayage que l'adulte apporte à l'enfant et qui lui permet d'exprimer ce que seul il n'aurait pu dire ». La ZPD évoquerait en effet une zone intermédiaire entre deux moments de construction de savoir : savoir virtuel (savoir émergent non autonome) et savoir actuel (savoir autonome, qui fait partie intégrée de la compétence de l'apprenant). Pour aider l'apprenant à développer les connaissances de façon efficace, il faut viser à développer ses savoirs virtuels. Le concept vygotkien de ZPD « élaboré pour saisir le développement des fonctions intellectuelles supérieures chez l'enfant éclaire d'un jour particulier la notion de SPA telle qu'elle s'est affirmée dans l'étude des interactions natifs/apprenants d'une langue étrangère :

- dans la tension entre les fonctionnements entre la langue-cible et ce que maîtrise déjà l'apprenant, il est des décalages qui seront surmontés grâce à la coopération du natif. Ces fonctionnements seront alors maîtrisés, alors que d'autres seront provisionnellement inaccessibles.

- le progrès en langue étrangère résulte d'une interaction entre les efforts de guidage du natif (corrections, reprises, répétitions, reformulations, explications, etc.) et la dynamique propre de l'apprenant, de l'état de ses savoirs, qui 'filtrent' les rapports du natif. » (cf. Introduction (p.5) dans *Interaction en langue étrangère* par Russier, C., Stoffel, H., Véronique, D. (eds) -1991 & Berthoud, A.-C. : cours d'Introduction aux théories d'apprentissage : le 21-03-2003).

étrangères. Lorsque ces derniers se mettent à l'apprentissage, ils reçoivent d'habitude peu de soutien linguistico psychologique de la part de leur entourage social. Pendant leur apprentissage d'une durée relativement courte, les apprenants adultes ne reçoivent en général que l'aide de leur enseignant de langue. Il est vrai que l'enseignant est le meilleur guide pour un apprenant de langue, particulièrement dans le cas des apprenants adultes de langues étrangères. Toutefois, par rapport au nombre élevé de personnes jouant le rôle des facilitateurs à l'enfant, à leur travail à plein-temps et de longue durée ainsi qu'à leur patience considérable, la médiation de l'enseignant dans le processus d'apprentissage des adultes est très peu significative. En effet, pendant les quelques heures hebdomadaires où il est disponible aux apprenants, un enseignant de langue ne peut accorder que quelques minutes à chacun de ses apprenants. Plus le nombre d'apprenants de sa classe est élevé, moins il a de temps à consacrer pour les individus apprenants. Par ailleurs, la médiation de l'enseignant dépend largement de son caractère personnel, du programme et de la méthode d'enseignement qu'il suit. Il est clair que peu d'enseignants sont dévoués à leurs apprenants adultes au même degré que les parents le sont à leurs enfants. Ainsi, ce manque d'attention personnelle et de secours pendant le processus d'apprentissage de la langue visée peut rendre l'apprenant adulte, particulièrement celui en contexte exolingue,¹ peu enthousiaste envers son propre apprentissage. Cela peut, par la suite, se traduire par un manque de participation active au processus de construction des connaissances en langue cible.

- Le manque de participation active dans le processus d'apprentissage

Si l'apprenant de langue étrangère ne s'implique pas activement dans le processus de construction des connaissances de la langue visée, malgré son apprentissage, il risque de ne pas acquérir la langue cible. Par 'participation active',² nous entendons l'effort implicite et/ou explicite que l'apprenant fait pour repérer et traiter les informations langagières³ qui sont implicitement ou explicitement à sa disposition. Ce travail l'obligerait à demander des explications à l'enseignant, à consulter les données théoriques (grammaires) et pratiques, à faire et à vérifier ses propres hypothèses dans l'emploi de la langue en question et à recourir à bien d'autres stratégies d'apprentissage implicites et explicites. Or, la forme et l'ampleur de la participation peuvent varier en général d'un apprenant à l'autre et d'une situation d'enseignement/apprentissage à l'autre. En effet, au cours du processus d'apprentissage, les apprenants peuvent être largement influencés par des critères personnels (d'une part, les apprenants introvertis vs extrovertis, motivés vs démotivés, analytiques vs communicatifs, etc. et d'autre part, les enseignants fermés vs ouverts, impliqués vs

¹ Même si les apprenants endolingues éprouvent aussi les mêmes difficultés (voire de façon plus profonde) dans les cours de langue, ils sont plus motivés à acquérir la langue cible en raison des exigences de leur milieu. Par ailleurs, à la différence des apprenants exolingues, ces premiers peuvent se trouver d'autres médiateurs sympathisants (certes, de façon sporadique) parmi leurs amis, connaissances, collègues au travail, etc.

² Nous mettons la 'participation explicite' et la 'participation active' sur deux plans différents. Certains apprenants analytiques mais introvertis peuvent participer activement au plan intellectuel au processus d'apprentissage sans pour autant y participer explicitement. D'autres seraient plus explicites dans leur quête des renseignements pour construire de nouvelles connaissances. Or, tout apprenant qui participe au processus d'apprentissage y est nécessairement cognitivement impliqué (donc actif) alors que le degré auquel il démontre sa participation peut varier selon les individus apprenants.

³ Ce sont ces informations langagières que nous désignerons 'les définitions/explications' (les informations que l'apprenant reçoit sous formes d'explications) et 'les phénomènes empiriques' (les informations que l'apprenant extrait intuitivement dans l'observation et l'emploi de la langue cible) dans la section (pp.70-95) sur la conceptualisation des notions (méta) linguistiques.

indifférents, etc.), les critères méthodologiques (la méthode d'enseignement, les cours individuels vs les cours magistraux, l'enseignement de la grammaire effectué de façon explicite/implicite, etc.) et les critères socio-éducatifs (l'enseignant perçu comme détenteur du savoir, l'enseignant perçu comme collaborateur, le rapport entre l'enseignant et l'apprenant, les représentations sociales concernant les rôles des actants du cours, le manque du temps,¹ etc.)

Entre ces autres critères, la langue d'enseignement s'avère souvent être un facteur décisif qui empêche ou encourage les apprenants à participer d'une manière explicite à la construction des connaissances. À savoir, si la langue cible constitue la seule langue d'enseignement dans un cours de FLE (particulièrement au niveau débutant), on empêche ainsi les apprenants de participer explicitement² aux discussions, et par là, au processus de construction des connaissances visées. À titre d'exemple, considérons le cas de la conceptualisation du *PC* et de *l'imparfait* dans les cours de FLE débutants adultes aux AFs au Sri Lanka. Si l'éclectisme permet aux enseignants de choisir librement leur langue d'enseignement, leurs méthodes basées sur l'approche communicative les poussent à employer la langue cible, pour la majeure partie, voire pour l'intégralité de l'enseignement. Selon le manuel utilisé sur place (*Tempo 1*), la conceptualisation du *PC* et de *l'imparfait* est abordée et considérée comme acquise entre les premières 100-200 heures de cours de FLE. Toutefois, à cette étape initiale du processus d'apprentissage, les apprenants de FLE ne sont évidemment pas capables d'intervenir pour demander des précisions en langue cible. Certains apprenants risquent même de ne pas comprendre la totalité des explications.

Or, comme déjà dit, dans certaines institutions d'État d'enseignement des langues (écoles, universités), les enseignants emploient souvent l'anglais comme langue d'enseignement du FLE. Toutefois, si l'anglais constitue la langue seconde des apprenants sri lankais et est traditionnellement considéré comme étant la langue d'enseignement du FLE dans ces instituts, beaucoup d'apprenants ne sont pas à même de s'exprimer couramment dans cette langue. Or, comme nous le verrons aux pages 137-8 & 144, les jugements évaluatifs attachés à l'aisance dans la communication en anglais constitue une barrière psychologique qui empêchent beaucoup d'apprenants de s'exprimer en anglais; particulièrement en public. Ils craignent de faire des erreurs d'anglais devant leurs camarades et l'enseignant même en cours de FLE. En effet, chez beaucoup d'apprenants, l'inhibition de s'exprimer et de faire des erreurs en anglais peut dépasser celle de s'exprimer en français. De toute façon, on voit que la langue d'enseignement, qu'elle soit l'anglais ou le français, constitue un obstacle majeur contre la participation explicite des apprenants de FLE à la construction des connaissances de la langue visée. La réticence des apprenants à s'exprimer entrave la discussion et l'échange de connaissances dont toute la classe pourrait largement bénéficier.

Arrivés au niveau avancé, c'est plutôt la pénurie des connaissances théoriques et empiriques sur les deux concepts qui empêche la participation active des apprenants de

¹ Ceci constitue en effet un problème universel auquel tout contexte d'enseignement/apprentissage doit s'adapter. Si un enseignant est contraint de traiter un programme donné en une durée limitée, il ne peut pas accorder assez de temps aux longues explications et discussions sur ce qu'il enseigne. Dans beaucoup de cours de langues institutionnalisés, cela constitue un obstacle commun à un enseignement/apprentissage satisfaisant. Le manque de temps ne laisse pas souvent aux apprenants la possibilité de participer explicitement au processus de construction des connaissances.

² Les apprenants hésitent évidemment à s'exprimer librement dans une langue très peu connue à eux : ils éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique.

FLE au processus de construction des connaissances. D'une part, par manque d'accès aux situations naturelles de communication, les apprenants exolingues n'éprouvent pas le besoin de faire élargir les connaissances qu'ils possèdent déjà. D'autre part, même quand ils tentent de les développer, il leur manque en général suffisamment d'informations de base pour le faire. C'est-à-dire que, au cours des premières années, la construction de certaines connaissances linguistiques peut souvent s'avérer peu solide dans beaucoup de cours de FLE. À titre d'exemple, selon le manuel de FLE *Tempo 1*, utilisé¹ dans les cours de débutants à l'Alliance française au Sri Lanka, la conceptualisation des notions grammaticales (y compris celle du *PC* et de *l'imparfait*) est prévue pour être achevée en une seule fois, à savoir, à la suite de leur introduction au niveau débutant. Or, vu qu'il s'agit de l'étape d'introduction, l'attention des apprenants est plus sollicitée par les aspects morphologiques des temps en question que par le raisonnement grammatical qui justifie leurs valeurs d'emplois. Par ailleurs, probablement dans le but de les faire correspondre au niveau débutant, les explications qu'on donne aux apprenants sont également très peu élaborées.² Mais, vu que cette problématique n'est pas reprise³ dans les classes du niveau intermédiaire, ces quelques définitions floues sont censées guider les apprenants dans la compréhension et l'emploi de ces deux temps pendant les deux premières années de leur apprentissage du FLE (400 heures de cours). En d'autres termes, pendant toute cette durée cruciale, les apprenants sont laissés à eux-mêmes avec leurs interrogations sur ces concepts et hypothèses non confirmées. C'est en effet au niveau avancé que les enseignants abordent de nouveau la question avec un autre manuel (*Panorama 3*). Cependant, à notre sens, un tel écart entre les différents moments de construction des deux concepts peut indirectement nuire au processus de leur acquisition par les apprenants de FLE. Cette absence de guidage peut au fur et à mesure créer une certaine perte d'intérêt en la matière chez les apprenants exolingues de FLE. Ainsi, lorsqu'ils arrivent dans la classe du niveau avancé, où ils sont censés 'réviser' les divers usages des deux concepts, les apprenants découvrent que leurs connaissances ne correspondent pas à l'attente de la classe : à savoir, d'une part, l'apprentissage discontinu leur a fait oublier ce qu'ils avaient préalablement appris sur ces concepts et, d'autre part, le manque d'emploi de ces connaissances en dehors du cours a empêché en plus le développement de ces concepts au niveau avancé exigé.

Comme le dit Chiss, J.-L. (2002 :11) « On ne peut pas inculquer à un débutant en langue étrangère une représentation grammaticale savante de cette langue cible sinon en pure perte ; il faut que les apprenants aient déjà intériorisé certains micro-systèmes de la langue étrangère pour qu'ils soient à même de 'raisonner grammaticalement' ». De même, comme chez les enfants, il est possible que les apprenants adultes éprouvent également un décalage entre la compréhension et la production⁴ langagière. D'où l'impossibilité de faire découvrir 'le tout' sur des concepts grammaticaux tels *le PC* et *l'imparfait* au niveau débutant et ce en une seule fois. D'ailleurs, comme le constate Bruner, J.S. (1998), il est important de reconnaître que « l'acquisition constitue une

¹ Au moment où nous avons observé les cours de FLE (entre septembre et décembre 2004), *Tempo 1* constituait le manuel prescrit au niveau débutant à l'Alliance française.

² À savoir, les apprenants sont encouragés à ramener tous les cas d'emploi de ces deux temps explicités dans la leçon aux quelques définitions/explications standard floues et peu justifiables : *le passé composé* => 'les actions dans le passé' ; *l'imparfait* => 'les situations dans le passé' (Cf. *Tempo 1* : Figure 22 : p.163 : lignes 4, 5 & 6) -*le passé composé* => Dire ce qui s'est passé ; *l'imparfait* => Dire comment c'était, Parler du temps, Dire qui était là (idem : ligne 2), etc.

³ *Tempo 2* ne prévoit guère de retravailler ces concepts ni de faire découvrir aux apprenants d'autres emplois de ces notions.

⁴ L'idée du 'décalage entre la compréhension et la production' de Bruner, J.S. citée à Omedas-Sofia, C., Marty, S. (compte-rendu : « La constitution du lexique » : p. 2)

évolution continue ».¹ Pour notre part, nous reconnaissons et soulignons aussi le fait que le processus d'acquisition est progressif. Si on veut faire évoluer les connaissances chez les apprenants exolingues de FLE, il faut éviter de les faire avancer d'une manière discontinue. Une approche régulière et harmonisée de l'enseignement/apprentissage facilitera clairement l'acquisition de la langue cible, même dans un contexte exolingue tel au Sri Lanka.

Comme nous venons de le voir, l'écart entre l'apprentissage visé (communicatif et grammatical) et l'acquisition réelle des apprenants adultes en contexte exolingue peut être le résultat d'un manque de certaines conditions indispensables à l'apprentissage. Par suite, il se peut que les connaissances des apprenants exolingues se développent peu par rapport aux autres apprenants (de L1, L2, L3 enfants ou adultes tous se trouvant dans un contexte endolingue d'apprentissage). Cependant, ce manque de développement dû à un manque de conditions favorables à l'apprentissage, n'invalide pas la pertinence du processus d'enseignement/apprentissage dans celui de l'acquisition des langues.²

À notre avis, l'acquisition des langues constitue un fait individuel qu'on atteint à l'aide de deux processus différents : d'une part, par son intégration sociale ; d'autre part, par l'apprentissage formel. En fait, rejeter la validité de l'enseignement/apprentissage d'une langue, ce serait rejeter le fondement même de notre recherche. Sans vouloir nier les atouts d'une approche dite 'naturelle', nous croyons que l'enseignement/apprentissage, pour sa part, permet, d'une autre manière, d'aborder et d'acquérir une langue. Cette démarche est certes plus lente et plus artificielle, mais son importance est non négligeable, surtout pour les apprenants exolingues de langues étrangères.

- L'enseignement/apprentissage et l'acquisition aux divers contextes

Pour une meilleure présentation schématique de la situation d'acquisition de langues étrangères, nous empruntons à Bouton, C. un tableau qui figure dans son livre *La linguistique appliquée* (1979³ :108). Bouton utilise son tableau pour présenter une situation d'acquisition d'une L2 en milieu scolaire. En opposant cette dernière à l'acquisition naturelle d'une L1, l'auteur tente de différencier ces deux modes d'acquisition. Dans ce but, il assigne aux deux contextes un certain nombre de propriétés inhérentes aux contextes d'acquisition des langues. Ces attributs sont présentés sous quatre plans distincts : à savoir, les plans neurophysiologiques, psychologiques, intellectuels et linguistiques. Les caractères que Bouton attribue aux contextes d'acquisition de L1 et de L2 ont une pertinence indéniable même de nos jours. Le seul défaut dans son schéma réside dans le traitement des deux statuts de langue (L1 et L2) comme des entités absolues. Comme nous l'avons déjà vu, aujourd'hui, c'est le milieu d'acquisition qui l'emporte sur le statut de langue. En l'état actuel et complexe d'acquisition des langues, on ne peut plus parler des L1, L2 ou L3 comme étant des unités homogènes et indivisibles. Par exemple, une L1 acquise aujourd'hui dans un contexte exolingue connaît des contraintes qui accompagnent l'acquisition des langues

¹ Bruner, J.S. cité par Bonvin, D. & Schneider, B. : Cf. (Résumé de la présentation : p.5) dans le cadre du séminaire : « Du prélinguistique à la communication linguistique » (le 02-05-2003)

² En effet, en tant qu'enfant et adulte qui a 'appris et acquis' (certes, à des degrés variés) plusieurs langues et d'autres disciplines dans des cadres formels d'enseignement/apprentissage, et en tant qu'enseignante de FLE qui a aidé de nombreux apprenants en milieu exolingue à 'apprendre' et à 'acquérir' leur langue cible dans de tels cadres formels d'enseignement/apprentissage, nous défendons clairement la pertinence du processus d'enseignement/apprentissage, dans celui de l'acquisition de langue.

³ Si le livre du Bouton, C. est ancien, il nous offre des points de réflexion très pertinents à notre étude.

secondes ou étrangères alors que certaines caractéristiques et conditions qui se limitaient autrefois à l'acquisition d'une L1 sont actuellement partagées par l'acquisition endolingue des langues secondes et des langues étrangères. Ainsi, à notre avis, il faudrait que chaque statut de langue (L1, L2, L3) soit décrit non pas comme étant une notion absolue en soi, mais comme relevant alternativement de deux milieux distincts : soit le 'milieu endolingue', soit le 'milieu exolingue'.

Néanmoins, nous n'envisageons pas d'entreprendre ici la tâche de description des différentes situations d'acquisition des langues. Notre étude concernant essentiellement l'acquisition d'une langue étrangère, nous adoptons le tableau de Bouton pour ne présenter que les deux situations endolingue et exolingue ¹ d'acquisition qui relèvent de l'acquisition des langues étrangères. Le voici :

[Figure 5]

	<i>(L3 - Milieu endolingue)</i> ²	<i>(L3 - Milieu exolingue)</i>
Plan neurophysiologique	Étapes privilégiées/automatique ↓ volontaire	Aucune étape privilégiée, Volontaire ↓ automatique
Plan psychologique	Motivations profondes (<i>en général</i>) (<i>Inhibitions</i>)	Motivations superficielles (<i>en général</i>) Inhibitions
Plan intellectuel	Expérience => Langue	Langue => Expérience
Plan linguistique	Discours => Langue système	Langue système => discours

À part le remplacement des deux titres 'L1' & 'L2' respectivement par 'L3-milieu endolingue' et 'L3-milieu exolingue', le tableau original de Bouton a subi deux autres modifications. ³ D'abord, au niveau du plan psychologique, il nous fallait modifier le critère des motivations. Même si les apprenants endolingues de langues étrangères ont nettement plus de raisons que leurs camarades exolingues d'être motivés, la motivation nous paraît dépendre beaucoup plus des individus que du contexte d'apprentissage. Par exemple, un apprenant exolingue qui envisage un voyage ou un séjour dans un pays où sa langue cible est parlée peut être beaucoup plus motivé qu'un apprenant étranger habitant déjà ce pays (en contexte endolingue). Ce dernier peut par exemple, être obligé d'apprendre la langue du pays pour diverses raisons sans vraiment vouloir l'apprendre. D'où notre décision de relativiser l'opposition 'motivations profondes' contre 'motivations superficielles' de Bouton en y ajoutant les mots 'en général'. Ensuite, nous avons introduit le mot 'inhibitions' aux deux milieux d'apprentissage des langues étrangères. À l'encontre des apprenants d'une L1, les apprenants de langues étrangères partagent tous des inhibitions face à l'emploi de la langue cible. Le milieu endolingue d'apprentissage ne peut y être d'aucun secours.

Le tableau ci-dessus rassemble presque tous les critères nécessaires pour décrire et distinguer les deux situations d'acquisition principales de langues étrangères. Parmi ces critères, ceux qui relèvent des plans intellectuels et linguistiques nous semblent particulièrement intéressants en ce qu'ils mettent en évidence deux différences

¹ Évidemment, d'innombrables cas particuliers peuvent échapper à ces deux catégories à l'air rigide. Nous souhaitons pourtant n'en évoquer ici que les grandes lignes.

² Dans un milieu endolingue, on peut acquérir une langue aussi bien d'une façon naturelle qu'en suivant un apprentissage formel. Mais, dans un souci de simplicité, notre tableau (comme d'ailleurs celui de Bouton) interprète le milieu endolingue comme évoquant **uniquement** l'acquisition 'naturelle' d'une langue étrangère alors que le milieu exolingue correspond au milieu 'formel' d'acquisition d'une langue.

³ Toutes les modifications que nous avons apportées au tableau original sont présentées en italique gras et sont aussi mises entre parenthèses.

fondamentales entre les deux cadres d'acquisition de langues étrangères. Sur le plan linguistique, un apprenant endolingue s'expose et participe aux conversations quotidiennes (discours) avant même de s'exposer à un apprentissage quelconque¹ du système (langue) de sa langue cible (discours=>langue). Par contre, un apprenant exolingue découvre la langue cible en travaillant en sens inverse : le travail sur le système (langue) lui est indispensable avant de passer aux conversations (discours) : (langue=>discours). De même, sur le plan intellectuel, l'apprenant endolingue découvre la langue cible à travers l'expérience (en la pratiquant) alors que l'apprenant exolingue accède à la pratique (l'expérience) de cette langue uniquement après avoir travaillé sur la langue. À l'opposé des apprenants en situation endolingue (que ce soit des apprenants de L1, L2, ou L3), les apprenants en milieu exolingue acquièrent la langue cible dans des conditions neurophysiologiques et psychologiques différentes. Selon les données du tableau, il est clair que la situation endolingue est munie des conditions plus favorables à l'acquisition des langues alors que le milieu exolingue se révèle être beaucoup plus exigeant envers ses apprenants.

Ce tableau sert à démontrer qu'on peut acquérir des langues aussi bien dans un milieu endolingue que dans un milieu exolingue ; cela évidemment, sous des conditions et des approches différentes. Toutefois, contrairement à ce qu'insinue ce tableau, l'apprentissage/acquisition d'une langue en contexte endolingue ne signifie pas la seule acquisition naturelle de cette langue. C'est-à-dire que le milieu endolingue prévoit aussi l'enseignement/apprentissage formel des langues L1, L2 et L3 avec la même rigueur que sa contrepartie, le milieu exolingue. Ainsi, le milieu endolingue est apte à promouvoir l'acquisition des langues aussi bien d'une manière naturelle que formelle. Par contre, en milieu exolingue, particulièrement dans le domaine des langues étrangères, l'acquisition se fait la plupart du temps, presque exclusivement sous forme d'apprentissage formel.² Comme l'indique le tableau, si un apprenant se trouve dans un tel milieu, neurophysiologiquement, il ne bénéficie d'aucun statut privilégié. Ce handicap est clairement lié au manque d'accès à l'acquisition naturelle. Mais, ce n'est pas uniquement cette présence ou cette absence de contact avec la situation naturelle qui différencie les deux milieux endolingue et exolingue d'apprentissage. À savoir, si on ne compare que les deux cadres formels d'enseignement/apprentissage (cours) dans ces deux milieux, ils montrent des divergences remarquables : notamment en ce qui concerne les enseignants, l'impact des manuels sur l'apprentissage et la disponibilité de certains matériels.

1.1.2.1.2. Enseignants

Par rapport à leurs collègues endolingues, les enseignants de langues en milieu exolingue contribuent largement au (non)développement des connaissances (linguistiques et toutes autres connaissances liées à la langue cible) chez leurs apprenants. Même s'ils exercent leur métier dans des conditions peu idéales, la situation exolingue tend généralement à leur attribuer une grande partie de la responsabilité du succès ou de l'échec de leurs apprenants. En effet, ces derniers attendent implicitement

¹ Un apprentissage institutionnel ou autonome.

² Cependant, les conditions externes peuvent considérablement varier selon chaque milieu exolingue d'apprentissage des langues. Moins on est éloigné des contextes endolingues d'apprentissage de la langue cible (géographiquement, socio culturellement, ou dans des contacts quotidiens) plus on a accès aux autres formes d'apprentissage de cette langue en dehors du contexte formel. (Par exemple, certains modes de divertissement en langue cible (médias, cinéma, chansons, littérature, etc.), les rencontres avec les natifs, etc.) Pourtant, nous faisons allusion ici aux situations par excellence exolingues où ces contacts sont largement indisponibles aux apprenants (par exemple, l'apprentissage du FLE au Sri Lanka ou l'apprentissage du singhalais en Suisse).

que leurs enseignants jouent le rôle d'intermédiaires parfaits entre eux et la langue visée. Comme ils ne peuvent pas accéder directement aux connaissances recherchées, ils comptent largement sur leurs enseignants pour les y conduire d'une façon rapide et sûre ; ce qui s'avère souvent être une illusion.

Dans un milieu endolingue d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, les enseignants, du moins ceux qui sont engagés par les instituts, sont presque tous natifs.¹ Vu que leur objet d'enseignement constitue leur L1, ils en possèdent en général une profonde connaissance aussi bien (voire plus) intuitive que formelle. En revanche, dans une situation exolingue d'enseignement de langue étrangère, le nombre d'enseignants natifs est souvent très bas. Plus le contexte exolingue se trouve éloigné des pays endolingues, moins on y trouve d'enseignants natifs. Dans des contextes du premier type, la communauté des enseignants comprend majoritairement les enseignants du pays (autochtones) qui, pour leur part, ont aussi acquis la langue cible comme une langue étrangère en situation exolingue. Par conséquent, leur connaissance de la langue cible peut souvent se borner à une connaissance plutôt normative et restreinte.²

Mais, ce manque d'enseignants natifs dans le contexte exolingue d'apprentissage des langues étrangères ne doit pas toujours être perçu comme étant un obstacle à l'apprentissage de la langue visée. Cette situation peut avoir des conséquences aussi bien positives que négatives. Les conséquences négatives se divisent en deux : d'abord, l'absence d'un enseignant natif peut signifier pour tout apprenant exolingue une certaine privation d'accès direct aux connaissances extralinguistiques associées à la langue cible : un enseignant natif possède, en général, une connaissance intime des questions culturelles, géographiques, politiques, économiques et surtout sociologiques de son pays. Cette connaissance fait souvent défaut aux enseignants autochtones, évidemment puisqu'ils sont originaires d'un autre milieu socioculturel. Ainsi, même s'il n'est peu ou pas doué en tant qu'enseignant, un enseignant natif de langue étrangère est une source non négligeable de connaissances pour les apprenants, surtout en situation exolingue. Ayant accès aux autres sources d'information, les apprenants en situation endolingue ne sont pas autant dépendants des connaissances socioculturelles de leur enseignant.

En effet, un enseignant natif peut être plus apprécié par les apprenants des niveaux avancés d'apprentissage que par ceux des niveaux élémentaires. Au niveau avancé, les apprenants se trouvent dans une phase d'apprentissage où ils éprouvent le besoin d'aller au-delà du vocabulaire et des règles de grammaire de base de la langue cible et d'en appréhender les subtilités. Pourtant, les connaissances qu'un enseignant autochtone dispose de la langue cible peuvent se trouver parfois insuffisantes³ pour satisfaire aux interrogations de ses apprenants. Il se peut qu'un enseignant alloglotte ne réussisse pas toujours à expliquer les nuances subtiles de certains usages de la langue cible. En outre, certains éléments des langues échappent au raisonnement linguistique, voire logique. Mais, pour le constater ainsi devant ses apprenants, il faut qu'un enseignant 'se croie' posséder une connaissance totalitaire⁴ et fiable de la langue cible.

¹ Il y a pourtant toujours des exceptions à cette règle. Mais, comme il a déjà été dit ailleurs, nous n'évoquons ici que la tendance générale.

² Étant donné la pénurie des enseignants compétents et le peu d'exposition qu'ils reçoivent à l'emploi réel de leur langue-objet d'enseignement, il n'est pas rare de trouver en situation exolingue les enseignants de langue étrangère qui n'ont pas atteint même le niveau B2 (selon le portfolio européen d'apprentissage des langues) ; surtout, dans l'expression et dans la compréhension orale.

³ À titre d'exemple, cf. Annexe : pp. 30-31 : figure 29 : extrait 11 : phrase 6 [tour de parole 66]

⁴ Il est clair que même les natifs ne possèdent pas une telle connaissance parfaite de leur langue. Mais, ils en possèdent quand même une connaissance intuitive beaucoup plus profonde que les alloglottes.

Pourtant, les enseignants alloglottes de langues étrangères (d'ailleurs, ceux des langues secondes peuvent l'être aussi à un certain degré) ont d'habitude de la peine à démontrer une telle confiance absolue devant leurs apprenants avancés. En tant qu'apprenants, ces premiers ont aussi acquis la langue cible sur un plan neurophysiologique non privilégié et cela peut avoir des répercussions psychologiques inévitablement négatives sur leur autoévaluation.¹

Or, les enseignants natifs possèdent une connaissance beaucoup plus subtile et plus intuitive de l'emploi de la langue visée et en sont également conscients. Ils n'ont pas besoin de se fier aux corrigés des manuels pour identifier ce qui est 'dit' et 'possible' de ce qui est 'non-dit' et 'impossible'. Quand les explications dans les grammaires semblent insuffisantes pour faire appréhender les fonctionnements particuliers de la langue cible, ils n'ont qu'à faire appel à leur propre intuition linguistique.² Au contraire des enseignants autochtones qui n'ont appris et/ou acquis que les traits grammaticaux majeurs de la version standard de la langue cible, les enseignants natifs en connaissent non seulement d'autres variétés (langue soutenue, familière, argotique, etc.), mais aussi les expressions particulières telles les expressions idiomatiques, les proverbes, etc. Il est évident que les enseignants autochtones ne possèdent en général qu'une connaissance rudimentaire de ces particularités. Ainsi, pour les apprenants exolingues de langues étrangères, un enseignant natif représente une réserve inépuisable de connaissances intuitives sur la langue et sur la culture cible.

Cependant, comme nous l'avons dit plus haut, les enseignants autochtones n'évoquent pas que les points négatifs. Bien au contraire, ils ont des atouts qui les rendent indispensables aux cours de langues étrangères (ou de langues secondes). Alors que les enseignants natifs sont valorisés par rapport à leur connaissance de l'objectif visé (la langue cible), les enseignants autochtones sont très appréciés par rapport à leur connaissance du contexte pédagogique. C'est-à-dire que les enseignants autochtones partagent en général une certaine complicité avec leurs apprenants que les enseignants natifs auraient de la peine à découvrir. Par 'complicité', nous faisons allusions à un complexe arrière-plan sociolinguistique et éducatif que les enseignants indigènes partagent avec leurs apprenants. Issus d'un même cadre socio culturel et linguistique, ces premiers savent instinctivement ce que leurs apprenants chercheraient à dire ; comment ils pourraient raisonner. Ayant déjà parcouru plus ou moins le même trajet d'apprentissage de la langue cible que leurs apprenants, les enseignants natifs peuvent deviner facilement les questions que leurs apprenants se posent et les stratégies qu'ils emploient pour franchir les obstacles dans leur parcours d'apprentissage. De surcroît, si les enseignants parlent les mêmes langues premières que leurs apprenants, ils peuvent aider ces derniers à prévoir et éviter au préalable les interférences qui peuvent surgir lors de l'enseignement/apprentissage de la langue cible. Ainsi, les enseignants autochtones

¹ Par ex : Cf. Annexe {enseignant C : Figure 29 (p. 25 : extrait 6 : exemple 3), (p. 26 : extrait 7 : exemple 4), (p. 28-9 : extrait 9 : exemple 5), (p. 32 : extrait 13[1])} ; enseignant D : Figure 31 (p. 35 : exercice 1[9])} ; {enseignant F : Figure 34 (p.46 : extrait 9 [14])}

² Cependant, à moins qu'ils ne soient formés dans ce sens, même les natifs ne réussissent pas à expliciter correctement la grammaire de leur L1. Selon Besse, H. & Porquier, R. (cité par Cuq, J.-P. : 1996 :39) « La connaissance d'une description ou d'une simulation grammaticale (...) ne constitue une véritable acquisition que chez certains sujets dont la profession concerne directement le langage. » Or, malgré sa profession, l'enseignant natif B (enseignant stagiaire) que nous avons observé sur le terrain ne nous semble pas avoir proprement acquis une description solide de sa L1-l'objet de son enseignement : en dépit d'avoir mis en cause certaines explications du *PC* et de *l'imparfait* données dans le manuel prescrit (par ex. voir pp.168-9 : Figure 25 : ligne 1), il répétait ces mêmes explications fautives à ses apprenants débutants ; apparemment, il ne savait pas comment les améliorer lui-même.

ont en général plus de facilité à dispenser un enseignement plus efficace à leurs apprenants. En effet, beaucoup d'apprenants de langues étrangères préfèrent avoir, surtout au début de leur apprentissage, un enseignant autochtone. Ils savent que l'intercompréhension entre eux et l'enseignant facilite l'apprentissage.

En revanche, entre un enseignant natif et ses apprenants alloglottes, il existe toujours deux barrières : d'une part, la langue cible ; d'autre part, le manque d'intercompréhension aux niveaux socioculturel et éducatif. Du côté des apprenants, la deuxième ralentit et complexifie souvent le trajet vers la première. Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, particulièrement dans un milieu exolingue, il est difficile de fusionner les deux mondes distincts de l'enseignant natif et des apprenants alloglottes. Tant qu'il est étranger sur place, même un excellent enseignant connaîtra des moments exaspérants devant ses apprenants débutants de langues étrangères en situation exolingue. Pour leur part, les apprenants peuvent aussi vite se lasser de leur double travail avec un enseignant natif. À savoir, faire d'une part les efforts pour apprendre la langue cible et tenter d'autre part de deviner les paroles et de décoder les gestes méconnus de l'enseignant natif.¹ Toutefois, par rapport à leurs camarades en milieu endolingue d'apprentissage, les apprenants de langues étrangères en situation exolingue ont plus d'opportunités de s'associer avec des enseignants autochtones. En ce sens, les apprenants endolingues de langues étrangères, surtout ceux qui sont originaires des cadres sociolinguistiques très éloignés² de ceux liés à la langue cible, se trouvent très désavantagés. Ce n'est pas rare qu'ils aient tendance à se démotiver vite au point d'abandonner prématurément l'apprentissage de cette langue.

Or, si on résume ce qui précède, on voit comment les enseignants en situation exolingue (qu'ils soient autochtones ou natifs), rencontrent en général deux obstacles essentiels : soit il leur manque des connaissances (sur la langue cible³ ou sur le contexte pédagogique), soit ils ne savent pas comment transmettre les connaissances qu'ils possèdent de la langue cible à leurs apprenants. Ces points faibles au niveau de l'enseignement exercent souvent un impact négatif sur l'apprentissage/acquisition de la langue chez les apprenants en situation exolingue.

À titre d'exemple, si on prend la question de la conceptualisation et de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, il arrive des moments où les enseignants (particulièrement, autochtones) ne savent pas précisément comment répondre à certaines questions des

¹ Par ex : enseignant B {cf. Annexe : p. 18 : Figure 25C : explications de *l'imparfait* : lignes 1, 5, 7)}

² Par exemple, beaucoup d'apprenants adultes asiatiques qui débutent leur apprentissage du FLE en milieu endolingue (par ex : en Suisse romande) sous des enseignants natifs monolingues ont tendance à abandonner facilement leur apprentissage. La difficulté à l'intercompréhension entre l'enseignant et l'apprenant (à tous les niveaux : linguistique, pragmatique, éducatif, socioculturel et émotionnel) est la première cause de cet échec. De plus, dans une classe de FLE où les autres apprenants (souvent d'origines occidentales) partagent plus d'affinités avec l'enseignant (sur les mêmes plans mentionnés ci-dessus), les apprenants asiatiques trouvent en général difficile de suivre le rythme d'apprentissage de leurs camarades.

³ Malgré le manque des connaissances 'linguistiques' profondes, les enseignants de FLE que nous avons observés disposent globalement d'un niveau satisfaisant des connaissances 'métalinguistiques' du français. Ces connaissances relèvent évidemment de la grammaire française traditionnelle. Toutefois, vu que c'est justement cette grammaire traditionnelle qui constitue le point de référence des manuels utilisés sur place, le problème du manque de connaissances métalinguistiques ne s'y pose pas. Cependant, il manque à la majorité des enseignants de FLE une telle connaissance métalinguistique solide de leurs langues premières. Cela peut s'avérer inconvenable dans une classe de FLE où ces langues premières interviennent implicitement et/ou explicitement dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue visée.

apprenants de FLE avancés.¹ De même, en dépit de connaître la bonne réponse, ils ne réussissent pas parfois à expliquer certains emplois de ces temps mal explicités à travers les règles grammaticales standard. Cela pousse beaucoup d'enseignants à se réfugier derrière les exercices prescrits, pour lesquels ils disposent aussi des corrigés. En ce qui concerne les enseignants natifs, leur défi principal consiste, comme nous l'avant déjà vu, dans la transmission de leurs connaissances sur la langue française à leurs apprenants alloglottes ; particulièrement aux débutants. Arrivés souvent en tant que stagiaires dans ces contextes d'enseignement/apprentissage du FLE, ces enseignants, malgré leur bonne volonté et des répétitions nombreuses, n'arrivent pas souvent à transmettre leurs connaissances subtiles à leurs apprenants.

Le moyen le plus rentable pour sortir de cette situation difficile consiste évidemment dans la formation et le perfectionnement des enseignants.² D'une part, une formation à l'enseignement du FLE sur place à l'intention des enseignants natifs est fortement recommandable pour résoudre le problème du manque de connaissances du contexte pédagogique. Un tel cours d'initiation peut servir à éviter beaucoup de frustration à ces enseignants aussi bien qu'à leurs apprenants. D'autre part, la formation des enseignants autochtones dans le but de développer leurs connaissances sur la langue, sur la culture et sur la société francophone est également indispensable. D'après Berthoud, A.-C. : « Il va sans dire que les enseignants de demain devront être capables de travailler avec une langue telle qu'elle se parle et pas seulement avec des documents construits et simplifiés. Il est nécessaire qu'ils interviennent dans les phases de conceptualisation, qui appellent précisément l'abstraction et la simulation (...) ».³

La situation réelle dans les pays qui se trouvent loin des pays francophones demeure pourtant plutôt complexe. Par exemple, pour un enseignant de FLE sri lankais, il est difficile, voire impossible d'aller faire un long séjour linguistique dans un pays francophone dans l'unique but de perfectionner son français. Les obstacles financiers et socioculturels sont trop grands pour être franchis uniquement avec la bonne volonté des enseignants individuels.⁴ Cependant, faisant partie d'un corps minoritaire, les enseignants de FLE ne reçoivent pas non plus de formation particulière de la part de l'État.⁵ Le peu de formation qu'ils reçoivent provient des stages occasionnels organisés par les instituts ou les organisations de l'enseignement du FLE sur place. Toute autre forme de formation correspond essentiellement à l'intérêt et à l'expérience que chaque enseignant de FLE acquiert dans la pratique à long terme de sa profession.

¹ Or, même les enseignants francophones natifs ont parfois des hésitations concernant certains usages subtils de ces temps. Même s'ils disposent d'une connaissance intime de leur L1, certains emplois subtils varient parfois (légèrement) d'un enseignant natif à l'autre ; cela a pour conséquence d'embrouiller davantage les apprenants, voire les enseignants autochtones qui souhaitent parfois compter sur l'intuition native des enseignants natifs.

² Un autre moyen constitue à réserver les classes de débutants aux enseignants autochtones et les classes avancées aux enseignants natifs. Pourtant, vu le nombre réduit des enseignants natifs sur ces milieux exolingues, cette idée n'est pas toujours réalisable.

³ Extrait d' « Un entretien avec madame Berthoud, A.-C. » (p.137)- photocopié distribué (le 11-03-2003) par Wokush, S. pendant son cours de Didactique des langues étrangères : méthodes d'enseignement.

⁴ Il faut ici se situer vraiment dans un contexte d'apprentissage de langues étrangères autre que celui de l'Europe. La situation économique, géographique et socioculturelle en Europe favorise la mobilité et encourage l'apprentissage des langues (toutefois, majoritairement européennes), alors que l'infrastructure socioéconomique de certains autres pays isolés n'est pratiquement d'aucun secours à l'apprentissage des langues, surtout celles qui leur sont 'étrangères'.

⁵ Il y a quelques années, l'Institut national de l'éducation au Sri Lanka a brièvement mené un stage de formation à l'intention des enseignants de FLE. Toutefois, aujourd'hui ce stage n'a plus lieu. En effet, les enseignants de FLE ne sont que rarement engagés par les écoles d'État.

1.1.2.1.3. Les manuels et les méthodes d'enseignement

En plus des enseignants, les manuels et les méthodes d'enseignement aussi contribuent largement au succès ou à l'échec de tout type de cours de langues. Comme dans les contextes d'enseignement/apprentissage des langues maternelles, dans les contextes d'enseignement des langues secondes aussi, on conçoit généralement ses propres méthodes, manuels et grammaires. Ces outils sont donc représentatifs et bien adaptés aux situations particulières d'enseignement/apprentissage dont ils ressortent. Il en va de même pour les manuels de langues étrangères conçus en situation endolingue.

C'est-à-dire que les éditeurs natifs (du moins ceux de FLE) ne visent que la situation endolingue lorsqu'ils conçoivent leurs manuels pour les apprenants de langues étrangères. Or, comme on le sait, le public endolingue de langue étrangère comprend un grand brassage de personnes, issues de diverses cultures et parlant diverses langues. Vu qu'il est impossible de tenir compte de toute cette diversité socioculturelle et linguistique dans un manuel de langue étrangère commun, les éditeurs les ignorent volontairement pour se fixer entièrement sur les données socioculturelles relevant du contexte d'apprentissage. Étant donné que les apprenants endolingues vivent quotidiennement dans ce contexte, cette mesure leur facilite non seulement l'acquisition de la langue visée, mais également l'intégration sociale. S'il existe un écart entre leurs cultures d'origine et celle où ils vivent actuellement, les manuels de langues étrangères les aident justement à diminuer cet écart et à découvrir la nouvelle culture. Bref, le contenu à enseigner correspond à l'objectif des cours et aux besoins de cette situation d'apprentissage : faire acquérir un maximum d'informations sur la langue, sur la société et sur la culture françaises et aider les apprenants à bien s'intégrer dans la société hôte.

Or, en ce qui concerne les milieux exolingues d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, l'impact de ces manuels est à envisager sous un autre angle. En effet, la pénurie, voire la quasi-inexistence d'éditeurs autochtones obligent les enseignants et apprenants exolingues de langues étrangères à dépendre entièrement des matériels didactiques provenant des pays d'origine de la langue cible (par exemple, pour le français, les méthodes et les manuels qui viennent de France et pour l'anglais, les méthodes et les manuels anglais ou américains). Le problème évident qui relève de cette situation, c'est que ces manuels conçus pour le contexte endolingue ne prennent guère en compte les caractéristiques particulières relevant des contextes exolingues d'apprentissage. Par conséquent, ils ne prennent guère en considération les objectifs et les capacités des enseignants et des apprenants en situation exolingue et s'adaptent mal à leur contexte d'apprentissage.

Ainsi, s'il est normal, voire important que le contenu des manuels de langues étrangères représente la vie socioculturelle qui fait l'arrière plan de la langue visée, cela peut toutefois rendre la tâche d'apprentissage/acquisition de la langue cible plus difficile pour les apprenants en situation exolingue. À savoir, l'absence totale de repères socioculturels et linguistiques¹ (le manuel joue un rôle prépondérant dans beaucoup de classes de langues étrangères) entrave la compréhension du contenu enseigné et retarde de ce fait l'acquisition de la langue visée chez les apprenants exolingues. Ils sont apparemment censés découvrir la culture cible inconnue à travers la langue cible inconnue, et vice versa. Or, au-delà de la volonté commune de découvrir tout ce qui est

¹ Il convient de rappeler que les manuels basés sur l'approche communicative promeuvent l'enseignement de la langue cible à travers cette même langue, et cela, dès le premier jour de l'apprentissage.

associé à la langue visée, les objectifs des apprenants individuels (particulièrement en milieu exolingue) ne correspondent pas nécessairement aux objectifs que leurs cours et leurs manuels fixent au préalable. Alors que la communication avec les natifs peut constituer l'objectif principal de nombreux apprenants endolingues de langues étrangères, cela ne doit pas nécessairement être celui de la majorité des apprenants exolingues.¹ En effet, selon son âge, ses intérêts, ses besoins et ses capacités, etc. chaque apprenant (exolingue ou endolingue) peut préférer un apprentissage de langue centré plus sur l'oral (communicatif) ou plus sur l'écrit (grammatical).

Cette disparité entre les objectifs des cours de FLE et ceux des apprenants de FLE nous amène à constater un fait important. À savoir, malgré la perspective adoptée par l'approche communicative, une langue étrangère ne s'apprend pas toujours dans une intention de communication (au sens de l'interaction sociale). À l'encontre de l'objectif principal de l'apprentissage de la L1, voire de la L2 (pourtant, à un moindre degré) selon lequel « la langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale »,² l'objectif de l'apprentissage des langues étrangères en milieu exolingue relève majoritairement des besoins³ non interactifs des apprenants. Dans ces milieux où la communication authentique est quasi inexistante, cette dernière peut être subordonnée aux autres buts non communicatifs, notamment, académiques.⁴ D'autres raisons non communicatives⁵ (passe-temps, pour accéder à la littérature & culture francophones, pour faire des traductions, etc.) peuvent également inciter certaines personnes dans un milieu exolingue à apprendre une langue étrangère. Néanmoins, tous ces objectifs non interactifs n'invalident pas complètement l'importance accordée à l'apprentissage communicatif de la langue visée. La communication en langue cible reste au fond de tout apprenant exolingue comme un objectif dans un horizon lointain, à atteindre tôt ou tard. Malheureusement, après avoir atteint des objectifs plus immédiats (la plupart du temps, académiques), beaucoup d'apprenants terminent leur apprentissage du FLE sans jamais avoir eu l'occasion de visiter un pays francophone, ni d'avoir vraiment communiqué en français.

¹ Il est connu que certains étrangers en milieu endolingue suivent les cours de langues non pour entrer en contact avec les natifs, mais pour donner satisfaction aux exigences des autorités sociopolitiques et professionnelles sur place. La plupart du temps, en dépit de suivre les cours, beaucoup d'étrangers restent isolés dans leur propre communauté linguistique.

² Extrait de Germain, C. : (1993/2001 :202), cité par Wokush, S. (Cours de didactique : le 29-04-2003)

³ « Les quatre habiletés linguistiques peuvent être développées, tout dépendant des besoins langagiers des apprenants. Dans certains ensembles pédagogiques communs il arrive, par exemple, que l'écoute soit privilégiée, alors que dans d'autres ouvrages didactiques, c'est l'expression orale, la compréhension, ou bien l'expression écrite, tout dépendant des intérêts, des désirs et des besoins des apprenants. » (cf. : idem)

⁴ Par exemple, selon un sondage effectué dans cinq cours de débutants (adultes) au sein de l'Alliance française de Colombo au Sri Lanka, plus de 3/4 des apprenants de FLE (55/73=75,3%) étaient issus des milieux académiques tels écoles et universités (élèves et étudiants : 49/73=68,6% + enseignants/institutrices : 6/73=8,22%). Par contre, ceux qui venaient des situations intellectuellement peu exigeantes (ceux qui ne travaillaient, ni étudiaient) ne représentaient que 1/7(14,29%) de la totalité des apprenants interrogés. De surcroît et de façon curieuse, parmi tous ces apprenants interrogés au hasard, aucun ne s'est déclaré être guide touristique ou employé dans le secteur touristique (ce sont ces milieux professionnels qui exigent en général la compétence communicative en langue étrangère).

⁵ Vu toutefois que la compétence de communication ne se limite pas à l'oralité, et qu'elle se montre sous quatre habiletés différentes (à savoir, l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale & la compréhension écrite), on ne peut pas nier que même les objectifs que nous désignons 'non communicatifs' impliquent, à un certain degré, la communication. Par exemple, la traduction exige une compétence élevée de la compréhension et de l'expression écrite de la part de l'apprenant ; la lecture exige pour sa part, la compétence de compréhension écrite. Toutefois, nous considérons ces activités comme 'peu communicative' dans le sens qu'elles n'évoquent guère la communication dans son rôle d'« instrument d'interaction sociale ».

Vu ce qui précède, on peut s'interroger sur la pertinence de pratiquer une méthode intégralement communicative dans un milieu exolingue d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Par exemple, la non correspondance directe de son objectif et de son contenu avec les objectifs des apprenants de FLE et avec leur réalité quotidienne peut constituer une des raisons majeures de l'écart existant entre l'apprentissage visé et l'acquisition réelle de FLE en contexte exolingue. En effet, vu les besoins de certains apprenants exolingues et le milieu où ils se trouvent, le manque de compétence en communication ne constituerait pas en soi véritablement un échec.¹ Ce qui serait plus décevant, c'est de ne pas pouvoir aider les apprenants sur place à réaliser leurs attentes immédiates. Par exemple, si les intérêts et besoins des apprenants exolingues exigent un travail plus centré sur l'écrit (et sur la grammaire), à notre sens, il n'est pas recommandable de les ignorer dans le but de suivre la vague communicative. D'ailleurs, comme le dit Auroux, S.,² il est possible que certaines sociétés (asiatiques et arabes) relèvent plutôt d'une tradition écrite qu'orale. Dans un tel cadre d'enseignement, la concentration élevée sur l'oralité, qui est par ailleurs fortement liée au contexte endolingue d'apprentissage, peut être un facteur déstabilisant pour les apprenants. En revanche, vu son caractère plutôt neutre (relativement libérée des exigences contextuelles), la grammaire peut être perçue comme quelque chose de plus accessible donc plus sécurisante pour beaucoup d'apprenants exolingues. Cependant, s'il n'est pas prudent d'être guidé uniquement par les besoins de la majorité, il est recommandé de trouver au contexte exolingue un moyen terme qui accommode l'écrit et l'oral à un degré équivalent.

Étant donné que les apprenants exolingues s'intéressent aussi à découvrir les pays représentatifs de la langue étrangère visée (par ex : le français=> la France et les autres pays francophones³) et leurs caractéristiques socioculturelles, nous reconnaissons l'importance de les présenter au premier plan dans le contenu à enseigner. Toutefois, si ce n'est que dans le but de faciliter l'expression orale dans la langue visée, il nous semble également important d'évoquer pendant les cours (surtout au niveau débutant), les aspects socioculturels relevant du contexte local. Bien que la découverte de la société étrangère soit indéniablement importante pour les apprenants en général, dans un contexte exolingue, la distance socioculturelle entre le pays de l'apprenant et celui à l'étranger peut parfois inhiber les apprenants à commenter sur les données provenant de ce dernier. En revanche, la référence aux situations connues peut leur servir à saisir plus facilement les différentes nuances de l'emploi du français (par ex : les temps) qu'ils ont de la peine à percevoir à travers les textes sur les données socioculturelles méconnues. Par ailleurs, à l'opposé du contexte endolingue, le milieu exolingue permet également à l'enseignant de langue étrangère de prendre en compte pendant l'enseignement, les arrières plans émotionnels et socio-éducatifs de ses apprenants. Ainsi, pour adapter le contenu à enseigner à la situation et aux besoins des apprenants, et par la suite pour réduire l'écart existant entre l'apprentissage visé et les objectifs et l'acquis des apprenants, nous reconnaissons la nécessité de concevoir les manuels et les méthodes

¹ Nous avons vu dans la section précédente (pp.24-26), comment le manque d'une intention communicative et d'une compétence communicative prélinguistique contribuent à cet échec.

² Auroux, S. : (Présentation : le 05-06-2003)

³ Or, dans les manuels de FLE, par exemple, dans ceux provenant de France (qui sont utilisés dans les cours de FLE au Sri Lanka), on trouve peu ou pas de références aux autres pays et aux autres cultures francophones. Cela prouve à nouveau ce que nous avons déjà constaté : un manuel tente de pourvoir essentiellement aux besoins et aux objectifs du contexte d'enseignement/apprentissage dont il ressort plutôt qu'à ceux qu'il vise.

d'enseignement/apprentissage de langues étrangères adaptés à chaque contexte spécifique.¹

Si on revient sur les manuels provenant des contextes endolingues, on voit qu'ils sont doublement mal adaptés aux situations d'enseignement/apprentissage exolingues de la langue visée : d'abord, au niveau du contenu ; ensuite, au niveau méthodologique. Comme déjà vu, dans l'objectif de rester accessibles à un public d'apprenants essentiellement endolingue mais en même temps très général, les éditeurs de manuels de langues étrangères préfèrent ignorer les caractères particuliers des situations exolingues d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Ainsi, dans la conception des manuels, ils ne prennent pas en considération les théories et les descriptions linguistico grammaticales connues aux enseignants autochtones. En revanche, les auteurs natifs tendent naturellement à intégrer dans leurs manuels les nouvelles théories d'enseignement/apprentissage en vogue dans leurs pays. Les enseignants de ces milieux endolingues, ayant déjà été formés et/ou exposés à ces nouvelles méthodes s'y adaptent facilement. Par contre, les enseignants autochtones en contextes exolingues (surtout ceux chez qui les traditions et pratiques linguistico didactiques sont autres que celles exercées dans les pays d'où provient la langue cible) ne sont pas nécessairement au courant de ces méthodologies. Souvent, ils ne reçoivent même pas une formation adéquate avant qu'on exige d'eux de modifier les pratiques d'enseignement pour accommoder celles de la nouvelle méthode. Même dans le cas où les enseignants recevraient une formation adéquate, leur public d'apprenants adultes aurait souvent de la peine à s'adapter à des méthodes d'apprentissage provenant de l'étranger.²

En outre, dans ces manuels de langues étrangères à l'accès global, on ne peut évidemment pas trouver de références spécifiques aux langues premières des apprenants. Quelquefois pourtant, certains manuels de FLE (par ex. : *Tempo 1*) font allusion d'une manière très générale aux langues et surtout aux cultures d'origine des apprenants de langues étrangères. La plupart du temps, cette référence prend la forme d'une proposition à comparer un phénomène socioculturel donné entre les cultures de départ des apprenants et celle de la langue cible. Ces comparaisons dépassent rarement le niveau superficiel de quelques commentaires oraux de la part de l'enseignant et/ou des apprenants. Quant aux aspects linguistiques comparables entre les langues de départ et la langue cible, seuls certains manuels y feraient allusion. Ceux-ci se limitent toutefois au niveau élémentaire d'apprentissage et n'impliquent que les mots du vocabulaire de base.

Cette longue explication sur les manuels et les méthodes d'enseignement des langues étrangères nous a permis de voir à quel point les contextes exolingues restent à l'écart des étapes initiales et primordiales (à savoir, dans la conception des manuels et des méthodes) du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par la suite, qu'il soit pertinent ou non à leur contexte particulier, les enseignants autochtones sont obligés d'exploiter dans leurs cours un contenu linguistico méthodologique désigné

¹ On peut aborder cette tâche sous deux angles : dans un premier temps, les éditeurs natifs actuels peuvent concevoir des manuels qui visent spécifiquement les différentes situations exolingues d'apprentissage d'une même langue cible (par ex : FLE). Pour ne pas perdre entièrement leur nombreux clients actuels et les intérêts financiers associés à cette clientèle, les éditeurs peuvent viser les apprenants exolingues de la langue visée, partageant plus ou moins les mêmes repères socioéducatifs et culturels. Dans un deuxième temps, les enseignants et/ou éducateurs des pays exolingues peuvent eux-mêmes tenter de concevoir les manuels adaptés à leur contexte particulier d'enseignement/apprentissage de la langue en question.

² C'est ce que nous avons attesté durant les premières années -voire après- dans les cours de FLE adulte suivant des méthodes basées sur l'approche communicative : il est très difficile de convaincre les apprenants de faire des jeux de rôles devant la classe.

pour un contexte d'enseignement/apprentissage différent. Pour sortir de cette situation inconvenable, il faut, d'ailleurs comme nous l'avons déjà dit, concevoir des manuels et des méthodes d'enseignement/apprentissage qui s'adaptent mieux à chaque situation particulière d'apprentissage des langues ; du moins, à un certain degré : à savoir, au moins des manuels et des méthodes qui prendraient en compte la distinction endolingue/exolingue des milieux d'apprentissage.

1.1.2.1.4. Arrière-plans culturels, éducatifs et émotionnels

Non seulement une divergence dans les cultures éducatives mais également une insuffisance au niveau des ressources matérielles et une altérité au niveau émotionnel peuvent empêcher une bonne intégration de certains manuels et méthodes dans les cours exolingues des langues étrangères. En ce qui concerne les émotions liées au processus d'enseignement/apprentissage, on voit que les méthodes et manuels de langues étrangères (du moins en leur état actuel) ne les prennent pas en compte. Savoir comment un apprenant et un enseignant appréhendent leur travail semble être considéré en général comme étant une question entièrement dépendante de la personnalité de chaque individu, donc relevant du domaine personnel.

Pourtant, il est clair que certaines caractéristiques émotionnelles des actants des cours de langues, malgré leurs apparences individuelles, ont plus souvent pour origine les arrière-plans socioéducatifs de ces individus que leur personnalité en tant que telle. Cela peut s'expliquer par de nombreux traits de comportement que les apprenants d'un milieu donné d'apprentissage de langue semblent partager en commun (cf. Cuq, J.-P. : 1996 :28). Par exemple, la réticence à la prise de parole en public est souvent interprétée comme étant un trait personnel résultant de la timidité des individus. Toutefois, si le nombre d'apprenantes timides et refusant de parler et de jouer des rôles devant la classe est visiblement plus élevé parmi les Sri Lankaises que chez les Espagnoles et/ou Américaines, ne peut-on pas en inférer que cette réticence relève plus du premier milieu d'apprentissage que des seules personnalités des apprenantes ?¹ Par ailleurs, par rapport à beaucoup d'enseignants en Europe ou aux États-Unis, les enseignants dans des pays de l'Asie du Sud sont en général mieux respectés par leurs apprenants. Cependant, ce respect est clairement lié autant (voire, plus) aux éthiques et aux traditions des milieux socioéducatifs des derniers contextes d'apprentissage qu'aux quelconques qualités remarquables des enseignants de ces milieux. Les types de rapports que les apprenants des divers milieux d'apprentissage entretiennent avec leurs enseignants peuvent considérablement influencer le processus d'enseignement/apprentissage et l'acquisition d'une langue. Le respect envers les enseignants, le manque ou l'abondance d'enthousiasme concernant l'apprentissage de la langue cible, la timidité ou l'audace, la manière de raisonner, les stratégies d'apprentissage, l'auto perception, l'auto évaluation, la patience, la tolérance, la modestie, etc. peuvent toujours avoir un côté individuel autant que socioéducatif général. Cependant, les méthodes et manuels à portée générale conçus en situation endolingue ignorent souvent cette réalité au point de n'y accorder aucune considération particulière dans leur contenu.

¹ Se référant à l'anthropologie goffmanienne et à Cicurel, F. (2003), J.-L. Chiss (2007 :7) demande si la « réserve » observée chez certains apprenants des pays de l'extrême-orient n'est pas à attribuer à la stratégie de « protection de la face » relevant du « comportement humain » général. À notre sens pourtant, si les apprenants appartenant à une culture spécifique tendent en général de protéger leur face beaucoup plus que leurs homologues appartenant à une autre culture, on n'a pas tort d'y voir des différences culturelles.

1.1.2.1.5. Ressources complémentaires

En outre, comme déjà vu, dans certaines classes de langues étrangères en milieu exolingue, particulièrement dans celles qui se trouvent loin des situations endolingues d'apprentissage, les ressources externes de connaissances langagières sont souvent peu disponibles pour les apprenants.¹ L'enseignant, les manuels et les quelques grammaires constituent souvent leurs seuls points de repère, qui les guident en les informant. Comme nous venons de le dire, dans les contextes exolingues d'apprentissage de langues, même ces nécessités absolues ne se présentent pas toujours sous leur forme optimale.

À cela s'ajoutent des carences matérielles qui empêchent le bon déroulement de certaines méthodes d'enseignement. À savoir, dans certaines situations d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, on n'a pas accès aux magnétophones, magnétoscopes, etc. qui sont indispensables pour la pratique de la méthode communicative. Il convient pourtant de noter que ce manque de ressources matérielles n'est pas un problème commun à toutes les situations d'enseignement/apprentissage, voire à toutes celles existant dans les milieux exolingues. Indépendamment de la distinction endolingue et exolingue, l'accessibilité aux ressources matérielles dépend largement de chaque cours de langue individuel. Mais, en tant que lieu de conception des méthodes d'enseignement des langues étrangères, il ne manque pas en général aux cours endolingues, les accessoires nécessaires pour leur pratique. Obligés de s'adapter aux méthodes d'enseignement/apprentissage provenant de l'étranger, ce sont majoritairement les cours en situation exolingue qui souffrent le plus de tels manques de matériels.

1.1.2.1.6. Les transferts

Dans une situation d'enseignement/apprentissage de langue seconde et étrangère, les enseignants et les apprenants doivent impérativement tenir compte d'un autre phénomène non attribué à l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle. À savoir, l'influence des langues préalablement acquises sur l'acquisition de la nouvelle langue. Cependant, les transferts ne se produisent pas uniquement pendant l'apprentissage des langues secondes et étrangères. Même si on n'associe pas les transferts au domaine de l'apprentissage de la langue maternelle, on y rencontre aussi ce phénomène : les étapes initiales d'apprentissage/acquisition de la L1 influencent clairement et considérablement les étapes suivantes de son acquisition. Mais, ces transferts 'intra-linguaux' (C-à-d., 'dans les limites d'une seule langue') font rarement partie des recherches sur les transferts, probablement parce qu'ils disparaissent vite et n'ont pas la même complexité que des transferts (surtout, des transferts négatifs) 'interlinguaux' (C-à-d., 'entre plusieurs langues'). En effet, les 'interférences' au sens linguistique² n'évoquent que les transferts entre deux ou plusieurs langues différentes.³

¹ À titre d'exemple, les élèves dans les écoles d'État au Sri Lanka n'ont ni contact avec les locuteurs natifs, ni accès aux médias en langue cible.

² Si nous avons utilisé le terme 'interférence' partout ailleurs pour signifier un transfert 'négatif', nous l'employons ici dans le sens qu'on lui attribue dans les ouvrages linguistiques. À savoir, les transferts aussi bien positifs que négatifs des données linguistiques transférées d'une langue à l'autre. Ce mot sera pourtant plus précisément défini dans son sens didactique plus loin dans ce même chapitre, dans la section où nous aborderons, précisément, la question des interférences et de l'analyse interférentielle (pp.100-105)

³ « On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B... » (Le dictionnaire linguistique, 2001 :252). Cette définition des interférences (à savoir, des transferts) nous semble très restrictive dans le sens où elle se limite aux aspects strictement linguistiques et élimine les autres transferts de types pragmatiques, sociaux, éducatifs, émotionnels, etc.

Le statut de la langue visée (L1, L2, L3, etc.) et le milieu (endolingue et exolingue) de son enseignement/apprentissage contribuent considérablement à réduire ou à intensifier les effets des transferts. Comme nous l'avons vu plus haut, alors que l'apprentissage des langues étrangères se fait actuellement dans les milieux aussi bien endolingues qu'exolingues les L1 et L2, pour la plupart, sont apprises dans les milieux endolingues. Dans l'apprentissage d'une L2 en situation endolingue, les transferts (surtout, les interférences) sont relativement faciles à repérer et à gérer : elles ne peuvent avoir pour origine que la L1 des apprenants. Cependant, dès qu'on situe l'apprentissage d'une L2 sur un territoire étranger à cette langue et à la L1 de l'apprenant, la question devient plus complexe. Dans ce cas, en dehors des transferts de la L1, on doit aussi prendre en compte l'influence d'autres langues présentes dans le milieu d'apprentissage. Cependant, tant que l'apprenant ne s'expose pas à un apprentissage explicite de ces autres langues locales, ou que ses connaissances dans ces langues restent rudimentaires, les transferts (s'ils se produisent) ne se manifesteront probablement que dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire. Pour qu'il y ait des transferts au niveau de la grammaire, il faut que l'apprenant possède des connaissances plutôt développées¹ des langues en question. De toute façon, comme nous l'avons déjà dit, l'apprentissage d'une L2 ne se fait que très rarement en situation complètement exolingue.

Ainsi, c'est dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères (que ce soit en milieu endolingue ou exolingue) que la question des transferts s'impose de la façon la plus évidente. L'apprentissage d'une langue étrangère (au sens de L3) doit obligatoirement prévoir des transferts de plusieurs provenances, au moins, de deux sources : la L1 et la L2 de chaque apprenant. À part ces deux langues premières qui sont en général bien intériorisées chez les apprenants, il y a aussi la possibilité de l'influence d'autres langues étrangères qui font déjà partie de leurs répertoires linguistiques. Or, il faut bien être conscient du fait que plus un apprenant connaît de langues, plus il a tendance à en apprendre d'autres. Pour certains apprenants en cours de langue étrangère, il est donc possible qu'il s'agisse non d'un apprentissage d'une L3, mais d'une L4 ou L5. Ce n'est pas évident pour autant si chaque langue connue par un apprenant influence au même degré l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Comme nous l'avons déjà dit, la didactique d'une langue peut se distinguer par rapport aux divers statuts qu'on accorde à cette langue dans un milieu donné d'apprentissage. Par exemple, une situation endolingue commune n'influence pas l'apprentissage d'une langue étrangère (L3) et une langue seconde (L2) de la même manière. En effet, une L2 apprise en contexte endolingue (sous-entendu, soit dans son propre pays où cette langue se pratique en tant que L2, soit dans un pays où cette L2 a le statut d'une L1) rencontre moins de problèmes interférentiels qu'une langue étrangère apprise en milieu endolingue : À savoir, dans une situation endolingue d'enseignement/apprentissage d'une L2, comme nous l'avons déjà remarqué, on n'a s'attendre qu'aux transferts d'une seule langue, c'est-à-dire la langue maternelle des apprenants. Quant à l'enseignant dans un tel cadre d'enseignement, il partage souvent la même L1 que ses apprenants. Sinon, il possède la langue cible comme sa L1. En tout cas, par rapport au

¹ À savoir, les connaissances de l'apprenant en langues locales devraient obligatoirement dépasser le simple niveau limité à quelques énoncés de ces langues mémorisés par cœur. En effet, l'apprenant doit disposer d'un niveau de connaissances suffisamment élevé qui lui permettra de s'en servir d'une façon autonome. Autrement dit, il doit savoir faire des nouveaux énoncés/phrases à partir de structures déjà acquises de la langue donnée.

nombre de langues présentes et de leurs transferts, le contexte endolingue d'enseignement/apprentissage d'une L2 reste, en principe, simple.¹

En revanche, pour un enseignant de langue étrangère, un milieu endolingue d'enseignement représente, du moins au niveau linguistique, une situation très complexe. Par exemple, un enseignant de FLE en France peut avoir dans son cours des apprenants provenant de divers pays et des arrière-plans sociaux, culturels et surtout linguistiques très différents. Ces apprenants auront évidemment des L1 et L2 qui sont autres que celles de leurs camarades et de leur enseignant. Dans un tel contexte multilingue, un enseignant n'est pas capable de prendre en considération le problème des transferts des langues premières de ses apprenants. D'une part, il ne connaîtrait évidemment pas toutes les langues de ses apprenants pour les rendre conscients du problème d'éventuelles interférences provenant des langues premières de ces derniers. D'autre part, dans le cas peu probable où l'enseignant connaîtrait toutes les langues de ses apprenants, il ne pourra pas pour autant les prendre toutes en considération pendant le cours ; notamment par manque de temps. Ainsi, dans un milieu endolingue d'enseignement de langues étrangères, il convient de ne pas s'impliquer dans la question des transferts des langues premières.²

Cependant, dans un milieu exolingue d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la situation peut paradoxalement être plus simple.³ Par exemple, si un apprenant étudie une langue étrangère dans son propre pays, il rencontrera dans son cours de langue, des camarades qui partagent approximativement les mêmes langues premières que lui.⁴ Si c'est un pays monolingue, et si la classe de langue n'est constituée que par des autochtones, la complexité linguistique de la classe se réduit davantage. Dans ce cas précis, tout le monde posséderait, au moins en ce qui concerne leurs L1 et L2, les mêmes langues. Si l'enseignant fait aussi partie de la même communauté linguistique que ses apprenants, et si la méthode employée permet d'explicitement les références aux autres langues, le cours en milieu exolingue peut être un lieu idéal pour souligner le problème des transferts. Lorsque toute la classe partage les mêmes langues premières, l'enseignant peut facilement identifier les problèmes interférentiels communs de ses apprenants. Il peut profiter de ce cadre uniforme pour aborder les questions liés aux transferts des langues premières de ses apprenants.⁵ Une telle approche explicite

¹ Cependant, il existe aussi des cas exceptionnels où la L1 d'un enseignant de L2 n'est ni la langue maternelle de ses apprenants ni la langue cible enseignée : par exemple, les enseignants suisses allemands qui enseignent le Hoch-Deutsch L2 aux apprenants suisses romands. Ces enseignants possèdent pourtant comme leur L1 une variété (non standard) de la langue cible et par la suite cette dernière leur est souvent plus proche qu'une langue seconde proprement dite (à savoir, cette langue peut constituer leur langue de scolarité, etc.)

² S'il est vrai que le contexte endolingue oblige les enseignants à employer la langue cible comme leur unique langue d'enseignement, la question des transferts n'en demeure pas moins réelle aux apprenants de langues étrangères; particulièrement, au début de leur apprentissage. Mais, le fait que ces derniers soient privés de recourir (explicitement) à leurs langues premières pendant le cours peut indirectement servir au fur et à mesure à réduire l'intensité des transferts de leurs langues premières. Par ailleurs, si les apprenants en question n'ont pas non plus de contacts fréquents avec leurs langues de départ (ce qui n'est guère possible en contexte exolingue d'apprentissage), ils auront plus de possibilités d'en éviter les transferts dans le processus d'apprentissage de la nouvelle langue.

³ Sauf évidemment dans le cas où les apprenants en question connaîtraient d'autres langues : quoique très rare, cette possibilité existe aussi dans les cours de FLE au Sri Lanka.

⁴ Cette situation peut tout de même contribuer indirectement à intensifier l'influence de leurs langues premières dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

⁵ L'enseignant peut évidemment prendre en compte non seulement les transferts (méta) linguistiques, mais également les transferts aux niveaux pragmatiques, socioculturels, éducatifs et émotionnels.

peut aider à mieux exploiter les transferts (positifs et négatifs) dans la classe de langues étrangères, voire y apporter des solutions préalablement conçues. Le temps accordé à un tel exercice apporte véritablement un gain de solides connaissances chez les apprenants.

Ayant longuement considéré les disciplines sources de notre étude et le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sous ses formes endo et exolingues, nous procédons maintenant à aborder la question de la conception de « grammaire » par rapport à chacun de ces domaines.

1.2. La grammaire

1.2.1. La grammaire linguistique

Le mot 'grammaire' peut être interprété de diverses manières selon le contexte dont il relève. Nous observons ici comment on l'interprète dans le domaine de la linguistique. En linguistique,¹ 'la grammaire' peut signifier un(e)

- « (1) Langue ou système de règles intériorisé
- (2) Savoir plus ou moins explicite sur ce système intériorisé
- (3) Théorie, point de vue sur le savoir grammatical »

Alors que le premier relève de l'activité linguistique, les deux derniers sens de la grammaire nous rappellent l'activité métalinguistique.² Quoi qu'il en soit, dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à ces trois acceptions de la grammaire. Pourtant, notre intérêt porte particulièrement sur la « grammaire intériorisée » du public d'apprenants observé. En effet, comme nous l'avons déjà dit, l'objectif de notre recherche consiste à découvrir les traits conceptuels intériorisés des deux notions grammaticales du *PC* et de *l'imparfait* chez des apprenants de FLE et, à un degré moindre, chez leurs enseignants (première acception linguistique de la grammaire). Pour atteindre cet objectif, il nous faut examiner non seulement les productions des apprenants, les explications des enseignants et les méthodes de FLE employées dans leurs cours (deuxième acception), mais également les grammaires qui théorisent les concepts en question (troisième acception).

Cependant, les définitions linguistiques de la grammaire à elles seules nous semblent insuffisantes pour analyser notre problématique qui relève plus de *l'enseignement/apprentissage des langues*. Comme le constate Coste, D. (2004), « en didactique des langues, ce n'est jamais des questions uniquement linguistiques qui sont touchées. » Les définitions/acceptions linguistiques de 'grammaire' ne nous suffisent pas en ce qu'elles sont généralisables aux grammaires de toute langue. Que ce soit une théorie grammaticale comme la grammaire générative et transformationnelle (qui se centre sur la langue) ou que ce soit une grammaire comme celle de l'énonciation (qui se centre sur l'énonciation), leurs définitions de la grammaire concernent le langage en général plus que les langues dans leurs particularités.³ On peut sans doute appliquer ces théories grammaticales à l'analyse de beaucoup de langues, voire à toutes. Cependant,

¹ Cf. Cours d'introduction à la linguistique (2004): l'Université de Lausanne (<http://www.unil.ch/ling/page12069.html>)

² Cf. Cours d'acquisition de la compétence communicative en L1 & L2 : Berthoud, A.-C. (le13-06-2003).

³ Par exemple, ce que l'on entend par 'grammaire énonciative', ce serait « une grammaire qui consiste à présenter une langue (...) comme un système qui fonctionne de façon cohérente et non comme une suite de règles détachées les unes des autres » (Bouscaren, J. : 1991 :5).

comme telles, elles sont incapables de répondre clairement aux questions relevant de l'enseignement/apprentissage/acquisition des langues spécifiques dans des contextes spécifiques. Comme le dit Cuq, du point de vue linguistique, la distinction entre une grammaire de FLM et une grammaire de FLE n'existerait même pas (1996 :105-6).

1.2.2. La grammaire didactique

Mais, avant de tenter de voir ce qu'est 'une grammaire de FLE ou étrangère', il est important de définir ce qu'est 'une grammaire didactique'. Dans son analyse des typologies des grammaires, Amino, F. (2002 :100) présente un schéma¹ où le concept de grammaire, en tant que « connaissance intériorisée » (ou « compétence grammaticale »), apparaît en tête. La grammaire y est présentée comme étant une connaissance appartenant à trois sujets : l'utilisateur de la grammaire, l'enseignant de la grammaire et l'apprenant de la grammaire. Cette subdivision de la 'connaissance intériorisée' nous permet d'établir une distinction fondamentale entre la grammaire linguistique et la grammaire didactique. À notre sens, la linguistique décrit la grammaire (la compétence grammaticale) de l'utilisateur alors que la grammaire didactique s'intéresse aux connaissances intériorisées de l'enseignant et de l'apprenant. Cette réalité est également mise en évidence dans les deux définitions de la grammaire didactique de Cuq, J.-P.² (1996 :41). 'La grammaire didactique' serait pour lui :

1. « Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie. »
2. « Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. »

1.2.2.1. Les sujets

- La grammaire des apprenants et la grammaire des enseignants

Ces définitions, conçues selon les perspectives des deux sujets de la situation didactique, se voient davantage élaborées par l'auteur. Selon lui, la représentation de la grammaire n'est pas une attitude simple, ni chez l'apprenant, ni chez l'enseignant. Chez le premier, c'est une image évolutive qui se définit continuellement selon les théorisations progressives qu'il assimile. Cette représentation est strictement individuelle chez chaque apprenant et elle n'est pas nécessairement définie en termes métalinguistiques de l'enseignant ou des méthodes de grammaire. La représentation que l'enseignant a de la grammaire qu'il enseigne peut, par contre, être bien définie en termes métalinguistiques selon une ou plusieurs théories linguistiques qu'il connaît. On aurait donc l'impression que cette conception de la grammaire chez l'enseignant est stable et achevée. Mais en réalité, elle est encline également à évoluer au fur et à mesure que la connaissance grammaticale de l'enseignant se développe. À notre avis, cette évolution est particulièrement visible chez les enseignants novices, surtout chez ceux de langues étrangères.

¹ L'objectif du schéma d'Amino (tiré à son tour, de *Le point sur la grammaire en didactique des langues* par Germain, C & Séguin, H. : 1995 :48) est pourtant autre que le nôtre. Elle veut présenter une typologie des grammaires et non pas les définir.

² Les deux définitions de Cuq nous semblent être, en quelque sorte, un résumé de quelques définitions d'autres didacticiens qu'il présente dans son livre.

- L'attitude des apprenants vis-à-vis de la grammaire

L'attitude positive ou négative qu'un apprenant témoigne face à l'apprentissage de la grammaire d'une langue donnée peut dépendre de plusieurs facteurs. Nous en relevons ici trois des principaux. Dans un premier temps, l'attitude de l'apprenant peut dépendre de son expérience dans l'apprentissage préalable des grammaires (y compris celles de ses L1, L2 et de toutes les autres langues étrangères qu'il a déjà apprises). À savoir, on pense en général que, si un apprenant est issu d'une culture linguistique où l'enseignement/apprentissage de la grammaire est valorisé, il souhaiterait recevoir un tel apprentissage grammatical aussi de sa nouvelle langue cible. Au contraire, un apprenant qui est préalablement peu grammaticalisé, pourrait préférer apprendre la langue cible sans passer par sa grammaire. Mais, certaines enquêtes menées sur les attitudes des apprenants face à l'apprentissage de la grammaire (cf. Cuq, J.-P.: 1996: 26-7) ne confirment pas ces représentations conventionnelles concernant l'apprentissage de la grammaire. C'est-à-dire que, selon les sondages d'opinion, certains groupes d'apprenants peu grammaticalisés en L1 désiraient apprendre la grammaire de la langue étrangère alors que d'autres parmi eux, comme cela était prévisible, la rejetaient. D'autres apprenants enfin, ayant une bonne connaissance grammaticale de leur L1, trouvaient néanmoins l'apprentissage de cette grammaire (de leur L1) moins intéressante que celle d'une langue étrangère où ils rencontraient, cependant, plus de difficultés. Cet écart existant entre les idées reçues et la réalité observée nous oblige à réinterpréter le rapport entre l'apprentissage préalable des grammaires et l'attitude des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de la grammaire de la nouvelle langue. À notre avis, les premières (les idées reçues susmentionnées) ne réussissent pas à interpréter la réalité de la classe de langue parce qu'elles tendent à ignorer l'*apprenant individu* au profit des cultures d'apprentissage grammatical. Pour nous, les attitudes des apprenants constituent une question peu généralisable. Nous croyons qu'un apprenant s'attend à suivre un apprentissage grammatical de sa langue cible uniquement si les apprentissages précédents de la grammaire d'autres langues étaient pour lui intéressants et utiles. Par contre, si les expériences précédentes lui étaient peu utiles et/ou ennuyeuses, l'apprenant rejetterait clairement l'apprentissage grammatical de la nouvelle langue.

Les attitudes des apprenants peuvent aussi être influencées (évidemment, à des degrés variables) par diverses connotations qui s'associent, à tort ou à raison, à l'apprentissage de la grammaire de différentes langues. Par exemple, une des idées reçues dans l'apprentissage des langues constitue en ce que la grammaire serait plus importante pour certaines langues que pour d'autres. Par exemple, des langues comme le français [ou l'allemand] sont considérées, notamment par leurs propres locuteurs, comme représentatives de « véritable(s) culture(s) de l'étude de la grammaire » (Capré, R. : 2002 :1). Les apprenants, qu'ils soient de L1, de L2 ou de L3, sont censés acquérir 'une solide base grammaticale' de ces langues, s'ils souhaitent en faire un 'apprentissage sérieux'. Par contre, des langues telles l'anglais et le chinois, qu'elles soient munies ou non d'une grammaire, semblent s'acquérir souvent sans un apprentissage trop grammaticalisé. Cela, par les apprenants de L1 autant que par les étrangers. D'autres préjugés persistent en désignant les grammaires de telle ou telle autre langue comme étant 'faciles' ou 'difficiles', 'intéressantes' ou 'ennuyeuses', ainsi de suite. Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, beaucoup d'apprenants se laissent influencer par ces représentations que d'autres personnes se font de la langue qu'ils visent apprendre. Cependant, au fur et à mesure qu'ils découvrent eux-mêmes la véritable nature de la grammaire de la langue cible, ils en conçoivent leur propre avis.

La grammaire de classe de langue ne se conçoit pas pour autant selon les attitudes de ses apprenants. En revanche, elle est largement modelée selon les connaissances, les compétences et l'intérêt de l'enseignant de chaque classe. De même, la formation de l'enseignant, les compétences grammaticales déjà intériorisées chez lui et ses apprenants, etc. peuvent tous contribuer à rendre la grammaire didactique de chaque cours de langue une notion plutôt individuelle et particulière.

1.2.2.2. Le contexte

La conception de la grammaire de la classe de langue (d'ailleurs, comme la conception générale de la langue visée) peut varier aussi par rapport au contexte d'enseignement/apprentissage. À savoir, dans un milieu endolingue d'apprentissage, les apprenants disposent généralement de plus d'occasions pour découvrir intuitivement la grammaire de leur langue cible (qu'elle soit leur L1, L2 ou L3) en communiquant dans cette langue. Cette circonstance peut s'avérer contre-productive en ce sens qu'elle donne parfois l'impression aux apprenants que la réflexion abstraite sur les structures grammaticales de leur langue cible comme étant une tâche superflue. Par contre, dans les cours de langues en situation exolingue, la plupart des enseignants et des apprenants attachent beaucoup d'importance à l'enseignement/apprentissage de la grammaire de la langue visée. Dans ces milieux, la grammaire semble être considérée comme un substitut à l'accès direct à la langue cible qui leur manque. La distinction endolingue/exolingue mise à part, la grammaire peut être aussi interprétée et approchée différemment selon d'autres facteurs liés au contexte d'apprentissage tels le niveau d'apprentissage (débutant, intermédiaire, avancé), la méthode et le manuel d'enseignement choisis, ainsi de suite.

1.2.2.3. La notion de grammaire didactique

Selon une fiche conceptuelle de l'équipe Charlielle (1975 :116), « pour apprendre efficacement une langue, il faut prévoir les deux démarches, raisonnement grammatical et pratique mécanique - de concert, en harmonie et de façon organiquement complémentaire ». Cette conception de l'activité de la classe de langue peut aussi être interprétée comme étant une autre manière de percevoir la grammaire didactique. Elle répond à la question 'de quoi la grammaire didactique est-elle constituée ?' Selon les auteurs, la grammaire de classe ne comprend pas que des explications du système à intérioriser (le raisonnement grammatical), mais aussi sa 'pratique mécanique'. Cette pratique mécanique, qui fait partie intégrante de la grammaire didactique, n'est pourtant pas prise en compte dans les définitions linguistiques de la grammaire. Celles-ci définissent la grammaire comme étant un 'système de règles intériorisé' alors qu'on ne peut pas considérer le raisonnement grammatical comme étant un système cohérent qui obéit toujours à des règles préétablies.¹ Si 'la grammaire' est équivalente à 'la langue', elle comprend autant de règles préconçues que d'emplois intuitifs qui échappent à ces règles. Toutefois, selon cette acception linguistique de la grammaire, elle nous semble associer la grammaire (la langue) à un ensemble achevé (statique) de connaissances, qui serait peu ou prou celui du locuteur natif.² En revanche, dans une classe de langue, la

¹ En effet, cette perspective (Grammaire= 'Langue ou système de règles intériorisé') de la linguistique structurale est postérieurement critiquée par les interactionnistes dits 'de la troisième génération'. (cf. Cours : Introduction aux théories d'apprentissage : Berthoud, A.-C.

² Or, aucun système linguistique, qu'il appartienne à un locuteur natif ou à un apprenant non natif, n'est vraiment statique. Alors que celui de l'apprenant non natif est évidemment en constante évolution, celui du locuteur natif peut l'être aussi à un degré toutefois beaucoup moins perceptible.

grammaire correspond clairement à une grammaire (une langue) en construction, c'est-à-dire, à celle de l'apprenant. Par la suite, nous pouvons affirmer que la grammaire didactique est hétérogène dans sa nature. À savoir, aux différentes instances de son apprentissage chaque enseignant et apprenant en possède des formes variables.

Ainsi, par rapport à la grammaire linguistique, on constate la spécificité de la grammaire didactique. Dans sa formation et surtout dans sa pratique, la grammaire de la classe de langue est considérablement soumise aux critères très variables associés au contexte spécifique de son enseignement/apprentissage. Mais, on aurait tort de dire que dans sa conception, la grammaire didactique ignore les trois acceptions linguistiques mentionnées à la page 46. En effet, dans la didactique des langues, il s'agit effectivement de développer les systèmes de règles intériorisés des apprenants à l'aide des systèmes intériorisés des enseignants et des systèmes présentés¹ dans les manuels de langues et les livres de grammaire. À savoir, l'objectif de la didactique des langues est d'atteindre la grammaire (1) (Langue ou système de règles à intérioriser) dans sa (ses) forme(s) la (les) plus acceptable(s). Mais, pour arriver à ce but, la didactique doit nécessairement passer par la grammaire (2) (Savoir plus ou moins explicite sur ce système à intérioriser) qui, à son tour, a été conçue grâce aux grammaires (3) (Théories, points de vue sur le savoir grammatical). C'est-à-dire, dès son départ, la grammaire didactique intègre presque intégralement les conceptions grammaticales de la linguistique.

Cependant, en dépit de leur influence dans la conception des méthodes et des manuels d'enseignement des langues, les théories linguistiques, voire la plupart des livres de grammaire² (3) n'ont pas de rôle explicite et direct³ à jouer dans la classe de langue. De même, l'objectif visé (1) ne correspond pas non plus à la réalité quotidienne des cours : à savoir, en dépit de le viser, les apprenants de langue n'intériorisent pas le système des règles de leur langue cible tel qu'il est présenté. De plus, ils ne s'approchent pas du but visé du jour au lendemain. Par contre, les explications grammaticales des enseignants, les analyses grammaticales et les exercices de grammaire qu'on trouve dans les manuels de langue et dans les livres de grammaire de référence (2) font partie du quotidien de la classe de langue. Dans son acception la plus courante, la grammaire didactique de classe de langue représente particulièrement la totalité de ces dernières activités liées à l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

Ainsi, on voit comment la grammaire didactique, à l'opposé des conceptions linguistiques de la grammaire, relève plus de la réalité de la classe. Dans la classe de langue, les concepts linguistiques abstraits semblent facilement céder la place à la réalité didactique concrète sur place. Le dernier sens de 'grammaire' en est la preuve évidente : même si 'grammaire' en classe de langue peut généralement évoquer toute activité et objet liés à l'enseignement/apprentissage du 'savoir plus ou moins explicite sur le système à intérioriser', lorsqu'on parle d'une/la/les grammaire(s)' en se référant à un objet matériel, on fait allusion à 'un livre de grammaire'.⁴ C'est le sens le plus concret que le terme 'grammaire' exprime au sein de la classe de langue.

¹ Ceux-ci peuvent être présentés de manières simplifiées ou complexes selon le niveau de connaissances des apprenants visés et parfois, selon la théorie d'apprentissage suivie.

² À part les grammaires didactiques simples dont certains enseignants tirent des références pour étayer leur explications grammaticales : cf. Enseignant A : troisième chapitre : p.165 : Figure 23.

³ Ce serait plutôt l'objectif d'un cours de linguistique.

⁴ Il est tout de même compris dans la deuxième définition : « Savoir plus ou moins explicite sur le système à intérioriser »

1.2.3. L'enseignement/apprentissage/acquisition de la grammaire

À notre avis, 'l'apprentissage de la grammaire' signifie *la recherche consciente* des formes linguistiques qu'une langue donnée emploie pour expliciter son interprétation¹ (conceptualisation) de la réalité extralinguistique. En revanche, 'l'acquisition de la grammaire' signifierait *la découverte plus ou moins consciente* de cette conceptualisation de la réalité extralinguistique qui sous-tend les formes linguistiques de cette langue. Dans chaque langue, cette interprétation mi-rationnelle et mi-intuitive est réalisée à l'aide d'un mélange subtil de formes lexicales, phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques. L'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue donnée exige obligatoirement un apprentissage/acquisition mécanique (explicité ou implicite) de ces formes linguistiques.² Par ailleurs, dans toute classe de langue où la grammaire est explicitement traitée, elle est en plus accompagnée d'une métalangue grammaticale spécifique à cette langue.

1.2.3.1. Les divers contextes d'enseignement/apprentissage

Qu'il soit un apprenant de L1, L2 ou L3, et qu'il apprenne cette langue dans un milieu endolingue ou exolingue, tout apprenant de langue poursuit un même objectif : une acquisition optimale de sa langue cible. La réalité pourtant, comme nous l'avons vue, est largement déterminée par les circonstances d'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage de la grammaire d'une même langue peut relativement varier selon son statut (le fait qu'elle est la L1, L2 ou L3 des apprenants) et le milieu de son apprentissage (milieu endolingue ou exolingue). Déjà, le statut de langue a un rapport plus ou moins direct avec l'âge moyen de ses apprenants. Par exemple, les classes de L1 sont en général constituées exclusivement par des apprenants enfants et/ou adolescents.³ Par contre, l'apprentissage de la L2 est plutôt réservé aux préadolescents alors que l'apprentissage d'une L3 est d'habitude entrepris par les adolescents et les adultes.⁴

- Langue maternelle (L1)

À son tour, l'âge des apprenants influence considérablement le contenu et la méthode d'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue donnée. À l'opposé des apprentissages des L2 et L3, l'apprentissage d'une L1 (y compris celui de sa grammaire), est toujours précédé par, et accompagné d'une période d'acquisition naturelle. Les jeunes apprenants de L1 ne découvrent la structure de leur L1 qu'après l'avoir inductivement (consciemment et/ou inconsciemment) intériorisée grâce à l'interaction au sein de leur famille, auprès des proches, également à l'école. De plus,

¹ À savoir, chaque communauté linguistique conceptualise et exprime les mêmes phénomènes extralinguistiques sous des formes lexico-grammaticales différentes. Par exemple, alors qu'en français on dit « *Il regarde quelqu'un* » (objet direct), en anglais, on dit « *He looks at somebody* » (*Il regarde à quelqu'un*) (objet indirect). De même, alors qu'un anglais et un français *voient un film* (*see a film*) et *regardent la télévision* (*watch TV*), un singhalais emploie un seul verbe dans les deux cas (*balaṇava:*), etc.

² Par exemple, des aspects morphologiques tels les multiples conjugaisons verbales selon les personnes, modes et temps, les termes lexicaux avec leur sens, prononciation et orthographe, etc.

³ On débute l'apprentissage formel de sa L1 en tant qu'enfant et l'achève avant d'atteindre l'âge d'adulte.

⁴ Pourtant, cette catégorisation selon les âges peut varier selon les pays. Le scénario évoqué ici représente les pays (tels le Sri Lanka) où l'apprentissage des langues étrangères n'est pas une pratique répandue. Par contre dans d'autres pays (par ex : dans certains pays européens) où le plurilinguisme est en train de remplacer le monolinguisme (voire le bilinguisme) à un rythme accéléré, les limites d'âge d'apprentissage des L2 et L3 ne correspondent plus à ce panorama. Beaucoup d'enfants actuels (surtout ceux qui sont issus des mariages mixtes et ceux qui habitent et se scolarisent dans des pays multilingues) commencent l'apprentissage de plusieurs langues dès l'enfance.

l'introduction à la grammaire de L1 se fait progressivement pendant une longue durée qui est habituellement accordée à l'acquisition d'une L1. Cela permet un apprentissage extensif de la langue et de ses particularités. En effet, il existe un rapport de complémentarité entre l'apprentissage de la L1 à l'école et l'acquisition intuitive de cette langue dans le milieu social. D'une part, la classe de langue sert à rationaliser ce qui est acquis d'une façon naturelle à l'extérieur, et d'autre part, le contexte naturel permet d'intérioriser rapidement les connaissances grammaticales découvertes en classe. Même si les explicitations grammaticales en L1 impliquent l'emploi des termes métalinguistiques spécifiques, les apprenants de L1 en sont d'habitude moins dépendants que leurs camarades de L2 et L3.¹ En outre, la langue cible étant la seule langue encore connue des apprenants, la question des transferts ne se pose pas dans le cas d'enseignement/apprentissage d'une L1 et de sa grammaire.

- Langue étrangère (L3)² en milieu endolingue

En ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire d'une L3, celui-ci est particulièrement marqué par le milieu où l'apprentissage se déroule. L'apprentissage de la L3 en situation endolingue peut être considéré comme quelque peu semblable à l'apprentissage de la L1 dans le fait que ces deux apprentissages s'enrichissent du contexte naturel plus que de l'apprentissage de la grammaire en classe. Cependant, leurs différences sont plus frappantes. Par exemple, à l'opposé des enfants acquérant leur L1, les apprenants adolescents et adultes de L3 en situation endolingue ne disposent pas d'une longue période d'acquisition de la langue cible. En général, leur entourage socio-éducatif ou professionnel exige qu'ils acquièrent la langue cible dans des délais plutôt brefs.³ D'où la nécessité d'aborder l'apprentissage de la L3 d'une manière formelle et structurée. Cela implique évidemment un enseignement/apprentissage explicite du système (la grammaire) de la langue cible et, par conséquent, le recours à l'emploi d'une métalangue grammaticale. Pourtant, même si la classe de L3 s'en sert d'une manière intensive le plus souvent, elle n'accorde pas assez de temps pour présenter cette métalangue à ses apprenants. Ainsi, les apprenants adultes de L3, possédant déjà au moins deux langues et leurs métalangues grammaticales, se trouvent involontairement aux prises avec les interférences des connaissances déjà acquises. Cependant, comme nous l'avons déjà constaté, le problème de transferts ne peut pas être abordé dans un contexte d'apprentissage endolingue de L3 où apprenants et enseignants ont des origines linguistiques hétérogènes. On exige implicitement que les apprenants s'en débarrassent eux-mêmes. Seule l'interaction avec des locuteurs natifs peut les guider dans ce travail d'élimination des interférences. En effet, l'exposition au contexte naturel d'acquisition

¹ À savoir, à l'opposé des apprenants de L2 et L3, les apprenants de L1 disposent d'autres moyens linguistiques (par exemple, les termes métalinguistiques ordinaires, la paraphrase, la description de l'item en question, etc.) pour remplacer ces termes métalinguistiques spécifiques. En revanche, dans les classes de L2 et L3, les apprenants s'accrochent volontairement aux termes métagrammaticaux de la langue cible parce qu'il leur manque un vocabulaire élargi pour les évoquer autrement.

² Dans le but de ne pas nous attarder trop sur les questions au second plan, nous souhaitons éviter ici de discuter l'enseignement/apprentissage de la grammaire de L2. Toutefois, comme nous l'avons déjà dit, par rapport à l'apprentissage des L1, les circonstances d'acquisition naturelle sont généralement plus réduites et les rôles de la métalangue grammaticale et des transferts deviennent plus importants dans l'apprentissage des L2. Il se situe en effet entre les deux situations d'apprentissage des L1 et des L3 et se fait souvent dans un milieu 'endolingue' mais 'non natif'.

³ À savoir, les adolescents/adultes apprenant une langue étrangère dans un contexte endolingue d'apprentissage se sentent dès le départ sous pression afin d'acquérir cette langue, rapidement et correctement, pour leur survie académique, professionnelle, et sociale. Par ailleurs, lors du processus d'apprentissage de la langue cible, les adultes, à l'opposé des enfants apprenant leur L1, reçoivent peu ou pas de guidage ou de soutien psychologique en dehors de la classe de langue.

de langue leur sert aussi à pratiquer et intérioriser facilement la grammaire apprise en classe. De même, grâce à ce contact avec le contexte naturel, les apprenants en situation endolingue acquièrent également les connaissances grammaticales intuitives qui ne sont pas d'habitude exploitées en classe de L3 exolingue.

- Langue étrangère (L3) en milieu exolingue

Les situations exolingues d'apprentissage d'une L3 se démarquent par rapport aux contextes d'apprentissage mentionnés ci-dessus dans le sens qu'elles sont, à des degrés variables, privées de contact direct avec les milieux naturels d'acquisition. Cela influence clairement tout le processus d'apprentissage, y compris l'apprentissage de la grammaire de la langue cible.

Malgré le renouvellement constant des diverses perspectives sur l'enseignement de la grammaire, les enseignants et apprenants de langues en situation exolingue accordent d'habitude beaucoup d'importance à la grammaire. Comme nous l'avons remarqué au début de ce chapitre, la grammaire représente pour eux le moyen de compenser l'absence du contexte naturel. Le contexte naturel d'acquisition, constituant un véritable champ d'informations sur la langue à acquérir, est capable, à long terme, de construire et de systématiser implicitement la langue cible chez son apprenant. L'acquisition intégralement naturelle (sans scolarisation) de L1 en est la preuve. Pourtant, démunis de cette ambiance formatrice ainsi que du temps nécessaire pour un tel apprentissage, les enseignants et les apprenants adultes en contexte exolingue tentent de trouver un autre recours pour atteindre leur objectif. Le moyen le plus court et le plus sûr consiste dans la recherche explicite du système de langue que le contexte naturel construit implicitement et à long terme. Ce chemin vers l'acquisition de la langue cible est certes le plus court mais il est aussi trop sommaire et trop imparfait. Comme nous l'avons dit précédemment, cette approche visant uniquement ce qui est systématique dans une langue, laisse perdre des connaissances intuitives qui font aussi partie intégrante des langues naturelles.

En effet, vu le manque de rapport entre la grammaire enseignée dans certains contextes d'apprentissage de langues et son emploi dans la communication réelle, certains chercheurs¹ proposent de faire correspondre l'enseignement de la grammaire au niveau de la communication demandée sur place. Le but consiste à ne pas exiger des apprenants des travaux qui dépassent leurs besoins et leurs capacités. Bien qu'elle paraisse intéressante, cette proposition nous semble problématique à plusieurs égards. D'une part, dans un milieu endolingue d'apprentissage de langue, les besoins communicatifs évoluent beaucoup plus vite que le rythme d'apprentissage de langue. D'autre part, dans certains milieux exolingues, les apprenants n'ont guère de besoin réel (du moins, au cours de leur apprentissage du FLE) de communiquer en langue cible. Ainsi, si l'enseignement de la grammaire doit correspondre au niveau de la communication, dans un contexte endolingue d'apprentissage on devrait faire acquérir toute la grammaire en cours même le premier jour. De même, vu le manque de communication dans des milieux exolingues, on ne devrait guère y enseigner la grammaire de la langue visée. Toutefois, malgré ses nombreuses lacunes, il faut admettre que c'est grâce à l'apprentissage de la grammaire que les apprenants exolingues acquièrent les bases de la langue cible.

¹ Cf. Springer, C. (le 12-03-2003) Présentation dans le cadre du CUSO en sciences du langage.

Se situant dans un tel contexte exolingue d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (tel celui de l'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka) où la grammaire visée est peu actualisée en communication réelle, le premier défi d'un enseignant serait de savoir s'il faut ou non enseigner la grammaire, et si oui, comment le faire (sous quelles formes : explicite, implicite). Les réponses à ces questions dépendent largement de plusieurs facteurs relevant du contexte d'enseignement/apprentissage. Parmi ceux-ci, la place accordée en général à la grammaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue cible, la place accordée à l'enseignement de la grammaire dans la méthode et dans les manuels d'enseignement prescrits et la place accordée à l'apprentissage de la grammaire dans la formation linguistique (précédente) de l'enseignant et de ses apprenants l'emportent en influence sur les autres critères.

1.2.3.2. La grammaire implicite et la grammaire explicite

La question du contexte exolingue et endolingue est également pertinente lorsqu'on parle de l'enseignement implicite ou explicite de la grammaire d'une langue étrangère. Dans un enseignement 'explicite' de la grammaire, l'enseignant apporte des informations métalinguistiques à ses apprenants et attire expressément leur attention sur le fonctionnement de la langue cible. Au contraire, dans un enseignement dit 'implicite' de la grammaire, l'enseignant évite de relever et d'expliquer les données grammaticales rencontrées lors de l'apprentissage. Il tente toutefois de faire acquérir cette connaissance par ses apprenants sans y faire des références explicites. Autrement dit, la grammaire explicite prévoit « une explication verbale des régularités de la langue cible » alors que la grammaire implicite prétend « enseigner ces régularités par la seule manipulation ordonnée des formes ou des phrases de la langue cible, sans avoir recours, en général, à une terminologie spécifiquement grammaticale » (Besse, H.: 1980 :115).¹ Un enseignant de langue peut suivre l'une ou l'autre de ces deux démarches selon les circonstances du contexte d'apprentissage où il se situe. Cependant, dans un contexte étranger, son choix dépend plus largement du manuel utilisé que d'autres critères.

Même si toute langue pouvait être enseignée selon ces deux méthodes, une situation exolingue d'enseignement/apprentissage de langue étrangère tend en général à favoriser un enseignement explicite de la grammaire. Comme nous l'avons déjà remarqué, les apprenants adultes en situation exolingue sont en générale favorables aux apprentissages explicites de la grammaire de leur langue cible.² Plus ils sont éloignés du contexte naturel, plus ils penchent pour l'apprentissage de la grammaire.³ À l'opposé de leurs camarades en situation endolingue, il manque aux apprenants exolingues le soutien externe nécessaire pour un renforcement des connaissances apprises en cours. Ils n'ont pas d'autres recours que l'enseignant et les livres pour vérifier la justesse des formes et des structures de la langue qu'ils acquièrent. Quand on voit le peu de références linguistiques qu'ils possèdent, il nous semble illusoire de les amener à découvrir le système de la langue cible d'une manière implicite. Bien qu'elle soit une approche intéressante qui engage davantage l'attention des apprenants, un enseignement implicite ne trouve pas,⁴ à notre avis, les conditions idéales dans un milieu exolingue

¹ Or, Besse ne considère pas la distinction entre la grammaire implicite et la grammaire explicite comme « une différence profonde » (1977 : 7). Pour lui, une grammaire implicite ne peut jamais vraiment exister dans un cours de langue puisqu'on y évoque toujours à travers des procédures directes ou indirectes.

² Du moins, c'est ce que nous avons observé sur le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE aux adultes et adolescents au Sri Lanka.

³ Cf. 'Une enquête auprès d'étudiants chinois' dans Cuq, J.-P. (1996 : 27-8).

⁴ Particulièrement au niveau débutant.

d'apprentissage de langue étrangère. Cette constatation se trouve davantage vérifiée dans un contexte d'apprentissage où les apprenants n'ont jamais été exposés à un système de langue semblable à la langue visée¹ (À titre d'exemple, l'apprentissage implicite de la grammaire singhalaise par un monolingue Français).

Cependant, l'allure caricaturale de cette distinction 'explicite' et 'implicite' semble être peu convenable pour décrire la complexité des contextes réels d'enseignement/apprentissage des langues. Pour compléter les lacunes de ces deux conceptions d'enseignement, il faut y introduire une autre paire de notions antonymes : à savoir, l'apprentissage inductif et l'apprentissage déductif.

1.2.3.3. La grammaire inductive et la grammaire déductive

Selon le *dictionnaire de linguistique* « la méthode inductive consiste, en linguistique, à recueillir un corpus d'énoncés et à en tirer, par segmentation et substitution, des classes (ou listes) d'éléments et de règles qui permettent de rendre compte de toutes les phrases. »² C'est-à-dire qu'un apprenant suivant un apprentissage inductif doit pouvoir, en observant des exemples qui lui sont fournis, en induire des règles du système sous-jacent. Dans le but d'affiner cette explication, nous relevons ici deux autres définitions que *Le petit Robert*³ donne d'« induction » : « Opération mentale qui consiste à remonter des faits à la loi, de cas donnés (proposition inductrice) le plus souvent singuliers ou spéciaux, à une proposition plus générale » ; « Le fait de remonter par le raisonnement ou l'intuition, de certains indices à des faits qu'ils rendent plus ou moins probables. » (Inférences). Prévoir un tel apprentissage, c'est en effet, un peu comme naviguer à contre-courant en ce que cela inverse la conception traditionnelle d'apprentissage.

Alors que la méthode inductive, passant des faits aux hypothèses, relève plus du domaine scientifique et de la recherche, la méthode déductive constitue la plus ancienne et la plus répandue des méthodes d'apprentissage formel. La déduction correspond à un « procédé de pensée par lequel on conclut de propositions prises pour prémisses à une proposition qui en résulte, en vertu de règles logiques. »⁴ C'est-à-dire, dans l'apprentissage déductif, les apprenants tâchent de comprendre les données langagières à l'aide des règles et des explications préconçues qui ont été mises à leur disposition par les enseignants, les manuels et les grammaires. Ainsi, ils examinent la langue cible à travers les hypothèses théoriques émises par d'autres, à savoir, les grammairiens. Cela peut malheureusement faire régresser le raisonnement intuitif des apprenants.

Considérées isolément, les couples de notions explicite/déductive et implicite/inductive donnent l'impression qu'elles sont mutuellement incompatibles et inéchangeables. Mais, la réalité de la classe de langue d'aujourd'hui nous semble échapper souvent à ces extrêmes. En effet, l'application de ces quatre notions à quatre méthodes d'enseignement des langues aboutit, non pas à deux, mais bien à quatre manières différentes d'enseignement/apprentissage des langues.

¹ À notre avis, lorsqu'il n'y a pas d'affinités entre les langues déjà possédées par l'apprenant et celle qu'il vise, l'apprentissage implicite peut s'avérer être un procédé plutôt exigeant et coûteux en temps ; particulièrement aux étapes initiales de l'apprentissage.

² Cf. *le dictionnaire de linguistique*, (2001 :246)

³ Cf. *Le Petit Robert, dictionnaire de la langue française*, (1992 :992-3)

⁴ Cf. *Le Petit Robert, dictionnaire de la langue française*, (1992 :468)

[Figure 6]

Méthode	Enseignement explicite	Enseignement implicite	Apprentissage déductif	Apprentissage inductif
1. Méthode traditionnelle	oui	-	oui	-
2. Méthode naturelle	oui	-	oui	oui
3. Méthode audio-orale	-	oui	-	oui
4. Approche éclectique (post-communicative)	oui	oui	oui	oui

- Méthode traditionnelle de la grammaire – traduction

Selon le degré de l'explicitation prévue et les pratiques employées pour y parvenir, l'enseignement explicite de la grammaire peut prendre différentes formes sous diverses méthodes d'enseignement des langues. Dans la méthode traditionnelle d'enseignement des langues vivantes dite 'grammaire traduction' par exemple, le degré d'explicitation grammaticale était très élevé.¹ Sous cette approche qui a connu son apogée au cours du 19^e siècle, on fournissait aux apprenants les règles de grammaire toutes faites et on les faisait assimiler à l'aide d'exercices de traduction. De plus, on s'y servait des exemples et d'un métalangage spécifique pour l'explication des règles de grammaire. Cet enseignement prévoyait clairement de faire acquérir la langue cible grâce aux données linguistiques et grammaticales pourvues par l'enseignant. En suivant des propositions prises pour prémisses, les apprenants étaient censés apprendre les règles de la langue cible. Ainsi, la méthode de la grammaire-traduction prévoyait un enseignement explicite et par la suite, un apprentissage déductif.

- Méthode naturelle

La deuxième méthode d'apprentissage des langues, défendue notamment par Krashen, S. (1981 & 1995), ne relève évidemment pas du domaine de l'enseignement/apprentissage formel de langue. Elle nous intéresse toutefois en tant que méthode d'apprentissage/acquisition des langues où trois des notions discutées ci-dessus se réunissent et s'entrecroisent. Au premier abord, le contexte naturel d'acquisition de langue semble se centrer exclusivement sur l'acquisition inductive. Les termes 'enseignement', 'apprentissage' n'ont pas l'air d'y avoir beaucoup de pertinence. Pourtant, il est évident que la méthode naturelle d'apprentissage des langues n'exclut pas entièrement des moments d'enseignement et d'apprentissage et de construction consciente des connaissances langagières. Par ailleurs, l'apprentissage/acquisition naturel ne pourrait pas être réduit à un apprentissage par cœur de toutes les expressions de la langue cible. Bien que l'apprentissage par mémorisation constitue une part considérable de l'acquisition des langues,² pour aller au-delà des expressions de base,

¹ Selon chaque culture éducative, le terme 'méthode traditionnelle' peut évoquer des méthodes plus ou moins distinctes. Par exemple, la méthode traditionnelle d'enseignement/apprentissage des langues au Sri Lanka n'est pas forcément identique à la méthode traditionnelle de la grammaire-traduction en Europe. Ici, nous nous référons à cette dernière.

² À notre sens, on pourrait dire qu'un apprenant 'a acquis' une unité linguistique au moment où celle-ci se produit automatiquement (à savoir, sans que l'apprenant l'évoque consciemment) dans les productions de l'apprenant. Cette acquisition peut ou ne pas être 'correcte' selon les règles d'emploi de la langue visée. D'après nous, le début du processus d'acquisition est toujours une démarche consciente de l'apprentissage de la part de l'apprenant : soit, l'apprentissage par raisonnement, soit l'apprentissage par mémorisation. Toute méthode d'apprentissage (y compris les méthodes traditionnelles, naturelles, communicatives, etc.) comprend ces deux démarches à des degrés plus ou moins importants : alors que les méthodes formelles d'enseignement accordent plus de valeurs à l'apprentissage par raisonnement (de façon explicite, implicite et inductive et/ou déductive), la méthode naturelle privilégie l'apprentissage par mémorisation. Toutefois,

un apprenant¹ doit assimiler au fur et à mesure le fonctionnement interne de la langue cible. La plupart du temps, il y arrive en contemplant les données qu'il amasse régulièrement. Il est quand même évident qu'un 'apprenant adulte' en situation naturelle d'apprentissage reçoit ces données langagières d'une façon non organisée, voire plus ou moins chaotique et qu'il n'a ni enseignants ni méthodes prescrites pour le guider dans le processus d'apprentissage. Pourtant, pour induire des traits du système sous-jacent ou des règles cohérentes qui le représentent, ou tout simplement pour mettre de l'ordre dans les données reçues, l'apprenant en contexte naturel devrait, du moins de temps à autre, se renseigner auprès d'un 'guide'. Pour cela, l'apprenant en situation naturelle recourt naturellement à ses amis natifs et à ses interlocuteurs. Ainsi, ces derniers deviennent à tour de rôle ses 'enseignants temporaires'. Quoi que brefs et irréguliers, ces moments de consultation d'autrui sur les questions liées à la langue cible évoquent la situation de la classe de langue où les apprenants interrogent leur enseignant. Une fois qu'il a reçu des éclaircissements sur ses questions, l'apprenant en contexte naturel d'apprentissage peut s'en servir pour analyser et systématiser des données linguistiques qu'il possède. Comme nous l'avons déjà vu, ce processus de systématisation est comparable à l'apprentissage déductif de langue en cours. Par ailleurs, pendant le processus d'apprentissage naturel, il existe aussi des moments où l'apprenant, tout comme ses camarades en formation, se réfère aux divers manuels et grammaires de la langue cible. Ces références peuvent également résulter en un apprentissage déductif de la langue visée.

Même si le contexte naturel est très propice à l'apprentissage inductif, il ne constitue pas une situation d'enseignement/apprentissage implicite des langues. À savoir, il n'organise pas les informations sur la langue visée d'une manière implicite ou explicite pour ses apprenants. Dans ce contexte d'apprentissage, c'est à l'apprenant de découvrir sa grammaire, soit en suivant une démarche totalement inductive, soit en suivant une démarche qui accommode les deux méthodes inductives et déductives. Il est toutefois évident qu'un apprentissage de langues entièrement inductif² peut aboutir à une forme de langue non cohérente affectée de calques des langues premières de l'apprenant, alors qu'une démarche hétérogène peut être plus fructueuse.

Le contexte naturel d'apprentissage se différencie par rapport à la classe de langue en ce que le premier ne présente pas toujours d'ensembles organisés³ de données linguistiques à ses apprenants.⁴ Ce manque d'organisation peut se refléter également dans le processus d'acquisition chez les apprenants (adultes) de langue en contexte

comme déjà dit, les méthodes formelles fonctionnent aussi partiellement sur l'apprentissage par coeur et la méthode naturelle n'ignore pas pour sa part, les moments de raisonnement sur la langue en construction.

¹ Dans le cadre de ce travail, nous employons le terme 'apprenant' pour décrire toute personne qui tente d'acquérir une langue. Le fait que les apprenants suivent un apprentissage formel ou un apprentissage naturel n'a pas d'importance tant que leur objectif (acquisition de la langue en question) et les démarches psycho cognitives qui les y conduisent restent semblables.

² C'est-à-dire, sans aucun moment de structuration des données sous le guidage d'un expert.

³ À savoir, au contraire des données linguistiques présentées aux apprenants en classe de langue, celles qui ressortent du contexte naturel de communication et d'apprentissage ne se présentent pas sous une forme facile à assimiler. Alors que les premières sont simplifiées, organisées, répétées et suivent un certain ordre cohérent, les dernières se présentent à leur état brut, uniques, hétérogènes, complexes et difficiles à déchiffrer.

⁴ Cette remarque s'avère pourtant être moins vraie dans le cas d'apprentissage de la L1 par les enfants : à la différence des adultes, d'ailleurs comme nous l'avons déjà vu (pp.26-28), les enfants reçoivent les informations qui sont constamment façonnées par leurs interlocuteurs adultes. Elles seraient ainsi présentées d'une façon plus ou moins organisée. Cependant, cette organisation se distingue clairement de la présentation des données linguistiques en classe de langue.

naturel. À savoir, même s'il est possible que ces apprenants cherchent de temps à autre des éclaircissements sur le fonctionnement de la langue qu'ils sont en train d'acquérir, on ne peut jamais être certain qu'ils les reçoivent, et si oui, quand et sous quelles formes. De plus, si ces apprenants tentent de systématiser leurs connaissances langagières, leur démarche ne suit pas en général un ordre méthodologique ou chronologique précis. Bref, la construction des connaissances grammaticales chez un apprenant (nous évoquons particulièrement le cas de l'apprenant adulte) en contexte naturel est un processus composite, complexe et essentiellement individuel.

- Méthodes audio orale et visuelle

Quant aux méthodes audio orales et audio visuelles, l'enseignement de la grammaire était prévu y être strictement implicite. On n'y manipulait les données grammaticales de la langue cible qu'indirectement : à savoir, les manuels et les enseignants les présentaient sous forme de structures de phrases ordonnées mais sans commentaires. Les explications étaient délaissées au profit d'un rapprochement plus direct entre l'apprenant et la langue cible. Les apprenants de ces méthodes étaient censés découvrir la grammaire de la langue visée en analysant inductivement les données à leur disposition. Mais, ni les enseignants, ni les manuels ne leur pourvoyaient d'explication ou outil d'analyse (par ex : une métalangue grammaticale) pour faciliter cette tâche. Dans la construction des connaissances grammaticales, seules l'organisation et la présentation ordonnées des données grammaticales pouvaient leur servir d'indices. Par conséquent, l'apprentissage sous ces approches était strictement inductif.

- Approche éclectique (post-communicative) ¹

Par 'approche éclectique (post-communicative)', nous évoquons l'approche d'enseignement/apprentissage des langues qui a immédiatement suivi la première vague de la méthode strictement communicative des années quatre-vingts. Même si l'approche communicative stricte a proposé d'abandonner l'enseignement/apprentissage de la grammaire au profit de celui de la communication quotidienne, comme nous l'avons déjà vu (p.25), elle s'est vite prouvée être peu adaptable à beaucoup de situations didactiques de langues étrangères ; notamment, aux situations exolingues d'apprentissage. Dans un contexte exolingue d'enseignement/apprentissage du FLE, une telle approche peut souvent s'avérer problématique à beaucoup d'enseignants et d'apprenants. À savoir, si les enseignants exolingues s'aperçoivent de l'insuffisance de la grammaire traditionnelle de phrase pour apprivoiser la langue cible, ils (ainsi que leurs apprenants) se rendent aussi compte de la pénurie accompagnée d'un manque d'authenticité des ressources communicatives (extraits sonores et écrits des documents 'authentiques') qui sont à leur disposition, ainsi que du manque d'utilité immédiat de la pratique communicative dans leur milieu d'apprentissage. ²

Par conséquent, autour des années quatre-vingt-dix, les manuels de FLE se basant toujours sur l'approche communicative intégraient à leur sein, certains traits

¹ Par 'approche éclectique (post-communicative)' nous nous référons à un mélange méthodologique en vogue dans beaucoup de cours de FLE en contextes exolingues d'enseignement (par ex : au Sri Lanka). Elle reste largement centrée sur l'approche communicative (documents authentiques, l'enseignement en langue cible, jeux de rôles, etc.) sans pour autant ignorer la structuration explicite de la langue cible (raisonnement grammatical explicite, exercices de grammaire, etc.).

² Comme nous l'avons déjà dit (p.25), dans le milieu exolingue, la majorité des apprenants n'ont peu ou pas du tout besoin de la langue cible pour leur communication quotidienne.

empruntés aux méthodes précédentes d'enseignement/apprentissage de langues : par exemple, la méthode traditionnelle, la méthode structurale, la méthode pragmatique, l'auto-apprentissage, etc. Ils cherchaient ainsi à faire apprendre à leurs apprenants 'un savoir-faire linguistique et communicatif' (*Tempo 2* : p. 3 : avant propos) à l'aide d' 'une variété de matières et d'outils empruntés à différentes méthodologies' (Guide Pédagogique -*Bonne Route 1:v*). En même temps, préconisant de rester dans un cadre de travail général défini par eux, de nombreux instituts d'enseignement des langues ont aussi accordé à leurs enseignants une certaine liberté de choisir leurs propres approches d'enseignement.

Dans la plupart des manuels 'post-communicatifs' promouvant une approche 'mixte' d'enseignement des langues, la communication reçoit toujours une place privilégiée. C'est en effet en parcourant les dialogues et les textes relevant des situations de communication quotidienne que les apprenants tentent initialement de découvrir le système grammatical qui sous-tend la langue cible. Mais, à l'opposé des méthodes strictement communicatives, dans les nouveaux manuels pré cités, la découverte de la grammaire ne s'arrête pas à cette étape implicite & inductive. La vérification et la systématisation des connaissances déjà inductivement acquises se poursuivent à l'aide des tableaux et des appendices de grammaire. Très souvent, ces derniers deviennent l'objet de commentaires et de précisions complémentaires de la part des enseignants. Dans beaucoup de manuels, le processus se termine par des exercices de grammaire servant à automatiser les connaissances apprises. Comme nous l'avons déjà vu, ces dernières étapes relevant de l'enseignement explicite prévoient un apprentissage déductif de la grammaire de la langue cible. Ainsi, à la différence des trois méthodes discutées précédemment, l'approche éclectique (post-communicative) accommode au sein d'une même approche un enseignement implicite et explicite des langues. Par suite, elle motive ses apprenants à acquérir la langue cible d'une façon inductive autant que déductive.¹

Si on considère ces quatre approches d'enseignement/apprentissage de langues dans leur rapport à notre travail, on voit que la première (la méthode traditionnelle de la grammaire-traduction) et la troisième (la méthode audio-orale) ne se pratiquent plus vraiment dans les cours de langues actuels. En ce qui concerne la méthode naturelle, elle n'a pas non plus sa place dans le cadre de cette étude puisque cette dernière se centre exclusivement sur l'enseignement/apprentissage/acquisition formel d'une langue en situation exolingue : d'une part, l'approche naturelle n'évoque pas une situation formelle d'enseignement/apprentissage de langue ; d'autre part, elle ne peut pas être pratiquée dans un contexte exolingue d'apprentissage de langue étrangère. Par contre, comme nous l'avons déjà dit, la présence de l'approche éclectique était considérable dans les cours de FLE² que nous avons observés.

Quels que soient ses défauts, l'approche éclectique-post communicative connaît un certain succès auprès des apprenants de langues étrangères en milieux exolingues. Plusieurs raisons pourraient être attribuées à cette opinion favorable, mais, la simple référence à la Figure 6 (p.56) nous en indique une raison frappante : sans se vouloir être strictement communicative, cette approche a réussi à incorporer dans ses manuels (par exemple, *Tempo*) les stratégies implicites, explicites, inductives et déductives d'enseignement/apprentissage des langues. Dans ces ouvrages, la construction des

¹ Pour Chomsky (fondateur de la grammaire générative transformationnelle) aussi, un apprenant est un chercheur potentiel qui est créatif et qui a la capacité d'induire et déduire (généraliser) (Berthoud, A.-C. : cours d'introduction aux théories d'apprentissage : le 22 -11- 2002)

² Nous en revenons ultérieurement dans le cadre de l'analyse des données.

connaissances grammaticales est perçue comme une tâche à être entreprise par tous les actants de la classe, à l'aide de tout outil disponible. L'apprentissage de la grammaire n'y est ni limité au raisonnement intuitif de l'apprenant ni aux explications de l'enseignant. Elle est certes à découvrir d'abord par les apprenants curieux et/ou doués d'intuition linguistique, mais, est également à la portée des apprenants qui ont besoin d'explications et de l'aide de l'enseignant. En combinant la communication avec la grammaire,¹ ces manuels ont le mérite de satisfaire des apprenants à divers intérêts et diverses capacités académiques.

Si ces manuels suivaient strictement l'approche communicative, ils ne seraient pas accessibles à certains apprenants, notamment à ceux qui se trouvent en milieu exolingue d'apprentissage de langues étrangères. En effet, ces derniers éprouvent un véritable dilemme face aux situations simulées de communication qui se présentent dans les manuels de l'approche communicative: d'une part, ils se réjouissent de pouvoir s'approcher des situations de communication dites 'authentiques' grâce aux extraits sonores et écrits dans les manuels. De même, en dépit de leurs inhibitions (par ex : à jouer des rôles devant la classe), ils apprécient l'ambiance vive créée par les activités interactives. Pourtant comme nous l'avons déjà dit, ils sont conscients de la valeur superficielle que ces textes 'authentiques' prennent dans leur milieu d'apprentissage. La non-existence de vraies situations de communication dans beaucoup de milieux exolingues d'apprentissage remet en question la pertinence immédiate à ces contextes d'une approche d'enseignement de langue largement centré sur la communication. En outre, d'autres contraintes situationnelles telles le manque du temps, les programmes scolaires et examens avec leurs exigences différentes, l'incapacité de certains enseignants à exploiter ces documents liés à un domaine qui leur est peu connu (la vie quotidienne des locuteurs natifs de la langue visée), etc. pourraient rendre également un apprentissage exclusivement communicatif peu adapté aux milieux exolingues.

- La grammaire et la communication dans l'apprentissage des langues étrangères

Une fois terminée l'époque de la grammaire-traduction, l'enseignement/apprentissage explicite de la grammaire fut souvent l'objet de critique pendant des décennies. Cependant, après avoir connu les inconvénients des méthodes extrêmes qui niaient l'utilité de la grammaire en classe de langue, aujourd'hui, les linguistes et les enseignants de langues sont plus ou moins unanimes à penser que, ni l'apprentissage de la grammaire dépourvue de communication, ni la communication sans connaissances grammaticales ne mène les apprenants de langues étrangères au but visé. Toutefois, il semble y avoir toujours une contradiction entre le but attribué à l'apprentissage d'une langue étrangère -à savoir la communication- et l'apprentissage explicite de sa grammaire (cf. Chiss, J.-L.:2002:6). Berthoud, A.-C.² attribue cette disparité au manque de connivence entre la grammaire de phrase et la pratique communicative. « Les méthodes communicatives ont certes aujourd'hui inversé l'ordre traditionnel d'apprentissage en se conformant à l'ordre 'naturel' d'apprentissage, mais il reste le problème d'une articulation pertinente entre le travail sur le processus communicatif et le travail sur les formes linguistiques. Très souvent on prône une pratique

¹ Pourtant, selon Chiss, J.-L. : « En FLE, un examen de certaines méthodes s'inspirant de l'approche communicative montre une tendance à la marginalisation de la grammaire sous la forme d'appendices grammaticaux et s'il y a « retour de la grammaire », après une phase d'abandon, il s'agit le plus souvent du retour des « règles » de la grammaire traditionnelle » (2002 :6).

² Extrait d' « un entretien avec madame Berthoud, A.-C. » (p.135)- photocopié distribué par Wokush, S. pendant son cours de Didactique des langues étrangères : Méthodes d'enseignement le 11-03-2003.

communicative tout en proposant une réflexion grammaticale sur la phrase, en s'étonnant du peu d'impact de la réflexion grammaticale sur la pratique communicative. (...) Pour que la réflexion grammaticale soit un tremplin effectif pour l'apprentissage des langues, il convient d'envisager ces deux niveaux dans une relation de continuité dans l'optique d'une 'pragmatique intégrée'.» D'après Berthoud, A.-C., c'est une « grammaire pour le discours » qui saura établir le lien entre la langue et la communication.

L'insuffisance et la non exhaustivité des règles grammaticales sont par ailleurs également relevées par Jeanneret, T. (2002 :37-49) et Leeman, D. (2002 :17-36). D'après cette dernière, « la langue est une forme qui véhicule du sens, et que par conséquent, l'enseignement de la grammaire ne doit pas se limiter aux formes mais aussi montrer ce que ces formes signifient » (idem : 32). Chiss, J.-L. réaffirme cette constatation. Selon lui, « pour activer la production/réception (communication) des énoncés », il est indispensable de mettre l'accent non seulement « sur les formes », mais aussi « sur la relation forme/sens » (2002 :6). Or, malgré ces observations, la grammaire que l'on trouve dans les méthodes d'enseignement du FLE relève encore essentiellement de la grammaire traditionnelle. Chiss, J.-L. (2002 :6) attribue cet « éloignement de la grammaire dans l'optique communicative » à trois facteurs : d'abord, le fait que la grammaire relève plus de l'écrit (lecture/écriture) que de l'oral (communication) ; deuxièmement, l'acceptation de la grammaire normative comme une discipline en soi ; finalement, la réticence des didacticiens à l'égard de l'application hâtive des théories linguistiques à la didactique de langues.

Quelles que soient les raisons expliquant la non modification de la présentation grammaticale dans les manuels de FLE, cette situation influence directement l'acquisition de la langue cible par les apprenants exolingues. Plus que leurs camarades endolingues, ces premiers dépendent de l'enseignement/apprentissage formel de la grammaire pour découvrir la langue visée et son emploi. Ils n'ont pas d'autres recours pour accéder au fonctionnement de la langue cible. Or, si la grammaire apprise en classe est trop éloignée de la grammaire employée dans la communication, cela crée évidemment un écart considérable entre l'apprentissage communicatif visé et l'apprentissage réel du FLE.

Toutefois, dans un milieu exolingue d'apprentissage de langue étrangère, le travail sur la grammaire est souvent valorisé pour des raisons infra communicatives :¹ c'est-à-dire que l'apprentissage de la grammaire pourrait y être perçu comme une activité plus utile à d'autres fins qu'à l'activité discursive. En effet, dans un contexte exolingue, l'expression orale se limite souvent à la pratique intra cours et à la mémorisation mécanique de quelques échanges relevant des manuels de la langue cible. Ces bribes de dialogues apprises en cours sont très peu ou pas utilisées pour la communication en dehors des cours.² En revanche, l'acquisition des connaissances sur le

¹ Néanmoins, même dans un tel milieu, deux types d'apprenants visent un apprentissage plus centré sur la communication en langue cible : d'une part, les apprenants qui souhaitent voyager ou séjourner éventuellement dans un pays où la langue cible est parlée ; d'autre part, les apprenants qui se servent de la langue cible dans leur métier (par ex : les guides touristiques). Le pourcentage de ces apprenants peut pourtant varier d'un contexte exolingue d'apprentissage à l'autre. Au Sri Lanka par exemple, ils sont relativement peu nombreux.

² Il est pourtant vrai que l'appropriation de ces expressions est utile à un certain degré pour la *compréhension* orale même en dehors du cours (pour comprendre les cassettes audio et vidéo que les apprenants empruntent parfois à la bibliothèque). Toutefois, l'*expression* orale en langue cible se limite pour la majeure partie des apprenants au cours de langue.

système (grammaire) de la langue cible semble faciliter mieux la compréhension de cette langue telle qu'elle est majoritairement présentée aux apprenants exolingues : sous formes de livres (manuels de langues, livres de références grammaticales, etc.) et de discours des enseignants autochtones (qui sont largement dépourvus des expressions authentiques des natifs). De plus, l'oral étant largement limité au cours, l'écrit (dont la grammaire est enseignée en cours) occupe plus de place ¹ dans le processus d'apprentissage de langue chez les apprenants exolingues. Pour leur part, les enseignants exolingues sont également plus attentifs dans la correction des erreurs des textes écrits que celles existant dans les discours oraux. En ce sens, l'acquisition d'une bonne connaissance grammaticale ² de la langue étrangère semble impérative pour la réussite des apprenants en situation exolingue. D'ailleurs, le raisonnement grammatical est perçu comme une activité servant en général à développer les capacités intellectuelles des apprenants. Étant donné ces circonstances particulières ³ de leur contexte d'apprentissage (de langue étrangère), les apprenants exolingues auront moins de difficultés à s'adapter à une méthode centrée sur la grammaire dépourvue des éléments communicatifs qu'à une méthode communicative dépourvue des références grammaticales. ⁴ Ainsi, la réussite de certains manuels à méthodes mixtes⁷ auprès des apprenants exolingues dépend largement, à notre sens, du fait qu'ils n'ont pas abandonné la grammaire ⁵ au profit de la communication.

1.2.3.4. L'enseignement/apprentissage de la grammaire de français langue étrangère

Dans le deuxième chapitre de son livre *une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Cuq révèle que « dès l'origine, les premières grammaires⁶ des langues vernaculaires européennes, et celle du français en particulier,⁷ ont été faites pour l'enseignement des langues, et même pour l'enseignement à des étrangers » ⁸ (1996 :25). Cette affirmation nous montre à quel point l'enseignement/apprentissage de la grammaire est lié à la didactique des langues étrangères et, surtout à celle du français langue étrangère. Nier l'utilité de la grammaire⁹ dans le cours de langue étrangère, comme on a d'ailleurs tenté de le faire à plusieurs reprises sous l'influence de diverses méthodes, n'est apparemment qu'une utopie. De nombreuses recherches ¹⁰ et nos propres observations des cours de langues étrangères (aussi bien FLE que d'autres langues étrangères dans les milieux autant endolingues que exolingues) ont démontré la vérité de ce fait.

¹ La révision des leçons, la plupart des examens ainsi que les devoirs sont tous liés à l'écrit et ne relève presque pas de l'oral.

² Qui, sous sa forme actuelle, relève nécessairement de la langue écrite.

³ Par exemple, le manque d'accès aux situations de communication naturelle, le manque de besoin réel pour communiquer dans la langue cible, l'importance accordée à l'écrit et (par conséquent, à la grammaire) aux examens, etc.

⁴ En évoquant l'insuffisance de l'approche communicative « dans la réalisation empirique des 'méthodes' destinées aux différents contextes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, Chiss, J.-L. (2007:8-9) défend aussi la nécessité d'éviter d'occulter les pratiques ordinaires locales au profit d'une approche méthodologique « globale ». Selon lui, « une *didactique ascendante* doit venir compléter pour le moins toutes les variantes de la *didactique descendante* »

⁵ Même si elles ont le défaut de promouvoir une grammaire limitée à la forme écrite de la langue cible.

⁶ Il est clair que les 'grammaires' que Cuq évoque ici sont des livres de grammaire.

⁷ C'est nous qui soulignons.

⁸ C'est nous qui soulignons.

⁹ Sous entendu : présentations sous forme explicite ou implicite, descriptions, exercices, etc. conçus pour l'enseignement/apprentissage.

¹⁰ Cf. Capré, R. : 2002 :1 ; Cuq, J.-P. : 1996:27, 28.

1.2.3.4.1. Représentations

À la page 48 de cette thèse, nous avons brièvement évoqué certaines représentations que les locuteurs natifs se font de l'enseignement/apprentissage de la grammaire de leur langue maternelle. Par exemple, indépendamment de leur intérêt personnel vis-à-vis de l'apprentissage de cette matière, les Francophones considèrent en général que la grammaire française doit représenter une partie importante de l'apprentissage de cette langue. Par contre, les anglophones semblent partager l'opinion contraire sur l'apprentissage de leur langue maternelle. Les représentations sur les langues maternelles n'influencent pourtant pas seulement l'enseignement de ces langues en tant que L1, mais à un certain degré, elles modèlent également leur enseignement comme langues secondes ou étrangères. Les représentations concernant l'enseignement/apprentissage d'une L1 se transmettent aux contextes exolingues d'apprentissage via les enseignants natifs, via les livres de grammaire et surtout via les manuels d'enseignement. Les différences entre les contextes d'apprentissage et le public mises à part, une langue donnée s'enseigne partout selon les mêmes principes globaux. Par exemple, si les Francophones considèrent que la grammaire n'est pas à négliger dans l'apprentissage du français, cette opinion est valable autant pour les apprenants endolingues de français L1 que pour les apprenants exolingues de français L3. De même, la conception que les anglophones se font de l'enseignement/apprentissage de leur L1 influence presque obligatoirement l'enseignement de cette langue à l'étranger. À titre d'exemple, si on considère les trois méthodes d'enseignement de l'anglais L1, L2, L3 et trois méthodes du français L1, L2, L3, on verra qu'il y a plus d'affinités entre les trois méthodes traitant une même langue (par ex : soit FLM, FLS, FLE,¹ soit² EMT, ESL, EFL) qu'entre deux méthodes visant le même statut mais traitant de langues différentes (par ex : FLM et EMT ou FLE et EFL).

1.2.3.4.2. Grammaire de FLE exolingue et grammaire de FLM endolingue

Cependant, bien qu'il s'agisse d'une même langue, il est clair que la grammaire française pour les apprenants de FLM en situation endolingue et la grammaire française pour les apprenants de FLE exolingue ne se laissent pas appréhender de la même manière. Les spécificités des deux situations d'enseignement/apprentissage et de leurs publics récepteurs exercent une grande influence sur la conception de ces grammaires.

- L'apprentissage de la grammaire en contexte endolingue et en contexte exolingue

En effet, ce que nous avons dit en général à propos de l'apprentissage du FLM à la p. 51 est aussi valable pour l'apprentissage de sa grammaire : à savoir, la construction de la grammaire de FLM (mais, à un moindre degré la grammaire de FLE en contexte endolingue aussi) se fait autant (voire plus) en dehors de la salle de classe³ et s'acquiert

¹ Comme nous les avons déjà évoqué, FLM, FLS & FLE évoquent respectivement, Français langue maternelle, Français langue seconde & Français langue étrangère.

² Respectivement, EMT = English as Mother Tongue, ESL = English as a Second Language, EFL = English as a Foreign Language.

³ Comme nous l'avons vu auparavant, la grammaire acquise en cours relève plus de la langue écrite alors que celle acquise en dehors de la classe de langue relève presque entièrement de la grammaire de la langue parlée. Toutefois, par rapport à une langue comme le singhalais où les deux codes écrits et parlés sont plutôt distincts (voir, pages 128-9 & 205), on peut dire qu'en français les deux formes de grammaire sont largement similaires : d'où la correspondance considérable entre l'apprentissage de la grammaire à l'école et celle acquise grâce à la pratique naturelle en dehors du cours.

d'une manière aussi bien implicite qu'explicite. En d'autres mots, la grammaire de FLM tente d'englober le système visé dans sa systématisme autant que dans ses irrégularités.

En revanche, la grammaire de FLE en milieu exolingue se construit presque exclusivement ¹ à l'aide d'explications grammaticales données par les enseignants (pour la plupart non natifs) et les manuels de langues et les grammaires utilisés sur place. L'accès aux sources naturelles de construction des connaissances étant limité dans ce milieu d'apprentissage, la construction de sa grammaire tend souvent à privilégier la forme (la morphologie) et la systématisation (la syntaxe) sur la conceptualisation (le sémantisme) et l'emploi (le discours). Ainsi, mise en opposition avec la grammaire de FLM, voire avec celle de FLE endolingue, la grammaire de FLE exolingue peut avoir une allure rigide, sommaire et peu favorable pour un apprentissage visant la communication. En effet, pour la plupart des apprenants, il s'agit d'un système à découvrir plutôt pour le système ou pour le plaisir que pour l'emploi réel ² de la langue cible. Par ailleurs, à cause de ce manque de communication hors de la classe de FLE, une fois terminé leur apprentissage, la grammaire de FLE de la plupart des apprenants tend à régresser et à se fossiliser.³ Seul le peu de personnes qui continuent à pratiquer la langue d'une manière ou d'une autre peuvent échapper à cette fâcheuse situation.⁴ Même si la régression et la fossilisation des connaissances linguistiques ne sont pas limitées au milieu exolingue d'apprentissage du FLE, par rapport aux autres contextes d'apprentissage (FLM, FLS, FLE endolingue), il y semble plus favorable.

- L'apprentissage de la grammaire par les enfants et par les adolescents & les adultes

Or, le fait que la majorité des apprenants de FLE sont des post-adolescents et des adultes a également des incidences sur l'apprentissage de sa grammaire : à l'opposé des enfants (FLM), les adultes (FLE) sont censés, dès le début, adopter une attitude 'adulte' envers l'apprentissage du français et de sa grammaire. À savoir, ils doivent découvrir le système du français en raisonnant sur les données qui leur sont (implicitement et/ou explicitement) présentées; de même, ils sont censés s'approprier vite tout ce qui est enseigné, et particulièrement ce qui est du systématique du français, à savoir, sa grammaire. À notre avis, ce défi peut avoir des effets psychologiques négatifs (par ex : démotivation, perte de confiance en soi) sur certains apprenants adultes et adolescents qui n'arrivent pas à suivre un rythme généralement élevé d'apprentissage.

D'autre part, au contraire des enfants apprenant le FLM, les adultes apprenant le FLE disposent de peu de temps pour l'apprentissage. Toutefois, ils possèdent d'énormes connaissances sur le monde extralinguistique qu'ils ont acquises à travers leurs langues

¹ Comme nous l'avons remarqué à la page 33 (note 2 en bas de la page), cette constatation peut être plus ou moins vraie selon chaque situation exolingue d'enseignement/apprentissage du FLE. Pour un pays comme le Sri Lanka, qui est plutôt éloigné des milieux endolingues d'apprentissage du FLE, la grammaire de FLE relève exclusivement des cours de FLE.

² Excepté pour les quelques apprenants faisant carrière dans le tourisme ou les apprenants qui souhaitent faire un voyage ou un séjour dans un pays endolingue.

³ Wokush, S. (cours : le 03-06-2003) parle de trois facteurs de manque qui auprès de l'apprenant causent la fossilisation : 1- Manque de besoins communicatifs, 2- Manque d'interaction dans une situation qui a du sens pour l'apprenant et 3- Manque de motivation du processus. Selon Berthoud, A.-C. (Polycopié distribué par Wokush, S. : cours : le 17-01-2003) un système de langue se fossilise puisqu'il est suffisant pour ce contexte donné. C'est justement pourquoi, la fossilisation est plus fréquente dans le milieu exolingue où les apprenants ont peu ou pas besoin de communiquer en langue cible en dehors de la classe.

⁴ Par ex : les traducteurs, interprètes, enseignants de FLE, personnes travaillant dans le tourisme avec les pays francophones, ou des personnes qui visitent ces pays pour des raisons professionnelles/personnelles.

premières. Ainsi, lorsqu'ils se donnent à l'apprentissage du français, les apprenants adultes souhaitent naturellement à apprendre vite comment exprimer ces connaissances à travers la nouvelle langue. Vu que la grammaire sert à appréhender le système de la langue cible dans sa globalité, leur volonté de maîtriser le français dans un bref délai d'une façon compréhensive se traduit en une volonté de maîtriser la structure de la langue cible. D'où la présence et la préférence évidente de l'approche explicite de l'enseignement/apprentissage de la grammaire dans les cours de FLE adultes.

Toutefois, ces circonstances obligent les apprenant adultes de langue seconde ou de langue étrangère (en l'occurrence, le FLE) de prendre en compte un autre obstacle important dans leur parcours d'apprentissage : à savoir, les interférences des langues premières au plan grammatical.¹ Comme le constatent Berthoud, A.-C. & Py, B., l'apprentissage d'une L2 se distingue clairement de celui d'une L1. « Alors que l'acquisition de L1 coïncide avec celle du langage en général et implique l'enfant dans sa totalité, l'acquisition de L2 est un cheminement qui va d'un système de signe à un autre. Ce passage présuppose que le sujet établisse une distinction entre sa langue maternelle et le langage en général, c'est-à-dire qu'il ne voie dans celle-là qu'une réalisation parmi d'autres d'une faculté plus générale » (1993 :91). Ainsi, l'apprentissage d'une L3 présuppose que l'apprenant ne verra dans sa langue cible qu'une troisième réalisation de la faculté général du langage qui est distinctive de celles de sa L1 et de sa L2.

1.2.3.4.3. Connaissances communes entre les langues

En effet, selon Coste, D., le schéma ci-dessous² peut nous servir à mieux comprendre la constitution de l'ensemble des connaissances linguistiques chez un plurilingue: les différentes langues que le plurilingue connaît peuvent effectivement partager des connaissances communes à un niveau profond³ alors que leurs divergences⁴ sont plus évidentes en surface. Différentes théories linguistiques donnent différentes interprétations pour expliquer la raison d'être des connaissances communes entre les langues.⁵

¹ En effet, vu qu'il vit dans une situation d'apprentissage où ses langues premières (surtout la L1 et la L2) l'emportent sur sa langue cible étrangère, l'apprenant en milieu exolingue se trouve constamment aux prises avec le problème des interférences. Toutefois, les (du moins, certains) contextes exolingues d'enseignement/apprentissage ne nous semblent guère équipés pour aborder cette question. Comme nous l'avons déjà vu, les méthodes et les manuels de langue étrangère provenant de l'étranger ne prennent évidemment pas en compte cette question relevant des langues parlées sur place. Par conséquent, il appartient aux enseignants autochtones de la langue visée de gérer la situation en explicitant la question des transferts. Toutefois, en dépit de posséder les mêmes langues premières que leurs apprenants et d'avoir appris la langue cible plus ou moins dans les mêmes conditions, la plupart des enseignants exolingues ne sont pas à même de le faire. Comme nous l'avons déjà dit (p. 5), d'une part, ils ne disposent ni de temps, ni des connaissances nécessaires (des connaissances approfondies des caractéristiques linguistiques et métalinguistiques particulières des langues en contact) pour aborder cette tâche. D'autre part, en tant qu'apprenants, il est possible que ces enseignants ont été exposés à d'autres méthodes qui n'accordaient aucune place à leurs langues premières : par exemple, nombreux sont les enseignants de FLE au Sri Lanka qui ont suivi la série *Voix et images de France* (Méthode audio-orale) en tant qu'apprenants des années quatre-vingts et quatre-vingt dix. De ce fait, sans formation spécifique, ils sont peu ou pas capables d'éclairer la question des transferts d'un jour nouveau.

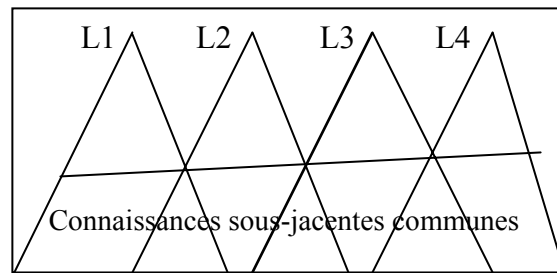
² Cf. Coste, D. : Séminaire sur 'L'enseignement bilingue'. (le 14-05-2004), l'Université de Lausanne.

³ Représentés par le fondement commun des cônes de l'image ci-dessous (Figure 7).

⁴ Qui peuvent être représentés par les pointes des cônes de l'image.

⁵ Par ex : 'structures profondes (universaux linguistiques) innées' de Chomsky ou 'les universaux au niveau des fonctions communicatives' selon la pragmatique disjointe. [Berthoud, A.-C. Cf. : p.130 : polycopié 'un entretien avec Mme Anne-Claude Berthoud' distribué par Wokush, S.:cours:le 03-11-2003]

[Figure 7]



Pour leur part, les apprenants de langues secondes ou étrangères tentent également de découvrir intuitivement ces connaissances communes entre leur langue cible et leurs langues premières pendant l'apprentissage de cette première. Leur but consiste en une volonté d'appréhender l'inconnu à travers le connu. Toutefois, comme nous l'avons dit dans l'introduction (p.1) toute méthode d'enseignement des langues n'encourage pas les références aux autres langues. En effet, certaines la proscrivent ouvertement lors de l'apprentissage. Ne voulant relever que le caractère unique de chaque langue, ces méthodes (par ex : la méthode directe, méthode audio-orale, l'approche communicative stricte, etc.) se centrent sur les activités linguistiques très contextualisées¹ exigeant un traitement intellectuel relativement simple. D'autres méthodes promeuvent les activités de classe qui amènent les apprenants à travailler sur les échantillons de langues peu ou pas du tout contextualisés (par ex: les explications du fonctionnement grammatical de la langue cible -avec ou sans l'aide des comparaisons avec les langues premières des apprenants-). Ces activités exigent pourtant que les apprenants s'impliquent intellectuellement davantage dans le processus d'apprentissage.

Cependant, qu'il y ait des références explicites ou non aux langues premières des apprenants, rien ne peut empêcher qu'ils (surtout les adultes au niveau débutant) y fassent consciemment ou inconsciemment référence.² Cela peut pourtant donner naissance aux interférences qui entravent l'acquisition correcte de la langue cible. Les transferts sont en effet plus fréquents et mieux perceptibles dans les domaines du vocabulaire et de la phonologie que dans le champ grammatical. Or, pour identifier l'origine d'un transfert phonologique ou lexical, souvent, il ne faudrait que s'interroger comment ses équivalents se prononcent ou se traduisent dans les autres langues que l'apprenant connaît. Une analyse (de substitution) paradigmatique et ponctuelle des mots isolés entre les langues en question peut parfois être adéquate dans ce travail.³ Mais, en ce qui concerne les transferts grammaticaux, ils s'avèrent souvent être plus difficiles à discerner et à déraciner.

1.2.3.4.4. La construction des connaissances grammaticales

Alors que l'influence des connaissances grammaticales déjà acquises du français (transferts au sein d'un seul système de langue) pourrait faciliter à un enfant français la construction des nouvelles connaissances de sa L1, l'influence des connaissances des langues premières (transferts entre plusieurs systèmes de langues) peuvent rendre

¹ Qui ne se concernent ainsi que des parties de surface des cônes.

² Même dans les cas où la méthode d'enseignement exclurait entièrement les références aux langues premières des apprenants, la présence de ces dernières pourrait être attestée souvent dans les discours (écrits et oraux) des apprenants. Par exemple, les transferts d'anglais dans les rédactions des apprenants débutants de la classe A (voir, annexe : pp. 85-86)

³ Notre but ici n'est pas de sous-estimer les recherches portant sur ces deux domaines mais simplement de faire remarquer la complexité évidente des transferts grammaticaux. Nous acceptons volontiers que les simplicités de surface d'autres domaines puissent aussi dissimuler des problèmes complexes.

l'apprentissage de la grammaire française complexe aux apprenants étrangers. De même, alors qu'en L1 la formation des concepts tels *le PC* et *l'imparfait* n'implique que le domaine de la grammaire, en langue étrangère, sous l'impact des connaissances des langues premières, cette même tâche pourrait impliquer plusieurs champs linguistiques. À savoir, la tâche de construction des concepts grammaticaux de la langue cible peut être influencée par les transferts provenant de tous les niveaux (le lexique, la phonologie, la sémantique, le syntaxique voire le discours) des langues premières de l'apprenant.

À titre d'exemple, prenons en considération la question de conceptualisation du *PC* chez un apprenant sri lankais¹ pendant son apprentissage du FLE- L3. Dans un premier temps, le mot 'passé' français peut évoquer chez l'apprenant anglophone le mot anglais 'Past', voire par extension, le mot '*past simple*'.² Ces transferts de la langue seconde se produisent ainsi aux plans phonologiques et/ou morphologiques. Une fois que cette association est faite entre sa L3 français et son L2 anglais, l'apprenant peut tenter d'attribuer rétroactivement les traits conceptuels (au plan sémantique) de la notion aspecto-temporelle de *past simple* au concept grammatical du *PC* qu'il est en train de découvrir. De même, dans un cas de transfert extrême, l'apprenant de FLE peut même tenter d'imiter l'ordre syntaxique des phrases/énoncés anglais (contenant un verbe au *past simple*) dans la conception de ses phrases/énoncés français (contenant un verbe au *PC*). Toutefois, selon les concepts en question et les langues en contact données, l'influence des transferts n'est pas à repérer sur tous ces plans. De même, si les transferts se produisent, ils peuvent être tantôt négatifs, tantôt positifs.

- La métalangue grammaticale

Comme on peut le voir dans l'exemple ci-dessus du *PC*, les termes métalinguistiques communs (en l'occurrence, le mot '*passé*') des langues voisines (telles l'anglais et le français) peuvent souvent s'avérer être les précurseurs des transferts dans le domaine de la conceptualisation des notions grammaticales. En fait, dans une classe de FLE où le traitement de la grammaire est explicite,³ les enseignants et les apprenants sont obligés de recourir à une métalangue grammaticale pour évoquer les constituants de la langue cible et le fonctionnement de ces derniers. Cette métalangue relève évidemment du contenu linguistique prévu d'enseigner dans chaque cours. À savoir, elle s'identifie avec la métalangue grammaticale employée dans les manuels et les grammaires de ces classes : en l'occurrence, la métalangue traditionnelle du français.

Or, quelle que soit l'évolution qu'on a atteinte dans le domaine de la métalangue grammaticale française, elle nous semble se limiter plutôt aux cours de FLM des enfants. D'où l'existence persistante des termes relevant de la grammaire française traditionnelle dans les manuels de FLE pour les adultes ; du moins dans les manuels que nous avons examinés sur le terrain de notre recherche.⁴ Étant donné ses lacunes et les connivences

¹ Qui, rappelons nous, aura le singhalais en L1 et l'anglais en L2.

² Comme nous le verrons dans le troisième chapitre : p. 245 (note 1 en bas de la page), certains apprenants sri lankais emploient les termes 'Past' ou 'Past Tense' pour désigner le même temps *past simple* anglais.

³ Ce qui correspond à la majorité des situations d'enseignement des langues aux adultes.

⁴ À titre d'exemples, nous présentons quelques termes méta-grammaticaux relevés dans les manuels de FLE examinés : *Tempo 1 & 2 (les adjectifs possessifs, les [articles] définis/indéfinis/partitifs, la négation, le pronom relatif, les adjectifs démonstratifs, les pronoms personnels compléments, etc.)*, *Bonne Route 1 (Auxiliaire, verbes réguliers, verbes irréguliers, les phrases négatives, interrogatives, l'accord du participe passé, les verbes à deux auxiliaires, infinitif, indicatif présent, le, la, les : pronoms personnels, les pronoms compléments d'objet direct & indirect, les verbes pronominaux à l'impératif, etc.)* & *Panorama 3 (auxiliaire, verbes pronominaux, formes affirmative et négative)*, etc.

de surface qu'elle partage avec les métalangues d'autres langues, la métalangue traditionnelle française peut parfois être une source de problèmes aux apprenants. Cependant, pour cette dernière raison (à savoir, puisque les apprenants adultes de FLE ont déjà été exposés à l'apprentissage d'autres langues et à leurs métalangues grammaticales), on estime implicitement que ces apprenants pourraient comprendre également la métalangue grammaticale française, même sans explications. D'autre part, de telles explications exigent du temps et des connaissances grammaticales profondes¹ que beaucoup d'enseignants de FLE ne possèdent pas. Par conséquent, la métalangue grammaticale française fait rarement l'objet de discussion dans les cours d'adultes de FLE. Par contre, le FLM étant la première langue que les enfants francophones découvrent, ils en acquièrent en général une connaissance métalinguistique beaucoup plus solide au cours de leur long apprentissage.

- Métalangue grammaticale non explicitée

Selon Vasseur, M.T. « La construction du sens passe nécessairement par l'échange d'outils linguistiques » : « c'est-à-dire », par « le travail sur la langue » (1994 : 16) Cette remarque s'avère davantage vraie en contexte exolingue d'enseignement/apprentissage où l'activité métalinguistique (la métalangue ordinaire ainsi que la métalangue grammaticale spécifique) occupe une place considérable.² Or, selon chaque lieu d'enseignement/apprentissage, cette activité peut se réaliser soit dans la langue cible, soit dans une des langues premières des apprenants.³ En règle générale, dans les cours de FLE (par exemple, dans les cours d'adultes à l'AF) suivant un manuel basé sur l'approche communicative, les enseignants privilégient la langue cible dans toute circonstance, voire dans les explications de la grammaire.

Les formulations métalinguistiques⁴ qui sont centrées sur les codes lexico-syntaxiques comprennent ce que nous appelons la métalangue grammaticale d'une langue donnée. Chaque langue qui est formellement étudiée dispose de sa propre métalangue grammaticale. Selon le *Dictionnaire de linguistique* (2001 :78 & 226), une métalangue grammaticale comprend les termes évoquant aussi bien les différentes fonctions grammaticales (par ex : sujet, objet, circonstant, etc.), les catégories grammaticales (par ex : temps, personnes, genres, nombres, etc.), les catégories syntaxiques (par ex : syntagme nominal, syntagme verbal) que les catégories lexicales/les items grammaticaux (les parties du discours). Or, de la même manière qu'elles se distinguent plus ou moins dans la conceptualisation des connaissances relevant du

¹ C'est-à-dire que, en dépit de connaître les termes métalinguistiques traditionnels, leurs définitions et leurs emplois dans le cadre de la description grammaticale traditionnelle, la plupart des enseignants de FLE ignorent les problèmes qui s'y associent : sa non exhaustivité et ses lacunes.

² D'après Bange, P. « On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. » (1992 :56)

³ Comme nous l'avons déjà dit aux pages 14 et 29, la plupart des cours de FLE d'adultes (y compris, ceux des débutants) aux AF se déroulent en français dès le premier jour. Il se peut toutefois que dans les cours de débutants (mais, jamais dans les cours des niveaux supérieurs), on n'interdise pas complètement le recours à l'anglais. De même, dans les écoles, dans les cours suivant les programmes scolaires, dans les cours des débutants à l'université, voire dans d'autres institutions d'enseignement du FLE, le choix de la langue d'enseignement est souvent celui de chaque enseignant. Ce choix s'avère la plupart du temps être un mélange de l'anglais et du français, avec tantôt plus d'anglais, tantôt plus de français.

⁴ Selon Buchard et Nuchèze (1987) cités par Vasseur, M.T (1994 :10-11), les formulations métalinguistiques ne constituent qu'une des plusieurs formes métalangagières. Les autres sont les formulations métalocutoires, métadiscursives, métacommunicatives et méta-interactionnelles.

monde externe (cf. pp. 70-71), les différentes langues se distinguent aussi dans le découpage grammatical de leurs systèmes internes.¹ Toutefois, entre les différents systèmes linguistiques et métalinguistiques relevant de différentes langues, on peut parfois trouver des zones de correspondance plus ou moins importantes.² Ainsi, les termes métalinguistiques ‘adjectif’ & ‘objet direct’ en français, ‘adjective’ & ‘direct object’ anglais et ‘Adjektiv’ & ‘Objekt direkt’ en allemand semblent à première vue évoquer dans les trois langues les mêmes paires de concepts grammaticaux. Néanmoins, ces correspondances au niveau superficiel des désignations risquent souvent de ne pas être aussi limpides au niveau profond des concepts. En effet, selon Vasseur, M.T. « Les mots », y compris évidemment ceux qui relèvent des métalangues grammaticales, « ne sont pas aussi transparents qu’on le croit (1994 :12) ». Comme chaque métalangue grammaticale représente une vision ou une tradition particulière d’une langue donnée fondée sur les connaissances et les raisonnements de ses grammairiens, il faut se méfier des apparences superficielles (des faux amis) entre les items de différents systèmes métalinguistiques. En effet, comme dit Culioli, A. dans la préface des fiches conceptuelles (1975), « la terminologie technique n’est qu’une aide à manier avec précaution. »

À notre avis, tout problème du type métalinguistique entravant l’acquisition du français est d’une même origine, c’est-à-dire, d’un manque d’explication. Prenons par exemple le contexte d’apprentissage du FLE au Sri Lanka. Comme nous l’avons déjà remarqué, le traitement grammatical des manuels de FLE utilisés dans ce pays relève de la grammaire française traditionnelle. De même, dans l’enseignement/apprentissage scolaire de l’anglais L2, on se sert également de la grammaire anglaise traditionnelle.³ Or, vu les nombreuses similarités de surface existantes entre les métalangues grammaticales relevant de ces deux langues (surtout au niveau des termes de base que les enseignants et les apprenants utilisent en cours), vu également le manque du temps, le manque de formation et le manque d’exigence pour aborder cette problématique en cours, les enseignants de FLE ne cherchent pas à expliquer les termes métalinguistiques français pendant qu’ils en expliquent le fonctionnement grammatical.

Cependant, ce manque d’explications des termes métalinguistiques français peut entraver la compréhension de l’explication grammaticale dispensée. D’une part, cela peut pousser les apprenants disposant de bonnes connaissances métalinguistiques en anglais à s’en servir pour appréhender les termes métalinguistiques français non expliqués. Vu les disparités plus ou moins grandes qui existent entre les deux systèmes métalinguistiques, cette pratique peut parfois embrouiller les apprenants. Ce problème reste pourtant quelque peu insignifiant dans la mesure où les différences entre les faux amis de base (sujet, verbe, adjectif, adverbe, préposition, etc.) des deux systèmes ne sont pas trop grandes pour nuire au sens des explications. Pourtant, le manque d’explications des termes métalinguistiques du français peut être problématique à certains apprenants de FLE sri lankais dans une autre perspective : en dépit d’avoir appris l’anglais à l’école, beaucoup d’apprenants de FLE ne possèdent pas effectivement de connaissances

¹ Dans la section suivante (pp.70-95) où nous aborderons la question de la conceptualisation des notions (linguistiques et métalinguistiques), nous tenterons d’explicitier ces relations complexes à l’aide de plusieurs schémas.

² Le schéma à la page 91 [Figure 19] démontre les zones de convergences et de divergences entre les concepts appartenant à différentes langues.

³ Il est vrai que, à l’encontre du français, l’enseignement/apprentissage de l’anglais évite en général les explicitations grammaticales. Toutefois, la forme d’enseignement peut varier d’un contexte à l’autre. Un examen des manuels scolaires d’anglais utilisés au Sri Lanka nous a permis de constater que ces derniers se servent à un degré non négligeable d’une métalangue anglaise de base traditionnelle.

satisfaisantes des termes métalinguistiques de leur L2. Ainsi, de l'une ou de l'autre façon, les apprenants de FLE risquent de ne pas comprendre les explications grammaticales en français lorsque l'enseignant n'explique pas les termes métalinguistiques qui s'y associent. Cette problématique constitue une des raisons moins évidentes mais probablement assez significatives qui peuvent expliquer un éventuel écart entre l'apprentissage visé et l'apprentissage réel de FLE.

Au cours de notre discussion jusqu'ici, nous avons vu comment les contraintes situationnelles et matérielles d'une part, et les contraintes physio psychologiques des actants (apprenants et enseignants) des cours d'autre part, peuvent entraver l'apprentissage/acquisition du FLE (par suite, sa grammaire) dans un contexte exolingue d'apprentissage tel au Sri Lanka. Munie de ces connaissances socioéducatives et psychologiques générales, nous allons maintenant aborder la problématique plus spécifique de la conceptualisation des notions (méta) linguistiques.

1.3. La conceptualisation des notions (méta)linguistiques

1.3.1. Le processus de conceptualisation

Chaque variété du langage humain (à savoir, les langues ainsi que les dialectes et les registres originaires d'une même langue) possède plus ou moins sa propre conception du monde extralinguistique et ne se laisse pas réduire à un modèle général¹ ; du moins sous sa forme de surface,² ou encore en tant que systèmes uniques de langues.³ Par suite, il est clair qu'un 'mot' donné a non seulement différents signifiants (graphiques et phonétiques) dans les différentes langues (Par ex : ජෛෂ්‍ර [ude:kæ:mə], breakfast [brekfəst], petit-déjeuner [p(ə)tidɛjœne]), mais également des signifiés plus ou moins variables. Ainsi, l'image mentale la plus typique (le prototype) du petit-déjeuner n'est évidemment pas la même pour un Singhalais, un Anglais ou un Français. Lorsqu'on considère les nombreuses réalisations individuelles qu'un tel concept peut avoir chez les locuteurs de différentes langues, la complexité des rapports entre un mot donné et ses nombreuses conceptualisations devient davantage évidente.

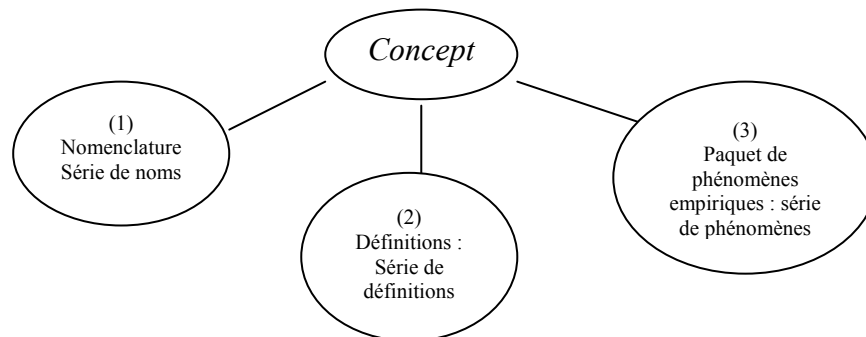
¹ Selon le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1995 : 330), la question de « l'originalité du **découpage linguistique** » est affirmée dans le cours de linguistique générale de Saussure (Chapitre 4, deuxième partie) et a été reprise par suite par toute école structuraliste. » Pour leur part, E. Sapir & B. L. Whorf ont aussi constaté que « Chaque langue (ou groupe de langue) est liée à une certaine représentation du monde. » En ce qui concerne le côté sémantique de la problématique, l'analyse des **champs sémantiques**, élaborée par J. Trier, permet de montrer que « l'articulation d'une même région notionnelle peut varier selon les langues ou les états successifs d'une même langue. (...) ».

² C'est-à-dire que, les cognitivistes opposent l'hypothèse structuraliste du libre arbitraire dans le découpage des langues. Ils proposent d'une part l'hypothèse des universaux linguistiques au plan plus profond des langues, et d'autre part, l'hypothèse des caractères généraux même au niveau de la pensée humaine. (cf. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* : 1995 :330-1).

³ Hjelmslev, pour sa part, a étayé l'hypothèse de l'arbitraire linguistique en la fondant « non sur le découpage de la réalité phonique ou sémantique par les différentes langues, mais sur l'idée que la nature profonde des éléments linguistiques est purement formelle. » Selon lui, « une unité ne peut définir que par le système dont elle fait partie. Il devient alors contradictoire de retrouver dans des parlers des unités identiques, et de se présenter les diverses langues comme étant simplement des combinatoires différentes, constituées à partir d'un ensemble universel d'éléments. » (cf. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* : 1995 :332)

Le champ sémantique d'un concept linguistique peut ainsi comprendre d'innombrables unités de signification séparées. Le schéma suivant d'Auroux,¹ nous montre pourquoi un même concept peut évoquer plusieurs interprétations différentes chez différents peuples et individus.

[Figure 8]



Selon ce diagramme,² un concept donné peut être désigné (1),³ défini (2), compris et employé (3) différemment d'une communauté linguistique à l'autre.⁴ Pour ne reprendre que l'exemple précédent du petit-déjeuner : les autres langues mises à part, seuls chez les Francophones, on désigne cette notion de deux manières différentes : ainsi, le « petit-déjeuner »⁵ chez les Français est reconnu comme le « déjeuner » chez les Suisses romands et les Belges. En ce qui concerne la définition, *les petits-déjeuners* typiquement anglais, singhalais et français n'ont qu'un seul aspect en commun : à savoir, il s'agit du repas du matin. Au-delà, le concept du *petit-déjeuner* ne peut évidemment pas être défini comme étant une même chose chez ces différents peuples : *le petit-déjeuner* d'un Singhalais ne comprend pas nécessairement les mêmes plats que ceux d'un Anglais ou d'un Français ; *le petit-déjeuner* d'un Français ne serait pas aussi copieux que celui d'un Anglais, ou d'un Singhalais, ainsi de suite : d'où la difficulté de donner une seule définition valable même à une notion apparemment commune à toutes les langues. Cependant, malgré les interprétations intercommunautaires disparates, la nomenclature et les définitions attribuées aux divers concepts restent relativement

¹ Auroux, S. : Présentation, dans le cadre de l'École doctorale européenne en histoire des théories linguistiques (les 5/6-06-2003)

² Selon le schéma d'Auroux, à part la *nomenclature* (première sphère), un concept donné comprend deux types de traits sémantiques : d'une part, les *définitions* (deuxième sphère) et d'autre part, les *phénomènes empiriques* (troisième sphère). Ce que Auroux nomme les *définitions*, ce sont les définitions/ explications standard qu'on apprend explicitement à l'aide des parents, des enseignants, des manuels, des dictionnaires, etc. Ce sont ainsi les traits sémantiques de base associés en général à ce concept et que tous les locuteurs et apprenants (toutes les catégories confondues : enfant ou adulte, apprenant de L1, de L3, etc.) de cette langue sont censés connaître communément. Les *phénomènes empiriques* sont par contre de nature empirique. C'est-à-dire, ce sont les traits conceptuels que chaque locuteur/apprenant individuel acquiert consciemment et/ou inconsciemment sans recourir aux définitions standard, mais dans la pratique de la langue. Même si ces connaissances empiriques sont, d'ailleurs comme les définitions/explications standard, largement partagées par les locuteurs d'une même communauté linguistique, chaque apprenant/locuteur les acquiert d'une façon plutôt intuitive. Ainsi, s'appuyant sur l'expérience individuelle de chaque apprenant/locuteur, les phénomènes empiriques peuvent plus ou moins varier d'un apprenant/locuteur à l'autre.

³ C'est nous qui numérotions les trois sphères dans le but de les évoquer facilement.

⁴ Nation, I.S.P. pour sa part, (2001 : Table 2.1) évoque trois dimensions qui sont impliquées dans la connaissance d'un *mot* : forme, sens et emploi. [Cité par, Wokush, S. (le 07-05-2004) présentation dans le cadre de l'école doctorale en science du langage.] À notre avis, ces trois dimensions correspondent largement aux trois constituants du *concept* dans le schéma ci-dessus.

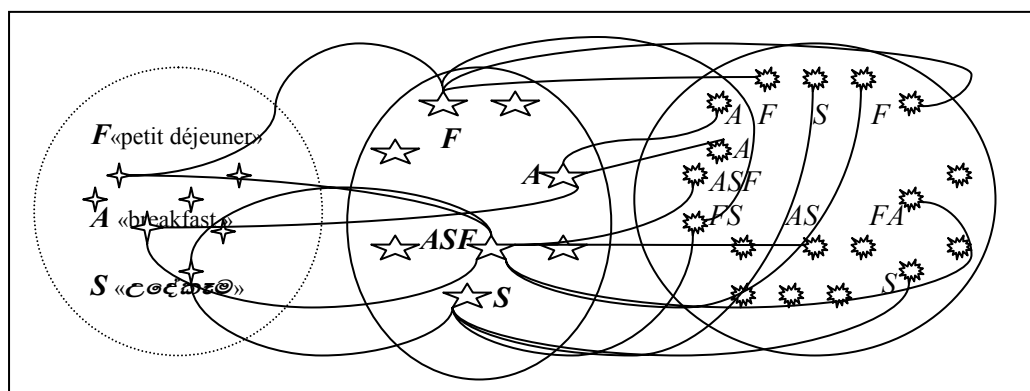
⁵ Les mots entre guillemets (« petit-déjeuner », « breakfast » et « *උදේනෑම* », etc.) évoquent les diverses appellations d'un concept donné alors que les mots en italique (*petit-déjeuner*, *breakfast*, *උදේනෑම*) relèvent le concept général au-delà de leurs diverses apparences graphiques et phoniques.

stables à l'intérieur d'une même communauté linguistique. Par contre, les usages empiriques, alternant d'un individu (ou d'un groupe d'individus) à l'autre, peuvent donner à un concept donné, un nombre infini d'interprétations clairement différentes : par exemple, indépendamment de la conception générale qu'on ferait d'un *petit-déjeuner* typique en France, un Français peut le concevoir autrement, d'une manière plus ou moins individuelle.

Il est clair que les trois sphères du diagramme précédent ne se recouvrent pas nécessairement. C'est-à-dire, ni « petit-déjeuner », ni « breakfast », ni « *кофе* » ne doit en soi couvrir ni toutes les définitions dans la seconde sphère ni tous les phénomènes empiriques de la troisième sphère. De même, les définitions du « breakfast » ne doivent pas nécessairement couvrir tous les phénomènes empiriques dans la troisième sphère, ainsi de suite. C'est-à-dire que, selon l'interprétation que chacun fait du concept donné, il établit des liens entre les différentes unités qui se trouvent à l'intérieur de chaque sphère.

Nous tentons de présenter à l'aide du diagramme ci-dessous, suivi par sa description, comment chaque individu interprète un concept linguistique donné.¹

Concept général



[Figure 9]

Si nous imaginons que le grand rectangulaire ci-dessus représente un concept dans son sens global, à l'intérieur de ce concept général, nous trouvons les trois sphères d'Auroux. Chaque sphère contient plusieurs éléments représentatifs de sa catégorie, à savoir soit les désignations (la nomenclature), soit les définitions, soit les phénomènes empiriques. Sur le schéma, *F* représente une personne qui conceptualise le *petit-déjeuner*. Selon ses connaissances générales et empiriques, il établit des relations sémantiques entre la désignation « petit-déjeuner » (*F* dans la première sphère), deux définitions (les deux *F*s dans la deuxième sphère) et plusieurs phénomènes empiriques (les cinq *F*s dans la troisième sphère). À l'intérieur du concept général, il a son propre concept grâce aux liens qu'il établit entre les trois sphères. De même, *A* représente un autre individu qui conceptualise, toujours approximativement le même concept, mais portant cette fois la désignation « breakfast » (*A* dans la première sphère). Son réseau conceptuel comprend aussi deux définitions (les deux *A*s dans la deuxième sphère) et plusieurs phénomènes empiriques (les cinq *A*s dans la troisième sphère). Lorsqu'on observe le diagramme de près, on voit comment les réseaux conceptuels du *A* (de

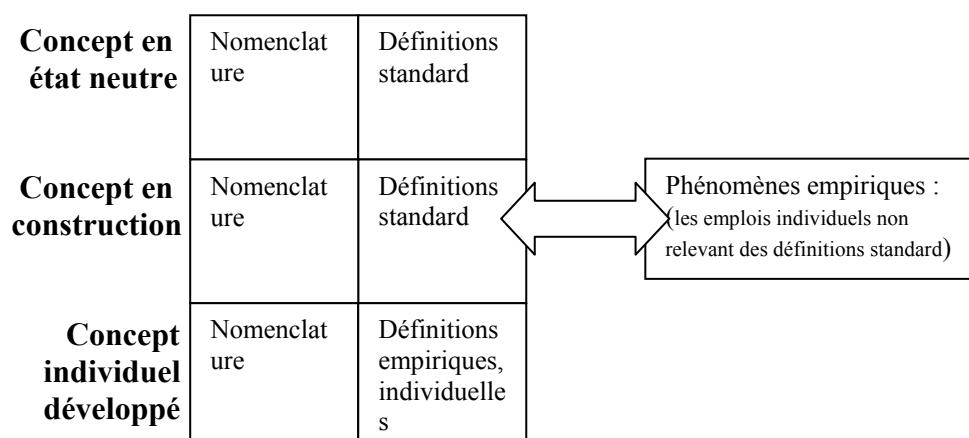
¹ Ce schéma n'est pourtant qu'une représentation extrêmement simple et même caricaturale du très complexe processus de construction des concepts.

l'Anglais), *S* (du Singhalais) et *F* (du Français) convergent à certains points et divergent à d'autres. Parfois, *A*, *F* et *S* partagent un même point alors que d'autres fois, c'est *A & F* ou *F & S* ou *A & S* qui se reconnaissent à travers un point commun. À chaque fois, les points convergents indiquent les définitions ou phénomènes empiriques qui sont communs à ces locuteurs, et les points divergents évoquent les définitions ou phénomènes empiriques qui sont spécifiques à chacun d'entre eux. Bien que leurs réseaux conceptuels n'impliquent pas les mêmes éléments partout, aucun des trois locuteurs ne dépassant pas le rectangulaire, nous pouvons dire qu'ils se réfèrent à un même concept général.

1.3.2. Les différents états du processus de conceptualisation

Le schéma d'Auroux (Figure 8 : p.71) ainsi que le nôtre à la page précédente (Figure 9) représentent la notion de « concept » dans sa forme la plus générale. Cependant, comme notre étude se centre largement sur le problème de la conceptualisation (précisément, de deux notions grammaticales), nous souhaitons préciser ici notre conception du processus de conceptualisation. Pour le faire, nous empruntons au départ à Auroux les trois constituants qu'il décrit comme servant à former tout concept : la nomenclature, les définitions et les phénomènes empiriques. Or, à partir de là, nous croyons qu'un concept peut être présenté, non sous une, mais sous trois formes différentes, selon le domaine de référence auquel nous nous référons.¹

[Figure 10]



Comme le démontre le graphique ci-dessus, pour nous, un concept peut être saisi dans trois² états différents : à savoir, *le concept en état neutre*, *le concept en construction* et *le concept individuel développé*. Cependant, comme ils n'évoquent que trois états différents d'un même concept donné, ils partagent en commun la nomenclature de ce dernier (à savoir, la première sphère du diagramme d'Auroux qui est représentée dans ce schéma par la colonne gauche). Ainsi, dans ce schéma, ce sont les définitions et les phénomènes empiriques qui jouent les rôles décisifs dans l'identification des états différents du concept. En effet, pour nous, seuls *le concept en état neutre* et *le concept*

¹Évidemment, chaque concept peut connaître différentes interprétations chez différents apprenants/locuteurs, aux différents moments de leur parcours d'apprentissage ou d'emploi du concept en question. Toutefois, nous ne nous préoccupons pas ici de ces états éphémères des formes individuelles du processus de conceptualisation. Ce que nous tentons de présenter ici ne sont en fait que les états généralement repérables de ce processus.

²Même quatre, si on prend aussi en compte les concepts en état de régression chez les individus qui n'apprennent plus ni ne pratiquent plus une langue qu'ils connaissaient auparavant.

individuel développé représentent les états relativement stables.¹ En revanche, comme l'indique bien son nom, *le concept en construction* se trouve dans un état de développement et est soumis à des modifications constantes. Or, à notre avis, c'est uniquement ici (le concept sous sa forme *en construction*) qu'on peut identifier séparément les trois composantes ('nomenclature', 'définitions' et 'phénomènes empiriques') du concept du schéma d'Auroux [Figure 8]. En revanche, il manque au *concept en état neutre* les phénomènes empiriques, alors que dans *le concept individuel développé*, les définitions et les phénomènes empiriques se trouvent unis.

Selon notre schéma, c'est *le concept en état neutre* qu'on évoque lorsqu'on se réfère d'une manière générale au 'concept de telle ou de telle chose'. C'est ce qu'on évoque également dans la littérature et dans les discours généraux relevant du domaine d'où le concept donné relève. Par exemple, s'il s'agit du concept d'*imparfait* de la grammaire française, c'est son *concept en état neutre* qu'on trouve dans les discours des enseignants de français, dans les manuels de cette langue, dans les grammaires, dans les dictionnaires, etc. *Le concept en état neutre* comprend en effet la nomenclature et les définitions standard, mais les phénomènes empiriques (les connaissances empiriques individuelles non relevant des définitions standard) n'y jouent aucun rôle : d'où la désignation *le concept en état neutre*.

*Le concept en construction*² se trouve évidemment présent chez les apprenants de langues de tout type confondu (par ex : les enfants de L1 ainsi que les adultes de L3). Il manque aux *concepts en construction* le niveau de stabilité que *les concepts en état neutre et les concepts individuels développés* possèdent en général.³ Puisque les apprenants sont encore en apprentissage (naturel et/ou formel), leurs concepts linguistiques se basent majoritairement sur des définitions standard sommaires. Cependant, au fur et à mesure qu'ils accumulent les connaissances empiriques sur le concept en question grâce à la pratique réelle de la langue, leurs *concepts en construction* subissent (consciemment et/ou inconsciemment) des modifications. Parfois, ces modifications entraînent des erreurs. D'autre fois, elles contribuent à l'amélioration du concept chez l'apprenant. Toutefois, jusqu'à ce que les apprenants maîtrisent presque toutes les nuances qui régissent l'emploi du concept donné, on ne peut le classer que comme *concept en construction*. En effet, chez la plupart des locuteurs de langues étrangères⁴ (qu'ils soient apprenants, anciens apprenants ou enseignants de la langue en question), les concepts de cette langue relèvent de la catégorie des *concepts en construction*. Cependant, chez les différents apprenants/locuteurs, ces concepts sont probablement estimés à des degrés variables selon les connaissances empiriques qu'ils ont déjà acquises. Moins ils ont l'opportunité de vérifier les définitions standard de ces

¹ Il est clair qu'aucun de ces différents états conceptuels n'est entièrement stable. En effet, s'il est évident que *les concepts en construction* (et ceux *en état de régression* que nous n'avons pas présentés ici) sont très instables, *les concepts en état neutre* et *les concepts individuels développés* le sont également, pourtant à un degré visiblement moindre.

² Tout au long de cette page, nous proposons d'adopter implicitement l'exemple du concept d'*imparfait* pour suivre et vérifier nos commentaires sur les différents états du processus de la conceptualisation.

³ Comme nous l'avons déjà dit, même *les concepts en état neutre* et *les concepts individuels développés* se modifient plus ou moins suivant les changements dans les perceptions générales et individuelles. Par exemple, *le concept en état neutre* de *l'espace* a considérablement évolué depuis l'antiquité grâce aux nouvelles connaissances apportées au domaine. De même, même les locuteurs de L1, voire des enseignants natifs de ces langues peuvent reconstruire leurs *concepts individuels développés* au fur et à mesure qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances sur ces concepts. Pourtant, par rapport aux *concepts en construction* qui se modifient à chaque instant, on peut considérer *les concepts en état neutre* et *individuels développés* comme étant relativement stables.

⁴ À un moindre degré, chez des locuteurs de langues secondes aussi.

concepts dans la pratique naturelle d'interaction, plus longtemps leurs concepts demeurent en état de construction. Toutefois, dans le cas d'abandon de l'apprentissage ou de la pratique de la langue cible, les concepts chez les apprenants arrêtent de se construire : c'est en effet à ce moment précis qu'on parle de la régression de langue.

On peut repérer la troisième forme, *le concept individuel développé*,¹ chez tout locuteur de langue qui a déjà bien assimilé la langue donnée. Chez un tel locuteur (souvent, natif), les concepts de la langue en question se construisent selon les définitions qui lui sont propres : d'où le nom *le concept individuel développé*. Il est pourtant probable que ses définitions à lui sont les mêmes que celles des autres locuteurs de sa communauté linguistique. Cependant, nous croyons que chaque locuteur de langue construit ses *concepts individuels développés* en suivant un long processus (conscient et inconscient) de vérification de toute définition standard et empirique qu'il découvre pendant la période de construction et d'acquisition de ces concepts. Ainsi, chez tout locuteur qui a précédemment suivi un apprentissage (formel et/ou naturel) de la langue donnée, les définitions individuelles seraient évidemment le résultat d'un mélange des définitions standard (qu'il a apprises) et des définitions empiriques (qu'il a lui-même découvertes)². En effet, au fur et à mesure que la communication authentique remplace l'apprentissage, l'individu renforcera ou modifiera ses définitions standard pour les rendre compatibles avec ses définitions empiriques. Ainsi, une fois qu'il aura développé son concept en intégrant les traits conceptuels standard dans les phénomènes empiriques, ces premiers se dissolvent dans les deuxièmes et deviennent difficilement explicites. À notre avis, cette difficulté est encore plus élevée pour ce qui est des concepts acquis d'une façon purement intuitive.³

1.3.3. Les différents types de concepts

Ces quelques remarques préliminaires sur la constitution d'un concept,⁴ la complexité de sa formation et la diversité de ses formes doivent nous servir à mettre mieux en évidence la complexité de notre sujet : à savoir, la conceptualisation du *PC* et de *l'imparfait* du français langue étrangère chez les apprenants exolingues connaissant le singhalais et l'anglais. Il est clair que plus les critères sont contraignants plus notre analyse devrait être mieux ciblée.

Avant d'aborder la question de conceptualisation des deux notions grammaticales choisies, il convient de distinguer d'emblée les divers types de concepts qu'un locuteur peut évoquer à travers la langue qu'il parle. À savoir, *les concepts relevant des phénomènes concrets/physiques* (1), *les concepts relevant des phénomènes abstraits mais non grammaticaux* (2) et *les concepts relevant des phénomènes abstraits et*

¹ Même si *les concepts en construction* sont également des concepts particuliers aux apprenants individuels, ces premiers sont perpétuellement influencés par les sources externes et manquent de stabilité que *les concepts individuels développés* possèdent.

² Vu que tout enfant reçoit de son entourage (surtout de ses parents) des explications classiques (standard) plus ou moins adéquates sur beaucoup de concepts de base, il est très rare que l'ensemble des concepts chez un individu, même illettré, se construise uniquement d'une manière empirique et inconsciente.

³ À titre d'exemple, étant donné que les définitions standard de certains concepts grammaticaux tels *l'imparfait* s'explicitent uniquement pendant l'apprentissage formel, un locuteur français qui n'a jamais suivi un apprentissage formel de cette langue aura de la peine à en donner une définition explicite ; cela, évidemment malgré une parfaite maîtrise de ce concept dans son emploi.

⁴ Dans la section précédente nous n'avons évoqué la notion de 'concept' que dans son sens général. Nous n'y avons pas fait de distinctions entre les différents types de concepts ; par exemple, les concepts linguistiques et les concepts grammaticaux.

grammaticaux (3).¹ L'enseignement/apprentissage d'une langue donnée doit alors prévoir les méthodes qui servent à construire ces différents types de concepts chez les apprenants. Le premier type de concepts (à savoir, *les concepts relevant des phénomènes concrets/physiques*) évoque tout fait qu'on peut saisir par nos sens. Par exemple, l'odeur (l'odorat), l'amertume (le goût), les légumes (la vue), la douceur (le toucher), le bruit (le son), etc. Vu que ces faits se laissent être soit visualisés, soit imaginés, (par une démonstration de l'objet réel ou de son image), soit démontrés avec des gestes ou des mimes, soit traduits directement dans une autre langue,² les apprenants de langues ont en général peu de difficultés à les conceptualiser. En effet, dans la conceptualisation de ce type de phénomènes, on n'est pas toujours obligé de passer par leurs définitions/explications (la deuxième sphère des Figures 8 (p.71) & 9 (p.72) : c'est-à-dire qu'on peut passer directement de la désignation du concept (la première sphère : idem) à ses réalisations empiriques (image, l'objet réel) (la troisième sphère : idem). Les définitions/explications verbales deviennent ainsi plutôt accessoires.

Par contre, *les concepts relevant des phénomènes abstraits non grammaticaux* (par ex : la modestie, l'amour) qui sont dépourvus d'une existence physique, sont à percevoir uniquement à travers une prise de connaissance intuitive de ce dont il s'agit. Ces concepts évoquent en général les qualités, les sentiments, les relations, etc. et non pas la réalité physique. Un apprenant de L1 les découvre en suivant un processus de trois étapes de construction des connaissances : à savoir, en assimilant d'abord les explications verbales du phénomène en question (données souvent par les parents, les enseignants, etc.), en prenant en compte ensuite de façon abstraite et à de multiples reprises l'occurrence de ce phénomène, et en tentant enfin d'établir des liens entre les explications données et les expériences faites. En effet, qu'il s'agisse d'un phénomène grammatical ou non grammatical, nous croyons que ces trois étapes sont plus ou moins communes à la conceptualisation de tout phénomène abstrait.³

Ainsi, il est clair que le processus de conceptualisation des phénomènes abstraits est plus complexe que celui de conceptualisation des phénomènes concrets. Comme les entités abstraites échappent à l'expérience sensorielle, il est plus difficile aux apprenants de langue de les saisir aussi facilement qu'ils saisissent les phénomènes physiques. De même, alors que la présence des références physiques permet aux apprenants de construire des concepts plus ou moins semblables des phénomènes concrets/physiques (1), le manque de ces références externes peut entraîner des écarts importants dans la conceptualisation individuelle des phénomènes abstraits (2 & 3). C'est en effet pourquoi

¹ Nous considérons que les deux premiers types de concepts (1) & (2) relèvent du domaine de la linguistique alors que le dernier type (3) relève du domaine de la métalinguistique : ainsi, alors que certains concepts relevant des phénomènes abstraits (mais non grammaticaux) se classent comme linguistiques d'autres (faits grammaticaux) se trouvent parmi les concepts métalinguistiques. Toutefois, les concepts relevant des phénomènes physiques/concrets ne sont attribuables qu'au domaine linguistique.

² La traduction peut pourtant servir aussi à faire comprendre les phénomènes abstraits linguistiques (2). En ce qui concerne les faits abstraits grammaticaux (3), la traduction peut se faire dans certains cas (où certains concepts grammaticaux sont communs à plusieurs langues : prépositions, articles, etc.), mais sont impossibles dans d'autres cas (par ex : les temps verbaux qui sont plutôt particuliers à chaque langue).

³ En revanche, comme nous venons de le voir, *les concepts relevant des phénomènes physiques* peuvent être construits à travers une prise en connaissance directe de l'objet sensoriel. Par conséquent et comme nous venons de le dire, dans le processus de conceptualisation de tels phénomènes, on peut souvent se passer des explications verbales, et associer directement la/les dénomination(s) du concept donné à une de ses réalisations empiriques (voir, toucher, manger, sentir ou goûter l'objet physique). De même, alors que la nature sensorielle du phénomène physique permet à l'apprenant de le concevoir souvent suite à une seule occurrence empirique, les concepts relevant des faits abstraits ne peuvent être construits que suite à de nombreuses occurrences empiriques de ce phénomène.

l'étape d'explication verbale est capitale dans la construction des phénomènes abstraits. La conceptualisation de ces phénomènes dépend entièrement de la prise de connaissance des explications verbales données et de la vérification répétitive de ces dernières dans la pratique de langue. Ainsi, la capacité de réflexion abstraite et l'exposition régulière et à long terme aux contextes naturels de communication sont fondamentales dans l'acquisition des concepts abstraits.

Cependant, dans le cadre d'apprentissage des langues secondes et étrangères, les méthodes de construction des concepts abstraits s'avèrent souvent loin d'être idéales. En effet, comme nous l'avons dit plus haut, les apprenants de L2, L3, etc. disposent déjà des connaissances conceptuelles acquises lors de l'apprentissage de leurs langues premières. Toutefois, ils ne disposent pas d'autant de temps que les enfants de L1 pour consacrer à l'apprentissage de la nouvelle langue. Ainsi, pour appréhender la langue cible d'une manière plus rapide et plus facile, les apprenants de L2, L3, sont obligés d'employer d'autres techniques d'acquisition de langue, parmi lesquelles, souvent, la traduction. Alors que les apprenants de L2 ne peuvent traduire les mots de la langue cible que dans leur L1, les apprenants de langues étrangères peuvent effectuer leurs traductions dans une ou dans plusieurs des langues premières dont ils disposent. En effet, étant donné qu'ils sont privés d'accès direct à la communication naturelle, ce sont les apprenants de L3 en situation exolingue qui emploient le plus souvent la traduction comme moyen de construction des concepts linguistiques¹ de leur langue cible.

Or, vu les différentes formes et sens qu'un phénomène donné (physique, abstrait non grammatical ou abstrait grammatical) peut prendre au sein de différentes communautés linguistiques,² la traduction s'avère parfois être une pratique peu fiable. La conceptualisation d'un phénomène de la langue visée à travers un terme (par la suite, un concept) appartenant à une autre langue amène inévitablement à la première les représentations socioculturelles associées à ce dernier. Néanmoins, lorsque les écarts ne sont pas trop grands entre les concepts donnés dans les deux communautés linguistiques, l'apprentissage de la nouvelle langue ne souffre pas trop d'une éventuelle traduction d'un mot donné (ex : *arbre* <=> *tree*) ; en effet, malgré les écarts de nuances plus ou moins grands, la traduction peut souvent servir à rassurer certains apprenants débutants et à accélérer en général le rythme de l'apprentissage d'une L2 ou d'une L3.

Toutefois, s'il est vrai que la traduction constitue un exercice intégré dans beaucoup de programmes de langues secondes ou étrangères, et que certains enseignants y recourent plus que d'autres, elle ne constitue évidemment pas un moyen d'enseignement/apprentissage établi en tant que tel ; même dans les contextes exolingues d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Vu les limites de cette pratique (l'intraduisibilité de certains concepts de la langue visée par ceux des langues de départ, les écarts de nuance plus ou moins grands entre les mots de la langue cible et leurs 'équivalents' en langues premières, le problème des faux amis, etc.), beaucoup d'enseignants (même en contexte exolingues) ne s'en servent que rarement et que

¹ En général, la plupart des apprenants de langues étrangères (surtout au niveau débutant) dépendent considérablement de leurs dictionnaires bilingues pour la découverte du lexique (des concepts linguistiques) de la langue cible. Or, à l'opposé des apprenants en situation endolingue d'apprentissage, chez leurs camarades en situation exolingue, cette pratique est souvent officialisée par les programmes de FLE (comprenant les exercices de traductions thèmes et versions), voire encouragée par certains enseignants (voir, chapitres 3 et 4: les enseignants B & D).

² Cf. L'exemple du *petit-déjeuner* à la page 70.

comme une stratégie optionnelle d'enseignement.¹ Par contre, ce sont en général les explications² données par les enseignants et celles qui se trouvent dans les manuels qui constituent le moyen principal de construction des connaissances conceptuelles dans la plupart des cours de langues ; y compris, dans ceux en contextes exolingues.

En fait, à l'opposé des concepts linguistiques, certains concepts relevant des phénomènes abstraits grammaticaux (3) (certains 'concepts métalinguistiques')³ ne se laissent ni être démontrés ni être traduits. Par conséquent, les explications sont fondamentales dans la construction de ces concepts chez tout apprenant de langues. Comme l'« activité métalinguistique » signifie « l'ensemble des activités⁴ impliquant, d'une manière implicite ou explicite, une réflexion de » l'apprenant « sur le langage »,⁵ nous classons comme activités métalinguistiques, toute activité impliquant l'enseignement/apprentissage de la grammaire (y compris, la construction des concepts grammaticaux) d'une langue donnée.⁶

Ainsi, par rapport aux concepts linguistiques -(1) & (2)-, *les concepts relevant des phénomènes abstraits grammaticaux* (3) se situent à un plan plutôt distinct. Ces derniers se distinguent d'emblée des concepts linguistiques en ce qu'ils ne renvoient pas à la réalité extralinguistique. Leur réalisation se limite entièrement au cadre du système linguistique dont ils relèvent. Comme nous l'avons déjà partiellement vu à la page 68 et selon *Dictionnaire de linguistique*, une langue donnée peut comprendre deux types de phénomènes grammaticaux : d'une part, 'les fonctions grammaticales' et d'autre part 'les catégories grammaticales'. Les fonctions grammaticales (par ex : *sujet, objet, objet indirect, complément de nom, agent, instrumental*, etc.) (2001 :226) évoquent « le rôle joué par les syntagmes dans une phrase » alors que les catégories grammaticales (le temps, la personne, le nombre, le genre, l'aspect) « définissent les modifications qui peuvent subir les parties du discours⁷ dans une phrase » (idem : 78). Comme nous l'avons déjà dit, les phénomènes grammaticaux ne correspondant pas aux unités lexicales, les premières peuvent englober de nombreuses unités lexicales d'une langue donnée. Par exemple, le *sujet* d'une phrase peut être à tour de rôle *je, la fille, une pomme, les oiseaux, la beauté*, ainsi de suite. Ainsi, un concept grammatical du type de 'fonction grammaticale' peut comprendre un nombre infini de concepts linguistiques. Toutefois, le fonctionnement du premier est toujours restreint au niveau de la phrase

¹ À noter toutefois que nous excluons ici le cas des enseignants de langues en contextes exolingues qui emploient les langues premières des apprenants comme langue d'enseignement de leurs cours. Chez leurs apprenants, la construction des connaissances sur la langue cible se fait clairement et largement via la traduction.

² En général dispensées en langue cible, mais, selon les besoins des apprenants et la(les) langue(s) d'enseignement adoptée(s), certains enseignants, voire quelques rares manuels de L2 peuvent parfois dispenser leurs explications même en langues premières (par ex : les manuels de FLE de Watson G.R. qui emploie l'anglais).

³ Certaines *catégories lexicales* (par ex. *adjectif, attribut*), *catégories grammaticales* (par ex. *aspects, genre, temps, personnes*) et *fonctions grammaticales* (par ex. *objet direct*) : voir, p. 68.

⁴ Selon *Le nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1995: pp.517-8), « La capacité métalinguistique se manifeste sous des formes très diversifiées (...) ».

⁵ Cf. idem.

⁶ La grammaire sert évidemment à tout enseignant, apprenant et locuteur de langue de se distancier de la langue donnée pour réfléchir sur elle et sur son fonctionnement.

⁷ Les parties du discours ou « espèces de mots » sont « les classes de mots (ou catégories lexicales) définies sur la base de critères syntaxiques (définition formelle) et sur celle de critères sémantiques (définition notionnelle) ». Par ex : des *noms*, des *pronoms*, des *verbes*, des *adjectifs*, des *déterminants* (ou des *articles*), des *adverbes*, des *prépositions*, des *conjonctions*, et des *interjections*. (*Dictionnaire de linguistique* : 2001 : 350)

donnée alors qu'il n'en est rien pour les concepts linguistiques qui se relient avec le monde extralinguistique et sont par suite indépendants.

Or, à la différence des *concepts relevant des 'fonctions grammaticales'*, les *concepts relevant des 'catégories grammaticales'* nous semblent établir un certain lien avec la réalité extralinguistique ; du moins, à un certain degré. À savoir, dans la conceptualisation de leurs systèmes temporels, presque chaque langue suit dans une certaine mesure les trois temps extralinguistiques le présent, le passé et l'avenir. Toutefois, chaque langue n'explicité pas cette réalité telle qu'elle est, et l'adapte souvent à son système de langue particulier. (Par exemple : à l'opposé de la réalité externe, le système verbal temporel singhalais se base sur une division temporelle bipartite : le passé et le non passé). De même, si *l'aspect*¹ sert à expliciter le déroulement d'une action donnée par rapport aux critères temporels réels, un système de langue peut s'en servir en même temps pour d'autres emplois qui ne reflètent pas nécessairement la réalité externe (par ex : en français, l'emploi stylistique de *l'imparfait*, l'emploi du *PC* pour décrire un fait futur, l'emploi du *présent* pour raconter un récit au passé, etc.) En ce qui concerne les autres catégories grammaticales, 'la personne', 'le nombre' & 'le genre', elles peuvent aussi partiellement représenter la réalité extralinguistique mais se désigner partiellement selon les critères métalinguistiques propres à la langue de laquelle elles relèvent. Ainsi, la conceptualisation de ce type de phénomènes grammaticaux nous semble être une tâche qui se chevauche entre deux mondes : l'un métalinguistique et l'autre extralinguistique.

1.3.4. Conceptualisation du *passé composé* et de *l'imparfait*²

Le PC et l'imparfait (tous les deux des concepts aspecto-temporels) relèvent ainsi de cette dernière catégorie de concepts grammaticaux qui se chevauchent entre les deux domaines métalinguistiques et extralinguistiques. Les faits extralinguistiques évoqués ici ne sont pas pour autant identiques aux phénomènes sensoriels qui caractérisent certains concepts linguistiques (1). Ils relèvent par contre des relations aspecto-temporelles (réelles et hypothétiques) telles qu'elles sont envisagées par le sujet parlant ou écrivant. Dans le processus de conceptualisation de ces temps, l'apprenant de français doit, de ce fait, non seulement connaître les règles grammaticales régissant l'emploi des temps de cette langue, mais connaître également la situation extralinguistique que le texte (oral ou écrit) évoque et doit pouvoir suivre intuitivement la pensée du sujet parlant ou écrivant : d'où l'insuffisance de la seule connaissance des règles grammaticales et de la capacité de raisonnement abstrait sur la langue cible dans la construction des concepts aspecto-temporels. La conceptualisation et l'emploi des temps impliquent évidemment une connaissance intuitive des situations évoquées qui s'acquiert en général dans l'interaction régulière en langue cible. Ainsi, à notre sens, les apprenants en situation endolingue sont évidemment les mieux placés pour obtenir une construction optimale de ce type de concepts : seul un processus de conceptualisation qui se base autant sur les explications sur le concept que sur les observations empiriques permettra la construction des concepts temporels peu ou pas lacunaires.

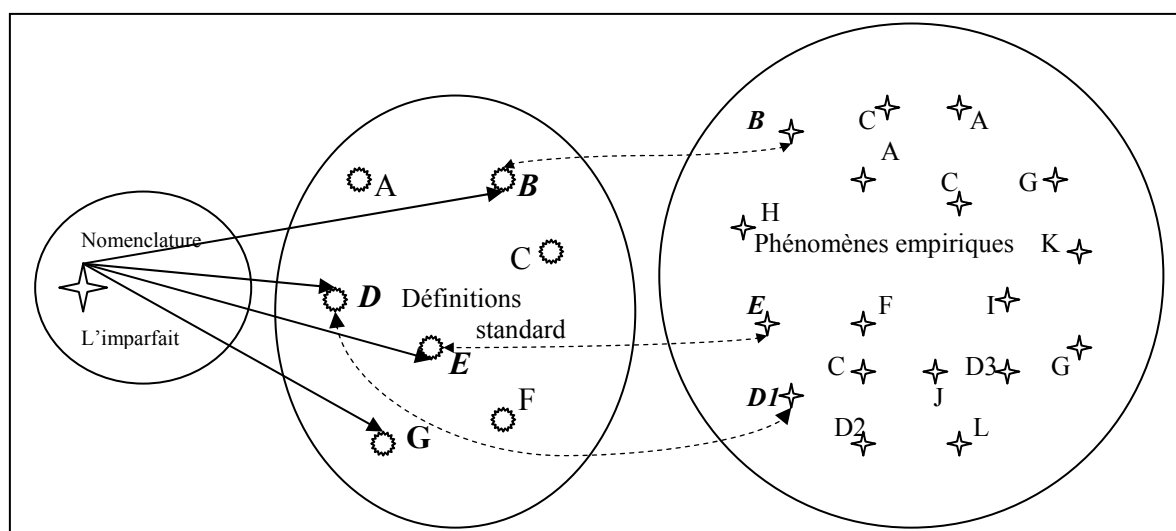
¹ « L'aspect est une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe (ou par le nom de l'action), c'est-à-dire la représentation de sa durée, de son déroulement ou de son achèvement (aspects inchoatif, progressif, résultat, etc. (...)) » cf. *Dictionnaire de linguistique* (2001 :53)

² Puisque nous allons traiter en détails les nombreux traits et les différents cas d'emploi de ces deux temps ultérieurement (dans les chapitres 3 et 4), nous ne les relevons pas ici.

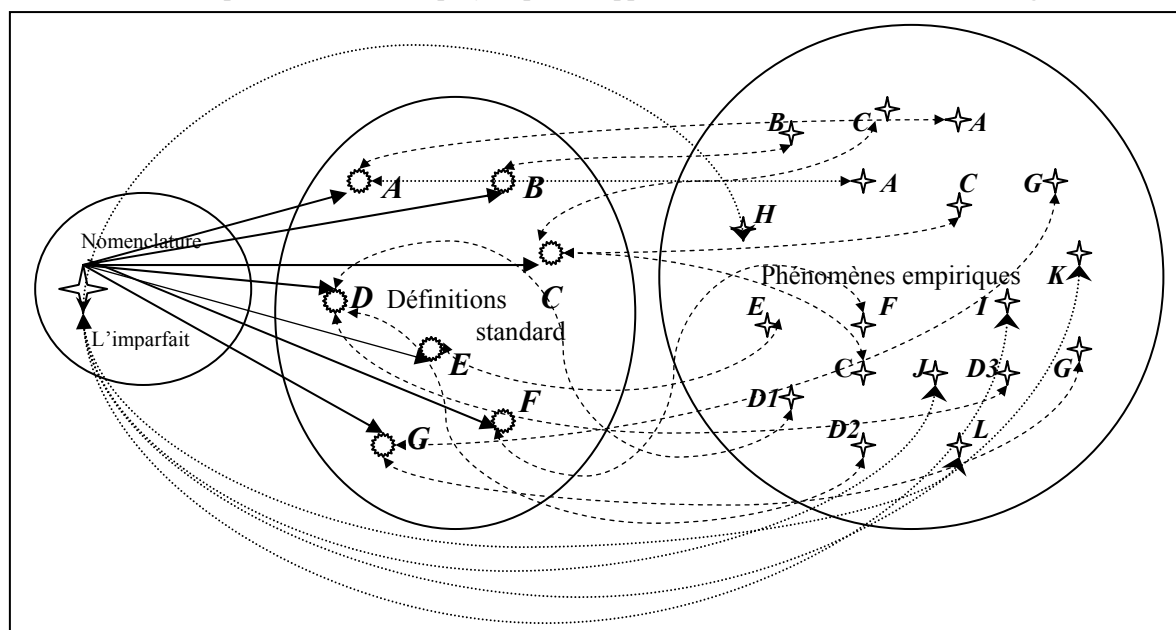
- Conceptualisation du *passé composé* et de l'*imparfait* en milieux endolingues et exolingues d'apprentissage

Comme déjà décrit, le schéma d'Auroux (Figure 8 : p.71) montre les différents constituants qui forment un concept donné : la nomenclature, les définitions et les phénomènes empiriques. Dans un contexte exolingue d'apprentissage où il n'y a pas d'accès à la communication naturelle, les apprenants se trouvent largement privés d'accès au troisième constituant. À savoir, l'opportunité de découvrir la langue usitée (C'est-à-dire, avoir accès aux phénomènes empiriques). Cependant, s'ils suivent une méthode d'apprentissage de langue basée sur les documents 'authentiques' (par ex : relevant des méthodes communicatives ou éclectiques), ils peuvent tout de même découvrir certains des usages 'naturels' des divers concepts relevant de leur langue cible : en l'occurrence, *l'imparfait* et le *PC* en FLE.

[Figure 11] : Conceptualisation de l'*imparfait* par un apprenant de L3 en situation exolingue



[Figure 12] : Conceptualisation de l'*imparfait* par un apprenant de L1 en situation endolingue



Dans le but de présenter la conception d'une notion grammaticale (ici, celle de *l'imparfait*) chez les apprenants endolingues de L1 et chez les apprenants exolingues de

L3, nous reproduisons ci-dessus, sous deux schémas séparés, le schéma 'Figure 9' déjà présenté à la page 72. Les deux schémas présentent deux réseaux de relations qui s'établissent entre les trois sphères déjà introduites : alors que le premier schéma représente le réseau conceptuel d'un apprenant exolingue de FLE, le deuxième relève celui d'un apprenant endolingue de FLM.

Comme nous venons de le dire, le processus de construction des notions (méta) linguistiques chez les apprenants exolingues de FLE suivant une méthode communicative ou éclectique n'ignore pas complètement les phénomènes empiriques de l'emploi de cette langue. Comme le démontrent les deux schémas¹ ci-dessus, il existe des liens entre les trois sphères aussi bien dans le réseau conceptuel de l'apprenant de FLM [Figure 12] que dans celui de l'apprenant exolingue de FLE [Figure 11]. Pourtant, on constate en même temps qu'il existe un écart considérable entre les deux réseaux de FLE et de FLM par rapport au nombre de connexions qui s'établissent entre les trois sphères. Si on prend en compte *la définition standard D* chez l'apprenant de FLM [Figure 12], on voit qu'il rencontre trois occasions² pour la vérifier empiriquement : à savoir, il existe dans son réseau conceptuel trois connexions entre *la définition standard D* (deuxième sphère) et *les phénomènes empiriques D1, D2, D3* dans la troisième sphère). Or, dans le cas de l'apprenant de FLE [Figure 11], il n'a qu'une seule occasion pour vérifier la même *définition standard D* : l'unique connexion entre *D* dans la deuxième sphère et *D1* dans la troisième sphère. En outre, même si les deux apprenants ont accès à *la définition standard G* (deuxième sphère), seul l'apprenant de FLM [Figure 12] peut la tester dans la communication authentique (à savoir, il n'existe pas de connexion entre les G dans les deuxième et troisième sphères de la Fig. 11). Ainsi, on voit qu'il arrive parfois qu'un apprenant exolingue de FLE, même lorsqu'il a appris une définition standard d'un concept donné, ne réussit pas toujours à la vérifier dans la pratique communicative.³

Cependant, le manque d'accès aux phénomènes empiriques ne constitue pas le seul obstacle qu'un apprenant exolingue de FLE rencontre pendant la conceptualisation

¹ Il ne s'agit ici que d'une représentation plus ou moins caricaturale des réseaux conceptuels de *l'imparfait* chez deux apprenants hypothétiques de FLE et de FLM. La réalité peut être évidemment bien plus complexe. Selon les apprenants individuels, ces deux schémas peuvent être plus ou moins complexes, indépendamment du fait qu'il s'agit d'un apprenant de FLE ou de FLM. Notre effort consiste ici à démontrer les réseaux conceptuels de deux apprenants hypothétiques moyens représentant les deux situations d'apprentissage du français.

² En effet, ce n'est qu'à titre d'exemple. En réalité, dans le milieu naturel d'emploi de leur langue cible, les apprenants de L1 rencontreraient un nombre infini de phénomènes empiriques pour tester (consciemment ou inconsciemment) leurs connaissances conceptuelles standard.

³ Selon notre perception de la formation des concepts linguistiques et métalinguistiques (exceptés toutefois ceux relevant des 'catégories lexicales', des 'catégories syntaxiques' et des 'fonctions grammaticales'), les concepts d'une langue donnée se (re)conçoivent à l'aide non seulement des définitions standard explicitement apprises, mais aussi à l'aide des définitions implicitement découvertes grâce à l'observation de cette langue cible dans son emploi quotidien (=phénomènes empiriques). C'est-à-dire que le processus de conceptualisation est indissociable de son emploi (compréhension et expression) dans la pratique interactionnelle ; particulièrement, à son *état de construction*. En effet, dans la construction d'un concept grammatical qui se forme en se référant plus ou moins à la réalité extralinguistique (tels les concepts aspecto-temporels du type de *l'imparfait* et du *passé composé*), la découverte des phénomènes empiriques est indispensable pour sa conception. Vu que toutes les nuances d'emploi du concept donné ne sont pas comprises dans les définitions standard explicitées en cours, pour acquérir les premières, l'apprenant doit impérativement recourir à la langue cible dans son emploi naturel. Cela aide l'apprenant à compléter les lacunes de son concept encore peu développé. À notre sens, le manque d'accès aux phénomènes empiriques (l'incapacité de découvrir la langue visée dans son emploi réel) constitue l'un des obstacles principaux à l'acquisition des concepts linguistiques et métalinguistiques chez les apprenants de langues étrangères en contexte exolingue d'apprentissage.

des notions grammaticales. Comme on peut facilement l'imaginer, il se peut parfois qu'il lui manque aussi les définitions standard (c'est-à-dire que, à la différence de la Figure 12, dans la Figure 11, il n'y a pas de connexions entre la nomenclature - *l'imparfait* et ses définitions standard A, C & F). La raison de cette absence réside clairement dans les lacunes des manuels, la non exhaustivité des grammaires de FLE et le manque d'explications et de connaissances grammaticales profondes chez les enseignants de FLE.¹

Par ailleurs, les cinq lignes en pointillés qui se situent à l'extérieur des trois sphères dans le schéma 12 (FLM-situation endolingue) attirent notre attention sur un autre phénomène important qui est souvent ignoré. À savoir, *les définitions standard* (même lorsqu'elles sont étudiées d'une manière exhaustive) ne définissent pas tous *les usages empiriques* (intuitives) d'un concept donné : à savoir, les cinq lignes en pointillés externes relient *la nomenclature* de la première sphère aux *phénomènes empiriques* H, I, J, K & L dans la troisième sphère sans se fixer pour autant sur aucune des *définitions standard* dans la deuxième sphère. En d'autres termes, les connaissances conceptuelles explicites (*définitions standard*) ne couvrent pas toujours les connaissances conceptuelles implicites (*phénomènes empiriques*) que les locuteurs sont censés acquérir dans la communication authentique. Seuls ceux qui peuvent communiquer d'une manière régulière avec les natifs pourraient découvrir ces traits conceptuels particuliers qui ne sont pas pris en considération par les sources (enseignants, cours, manuels, parents) d'enseignement des langues. En effet, de nombreuses caractéristiques d'une langue donnée sont fondées sur des critères sémantiques non systématiques qui ne se laissent pas formellement enseignés. Ainsi, comme nous montre la Figure 11, elles échappent souvent aux apprenants en situation exolingue d'apprentissage, qui sont en général privés de communication authentique : d'où probablement l'existence de lacunes importantes dans la construction de leurs connaissances conceptuelles (y compris les notions grammaticales telles *le PC* et *l'imparfait*).

Or, si on revient à la Figure 10 à la page 73, on pourrait constater que la plupart des concepts en langues étrangères chez les apprenants/locuteurs de L3 en situation exolingue se situent généralement au deuxième rang (*concepts en construction*) de ce schéma. C'est-à-dire que, malgré l'apprentissage formel, la plupart des concepts chez ces apprenants ne se développent pas entièrement. En effet, leurs concepts peuvent rester toujours en état de construction,² même après cinq ans³ d'apprentissage. Or, il est clair que les concepts sont en général en construction chez tout apprenant, même ceux de L1.

¹ Il est vrai que les lacunes dans les connaissances dispensées au niveau du cours (manuels, grammaires & enseignants) ne se limitent pas aux contextes exolingues d'apprentissage des L3. Cependant, au contraire des apprenants exolingues, les apprenants en situation endolingue d'apprentissage réussissent à combler ce manque grâce à l'exposition régulière à la communication naturelle.

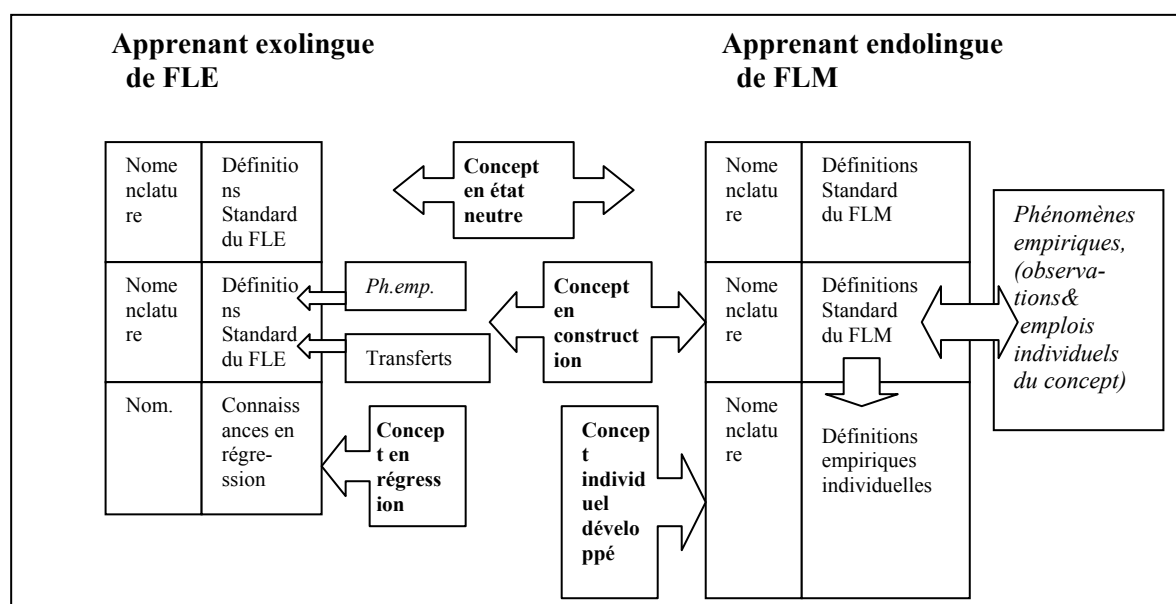
² Sauf si les apprenants peuvent poursuivre la suite de leur d'apprentissage de la langue visée dans des conditions d'apprentissage/acquisition plus favorables : par exemple, dans un contexte endolingue d'apprentissage.

³ À savoir, c'est la durée maximum qu'un apprenant adulte de FLE à l'AF consacre à son apprentissage du FLE. Un écolier adolescent préparant son examen de baccalauréat passe en général deux ans à l'apprentissage du FLE à l'école. Par la suite, il peut opter pour encore trois (ou quatre) ans d'apprentissage du FLE à l'Université. Il arrive souvent que certains de ces apprenants scolaires et universitaires tentent de compléter leurs apprentissages en suivant simultanément les cours privés de FLE (soit dans un institut tel l'AF, soit en suivant les cours à domicile). Ce sont ainsi de tels apprenants qui s'exposent au maximum à l'apprentissage du FLE dans le contexte au Sri Lanka. Indépendamment du type de cours (intensif ou extensif), un apprenant fidèle de FLE dans ce contexte ne consacrerait pas plus de six ans à cette activité ; la grande majorité est constituée par ceux qui abandonnent leur apprentissage du FLE soit, après un trimestre ou deux ans de cours.

D'ailleurs comme nous l'avons déjà dit (cf. p.74: note 3 en bas de la page), même après avoir fini l'apprentissage formel de sa L1, même un locuteur natif continuerait à découvrir des concepts inconnus de sa L1, à y introduire (donc, *construire*) de nouveaux concepts (néologismes) et à en modifier (donc, *reconstruire*) les concepts qu'il a préalablement acquis. Cela veut dire que, ayant plus ou moins appris et/ou acquis les définitions standard des concepts de la langue cible, tout apprenant (de L1, de L2, de L3, etc.) devrait nécessairement passer par l'étape où il en découvre les phénomènes empiriques correspondants. Cependant, alors que les apprenants de FLM en contexte endolingue les découvrent vite et d'une façon presque exhaustive grâce à la communication naturelle, les apprenants exolingues de FLE n'en découvrent que les quelques-uns relevant de leur cours ; notamment, ceux explicités à travers les exemples, les exercices et les documents dans leurs manuels de FLE. Autrement dit, par rapport aux apprenants endolingues de FLM, l'input empirique que les apprenants exolingues de FLE reçoivent reste insuffisant pour développer leurs concepts au-delà de leur état purement constructif. En revanche, grâce à leur apprentissage/acquisition complet et de longue durée, les apprenants de FLM dépassent rapidement l'étape de *construction* de leur L1 et conçoivent leurs propres *concepts individuels développés*.

- Les différents états du processus de conceptualisation de l'imparfait chez un apprenant endolingue de FLM et un apprenant exolingue de FLE

[Figure 13]



À l'aide du schéma Figure 10 (p.73), nous avons tenté de montrer de façon générale les différents états sous lesquels on peut repérer un concept donné. Or, selon la situation d'enseignement/apprentissage et le statut de la langue visée, ces états conceptuels peuvent plus ou moins varier. Ainsi, dans le but de présenter simultanément les différents états dans la conceptualisation de l'imparfait¹ chez un apprenant exolingue de français langue étrangère (à gauche) et chez un apprenant endolingue de français

¹ En effet, ce schéma est applicable à la conceptualisation de tout concept ayant un rapport avec le monde extralinguistique (sont exclus ainsi les concepts relevant des fonctions grammaticales, des catégories lexicales et des catégories syntaxiques qui ne relèvent que du domaine strictement métalinguistique).

langue maternelle (à droite),¹ nous reproduisons ci-dessus la Figure 10 sous une forme modifiée et dédoublée.

Tout comme sur la figure 10, les premiers rangs des deux diagrammes ci-dessus évoquent l'état neutre du concept (en l'occurrence, celui d'*imparfait*), tel que ce dernier est présenté dans les grammaires, dans les manuels et dans les explications des enseignants du français. Cependant, comme nous l'avons démontré à la page 80 [Figures 11 & 12], il est possible que l'ensemble des définitions standard de l'*imparfait* qui est disponible aux apprenants de FLM ne soit pas disponible aux apprenants de FLE. En effet, à part les lacunes relevant des analyses grammaticales traditionnelles (qui sont communes aux grammaires de FLE et de FLM), on trouve parfois des définitions/explications floues, erronées, voire contradictoires de l'*imparfait* et du PC dans certains manuels de FLE.² Or, vu le peu de temps (par rapport aux enfants apprenants leur L1) dont les apprenants de FLE (adultes) disposent pour l'apprentissage du français et le peu de connaissances linguistiques qu'ils possèdent de la langue cible pour suivre les explications dispensées dans cette même langue,³ il est évident que les explications dans les manuels de FLE ne peuvent pas être élaborées au même niveau qu'elles le sont dans les manuels de FLM. Cependant, dans le contexte d'apprentissage du FLE, ce manque de cohérence et d'ampleur des explications n'est pas limité aux manuels. Il est parfois également manifeste chez les enseignants de FLE (souvent alloglottes, mais aussi natifs)⁴, qui se laissent parfois guider aveuglement par les explications des manuels prescrits. Vu ces circonstances, déjà au niveau du concept en état neutre, la notion d'*imparfait* du FLE n'est guère comparable à celle du FLM.

Cet écart s'agrandit à l'étape de la construction du concept d'*imparfait* chez les deux types d'apprenants. Comme nous l'avons déjà vu, l'influence des phénomènes empiriques, que nous considérons comme indispensable pour compléter le processus de

¹ Il convient de réitérer ici une distinction importante entre le processus de conceptualisation chez les apprenants de L1 et chez les apprenants de L3. Alors que, pour les premiers, il s'agit clairement de la construction des concepts à travers leur première langue (L1), pour les seconds, il s'agit plutôt d'une reconstruction des concepts déjà acquis à travers leurs langues premières. D'où, comme on le voit à gauche sur le schéma ci-dessus [Figure 13], l'influence des 'transferts' des langues premières au niveau du concept en construction. Ainsi, lors de l'apprentissage d'une L2 ou L3 (aussi bien en contexte endolingue qu'exolingue), les apprenants devraient tenter de réaménager leurs anciens concepts pour les adapter au système de la nouvelle langue : en effet, tout concept relevant complètement (les concepts linguistiques tels *les fruits*, *l'amour*) ou partiellement (certains concepts métalinguistiques tels l'*imparfait*) des phénomènes extralinguistiques subit ce processus de réaménagement. Toutefois, si l'apprentissage d'une langue non L1 (L2, L3, etc.) signifie en général un processus de 'reconstruction' des connaissances, il n'exclut pas pour autant des moments de 'construction' des nouvelles connaissances. Ceci est souvent le cas avec des concepts linguistiques non reconnus par les langues premières de l'apprenant (par ex : *une frileuse*, *le quarté* pour un bilingue singhalais-anglais) ainsi qu'avec des concepts métalinguistiques spécifiques au système de la nouvelle langue (sans liens avec les systèmes des langues déjà acquises : par exemple, le système des cas du singhalais pour un bilingue français-anglais).

² Par ex : le manuel *Tempo 1* (cf. p. 163: Figure 22 : ligne 9) constate que toute *action* au passé se met au *passé composé* alors que toute *situation* au passé est mise en évidence à l'aide de l'*imparfait*. Étant donné que le PC sert aussi à décrire des situations au passé (évidemment, sous un autre angle) et que l'*imparfait* sert également à décrire des actions, on ne peut que s'interroger sur la pertinence et l'étroitesse d'une telle explication des deux temps. De même, ayant d'abord classé ces deux temps comme des temps 'accomplis', *Tempo 1* déclare par la suite que c'est le PC qui évoque 'un événement terminé au moment où on parle' (idem :p. 163: ligne 8) : sous-entendu que l'*imparfait* évoque un événement non terminé au moment où on parle !

³ Comme nous l'avons déjà vu, c'est le cas des cours de FLE où le manuel et la méthode d'enseignement s'inspirent de l'approche communicative.

⁴ Par exemple, l'enseignant D (alloglotte) & l'enseignant B. (natif) cf. : troisième chapitre : (Figure 31 : p.185 : lignes 1, 5, 6, 7, 10, 11) ; (Figure 25 : pp.168-170 : lignes 1, 7, 16)

conceptualisation,¹ est beaucoup plus grande sur *les concepts en construction* chez les apprenants de FLM que sur ces concepts chez les apprenants de FLE en contexte exolingue. Même si les enseignants exolingues tentent de combler cette disparité en incitant leurs apprenants à simuler des interactions authentiques (que certains enseignants non natifs connaissent eux-mêmes à peine), ces sketches ternes ne peuvent pas éveiller les vraies résonances profondes des interactions authentiques dont profitent les apprenants endolingues.² En fait, la plupart des apprenants exolingues découvrent la notion d'*imparfait* seulement à travers les quelques définitions standard et les documents authentiques qu'ils trouvent dans leurs manuels. Comme il y a très peu ou pas d'interaction réelle dans ces contextes d'apprentissage (pour la plupart des apprenants exolingues, l'expression orale en langue cible se limite aux quelques questions qu'ils posent à l'enseignant, les jeux de rôles et les mini conversations ludiques auxquelles ils s'exercent avec leurs camarades de classe), l'accès aux phénomènes empiriques est souvent limité à la compréhension.³ Ainsi, le concept d'*imparfait* se construit chez beaucoup d'apprenants exolingues de FLE presque exclusivement sur la base de compréhension et non dans l'interaction.⁴ La pénurie de réception et de production de la langue authentique les empêche d'atteindre un niveau de l'usage autonome de cette notion grammaticale. Par conséquent, leurs concepts d'*imparfait* construits *hors contexte* ne se développent pas suffisamment pour devenir des *concepts individuels développés*. En effet, si ces apprenants ne réussissent pas à s'exposer⁵ tôt ou tard à la pratique naturelle de la langue française, au moment où ils arrêtent leur apprentissage du FLE, leurs connaissances sur cette langue (y compris, celles sur *l'imparfait* et ses emplois) commencent à régresser.

En revanche, le contexte naturel d'apprentissage des enfants de FLM permet à ces derniers de s'exposer pleinement à la communication naturelle et de découvrir au fur et à mesure tout ce qui régit l'emploi de la notion d'*imparfait*. À l'opposé des apprenants exolingues de FLE, les enfants français réussissent à vérifier les définitions standard apprises dans la pratique réelle de leur L1, et à en concevoir graduellement leurs propres définitions individuelles, et par la suite, leurs propres concepts d'*imparfait*.

¹ La possibilité de s'exposer aux phénomènes empiriques sert à l'apprenant à observer et à découvrir les diverses nuances qui s'explicitent uniquement dans l'emploi de *l'imparfait*. Cela l'aide à combler les lacunes de son *concept* aspecto-temporel *en construction*. Plus il découvre les différentes nuances d'emploi, plus vite il pourra construire son propre *concept individuel développé* de la notion d'*imparfait*.

² Alors que les apprenants de FLM construisent *leur concept d'imparfait* dans la pratique communicative, les apprenants et les enseignants de FLE en milieu exolingues se penchent sur les exercices de grammaire pour construire ce même concept. Particulièrement dans les classes du niveau débutant en contexte exolingue, la découverte de *la notion d'imparfait* se base en général sur l'apprentissage et la mémorisation de ses divers aspects morphologiques et d'un nombre réduit de ses définitions standard. À partir du niveau intermédiaire, les apprenants s'entraînent plus à l'emploi de *l'imparfait* (limité toutefois à ses emplois les plus basiques) à l'aide d'exercices sur l'emploi des temps du passé. Cependant, comme ces exercices portent sur des phrases isolées et sur des minis textes, ils ne réussissent pas à révéler les diverses nuances de l'emploi de *l'imparfait* qui naissent strictement du cotexte et du contexte situationnel.

³ Ces remarques ne peuvent évidemment pas être généralisées à chaque contexte exolingue d'apprentissage de langue ni à chaque apprenant exolingue individuel. Comme nous l'avons déjà dit, dans cette étude, nous nous référons plutôt au cas de l'apprenant de FLE moyen au Sri Lanka.

⁴ Ce qui empêche ces apprenants de vérifier dans l'emploi réel du français, d'une part les définitions standard qu'ils ont apprises, et d'autre part, leurs hypothèses intuitives concernant l'emploi du concept en question. Comme déjà dit, l'accès aux phénomènes empiriques (l'observation de l'emploi du concept donné par les autres et par soi-même) constitue une partie essentielle pour compléter le processus de conceptualisation d'une notion donnée.

⁵ Soit en se rendant dans un pays francophone où ils vont pratiquer cette langue, soit en s'associant avec les natifs d'une manière régulière (par ex : comme le font les guides des touristes francophones).

1.3.5. Conceptualisation chez les plurilingues

Jusqu'ici nous avons abordé la question de la conceptualisation des notions grammaticales chez les apprenants exolingues de FLE comme si ces derniers ne possèdent qu'un seul système grammatical : à savoir, celui de la langue cible. Cependant, lorsqu'on dit 'langue étrangère', on reconnaît implicitement la présence d'autres systèmes de langues dans le répertoire et dans la conscience linguistique des apprenants. Même si dans certains pays officiellement monolingues (par ex : les États-Unis) la désignation de 'langue étrangère' peut chevaucher celle de la 'langue seconde', pour beaucoup d'apprenants des pays multilingues, une langue étrangère signifie une langue 'post-L2' (L3, L4, L5). D'où l'hypothèse qu'un apprenant possède d'habitude au moins deux autres systèmes de langue lorsqu'il débute son apprentissage de langue étrangère. En tout cas, cette hypothèse correspond à la réalité des apprenants de FLE au Sri Lanka.

Deux systèmes préalablement acquis signifient déjà deux autres manières de percevoir un concept donné.¹ Nous avons déjà vu comment les monolingues singhalais, anglais et français concevraient le concept du *petit-déjeuner* (cf. pp.70-71) selon les divers repères socioculturels associés à leurs langues maternelles. Cependant, comment est-ce que les plurilingues conçoivent-ils un tel concept ? Est-ce qu'ils en construisent des formes à part chaque fois qu'ils acquièrent une nouvelle langue ? Sont-ils sensibles au fait que les différentes langues perçoivent la réalité extralinguistique et construisent leurs systèmes métalinguistiques de manières différentes ? N'y a-t-il pas de superposition des systèmes, du moins des modifications ou des actualisations des premières connaissances selon le degré d'ouverture aux nouvelles connaissances (méta) linguistiques ? Bref, comment les concepts déjà acquis d'une langue peuvent influencer l'acquisition de ceux d'autres langues ?

Dans la tentative de répondre aux questions de cet ordre (à savoir, les questions renvoyant aux rapports entre les différentes langues et leur impact sur l'apprentissage de ces langues), différentes théories linguistiques ont adopté différentes perspectives. Selon le point de vue des structuralistes « (...) chaque langue est un ensemble de systèmes qui ne connaissent que leur ordre propre. Elle forme ainsi un tout unique et les unités qui la constituent découpent l'expérience humaine selon des taxinomies particulières à cette même langue. D'une langue à l'autre les signifiants postulent des signifiés, ou des économies complexes de signifiés dont les organisations sont si spécifiques que l'identification signifiant (A) (L1) ou langue d'origine à signifiant (A') (L2) ou langue cible n'est jamais possible ».² Selon cette perspective, chaque système de langue est tellement différent de l'autre que les anciennes connaissances linguistiques ne peuvent nullement servir à la construction des connaissances d'une nouvelle langue. S'il y a un impact, il est toujours perçu comme négatif (les interférences) et à éviter à tout prix. Un tel point de vue rejette la pertinence de l'emploi des anciennes connaissances dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cependant, cette interprétation structuraliste des rapports interlinguaux est contestée notamment par celle de la théorie de la grammaire

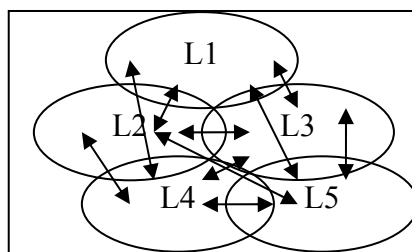
¹ Nous évoquons ici tous les concepts linguistiques et métalinguistiques (à part certains *concepts* métalinguistiques spécifiques à une langue donnée : par ex : des concepts *relevant de fonctions grammaticales, de catégories lexicales et de catégories syntaxiques*) qui tentent de se montrer plus ou moins communs à toute langue : particulièrement ceux maintenant un rapport direct ou indirect avec le monde extralinguistique, tels *l'imparfait* et *le passé composé*. Ces deux concepts relèvent de la catégorie grammaticale du 'temps' qui se désigne à la fois selon les paramètres linguistiques et extralinguistiques.

² Cf. Bouton, C. : 1979 :60

générationnelle transformationnelle (GGT) et celle de l'approche cognitive en général. Cette dernière accorde en effet une grande importance à la participation active du cerveau dans la construction des connaissances linguistiques (Berthoud, A.-C. & Py, B. : 1993 : 93) et considère qu'il est indispensable de prendre en compte le rôle des langues premières dans l'enseignement/apprentissage/acquisition d'une nouvelle langue.

En effet, selon Coste, D.¹, toutes les langues qu'un apprenant acquiert forment son « répertoire linguistique ». Comme le démontre l'image ci-dessous, il forme un tout en même temps gardant les particularités de chaque langue. Les langues acquises ne restent pas comme des unités séparées et étanches. Il y a entre elles des interconnexions aussi bien au niveau linguistique qu'au niveau métalinguistique. Ces va-et-vient sont en fait ce qu'on appelle communément 'les transferts interlinguaux'.²

[Figure14] : Les va-et-vient entre les différentes langues dans le répertoire linguistique d'un apprenant plurilingue



À tout niveau (linguistique, métalinguistique, sociolinguistique, etc.) de construction des connaissances chez un apprenant plurilingue, les transferts constituent ainsi un des phénomènes récurrents et inévitables. Pour comprendre le processus de construction des concepts d'une langue donnée chez un apprenant plurilingue, il faut obligatoirement se renseigner sur les concepts voisins des autres langues dans son répertoire linguistique.

Or, dans toute langue, les concepts (grammaticaux et autres) sont mis en évidence à travers les mots. La relation qu'un mot entretient avec un concept n'est pour autant pas symétrique.³ À savoir, comme l'indique le diagramme ci-dessous, un seul concept donné peut être repéré à l'aide de plusieurs mots⁴ (le concept *ciel*⁵ => 'ciel', 'sky', 'අහස', 'Himmel', etc.).

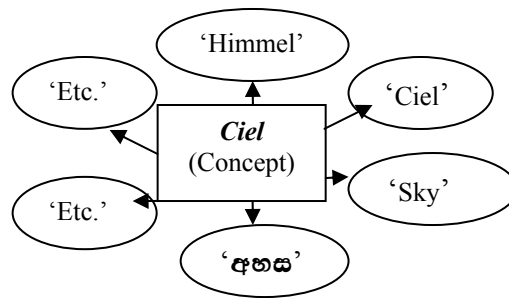
¹ Cf. Cours : le 14-05-2004.

² Nous allons en parler longuement dans la section suivante sur l'analyse contrastive.

³ Cf. Berthoud, A.-C., séminaire de pragmatique (le10-04-2003), Université de Lausanne.

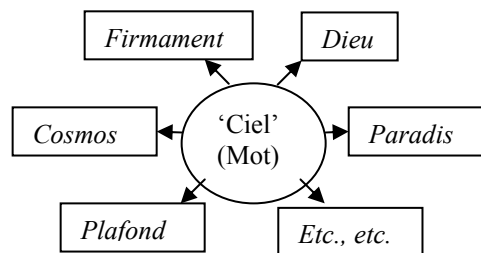
⁴ Comme déjà dit, lorsque nous écrivons un mot en lettres italiques, nous en évoquons *le concept* ou le signifié. Dans les schémas, ils sont en plus présentés dans les cases. Par contre, lorsque nous évoquons simplement 'le mot' [la désignation (le signifiant) que chaque langue donne à son concept], nous l'écrivons entre guillemets simples et le présentons encerclé dans les schémas.

⁵ Bien que notre centre d'attention demeure tout au long de cette étude les concepts grammaticaux de *passé composé* et d'*imparfait*, pour développer nos observations générales concernant les concepts, nous avons choisi ici un concept non grammatical (*ciel*). Ce choix volontaire nous permet de mieux mettre en évidence les divers aspects généraux relevant de la problématique de 'la conceptualisation' (à savoir, les rapports entre les 'mots' et les *concepts*, les réseaux conceptuels, les concepts 'équivalents' dans les différentes langues et leurs interconnexions). Même si toutes ces observations lui sont pertinentes, il nous semble beaucoup plus difficile d'élaborer ces points de base à l'aide d'un concept grammatical.



[Figure 15]

D'autre part, selon les circonstances données, un seul mot peut signifier plusieurs choses, à savoir, plusieurs concepts différents. (Par ex : 'ciel' => *Dieu, paradis, firmament, cosmos, plafond, etc.*)¹



[Figure 16]

Ainsi, la supériorité du concept sur le mot ou vice versa dépend essentiellement du point de vue de chaque chercheur. Sur le schéma d'Auroux (p.71: Figure 8), la nomenclature (les mots) se voit réduite à l'un des trois constituants qui forment le concept. Pourtant, son statut subordonné au concept ne peut être expliqué que par l'objectif de son schéma : à savoir, la description des constituants du *concept*. Néanmoins, si on prend 'les mots' comme le point de départ (d'ailleurs, comme dans le graphique ci-dessus), on comprend, d'ailleurs comme Fontenelle, T.,² que les mots ont aussi « des sens³ que l'on peut lister et dénombrer » et que « la signification⁴ peut être morcelée en petites unités séparées. »

Les concepts sont ainsi des combinaisons de plusieurs traits sémantiques différents⁵ (certains de ces traits peuvent être acquis grâce à l'apprentissage explicite alors que d'autres sont acquis implicitement dans la communication naturelle). C'est l'union de toutes ces caractéristiques (et non d'aucune autre) sous une même désignation qui donne naissance à un concept particulier. Par exemple, si on reprend l'exemple du concept *ciel*, on s'aperçoit qu'il réunit un certain nombre de traits sémantiques qui ne se

¹ Dans chacune des expressions suivantes, le mot 'ciel' évoque une idée (un concept) différente : 'À ciel ouvert' (plein air), 'La voûte du ciel' (firmament) 'Le royaume des cieux' (Dieux), 'être au septième ciel' (ravissement), 'son âme est allé au ciel' (au-delà), 'mériter le ciel' (paradis), 'ciel de lit' (plafond), 'Aide-toi, le ciel t'aidera' (Dieu), etc. (cf. *Le petit Robert*, Dictionnaire de la langue française : 1992 :314).

² Fontenelle, T. (le 06-05-2004) : Présentation, l'École doctorale en sciences du langage.

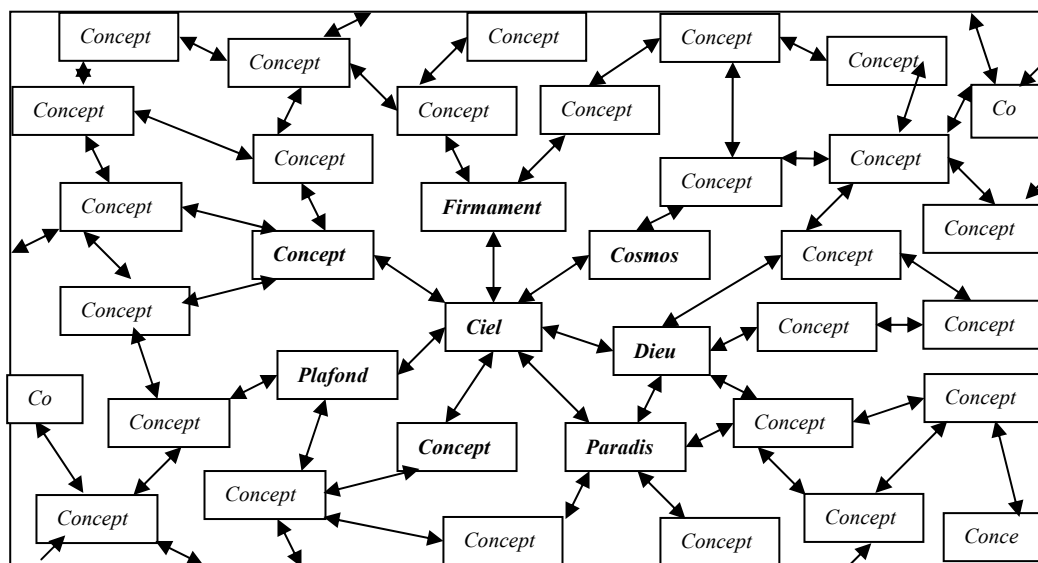
³ 'Le mot' au sens du lieu de rencontre de plusieurs concepts (« des sens ») différents.

⁴ 'Le mot' en tant qu'équivalent d'un seul concept (« la signification »). Un concept se constituant de plusieurs traits (« petites unités séparées »), on peut évidemment le morceler en petites unités de signification.

⁵ Presque tous les concepts linguistiques et métalinguistiques nous semblent être constitués de plusieurs traits sémantiques. Exceptés peut-être certains concepts métalinguistiques qui se définissent strictement par rapport à leur unique trait grammatical arbitraire (Par ex : *les genres* grammaticaux masculin et féminin, les chiffres précis tels 'un', 'deux', 'trois', etc.)

voient rassemblées que sous cette dénomination ‘ciel’. Toutefois, les traits qui constituent le concept *ciel*, ne s’expriment pas uniquement à travers le mot ‘ciel’. Ils contribuent en plus à former d’autres concepts tels *firmament*, *cosmos*, *paradis*, *Dieu*, *plafond*, *etc.*, évoqués par d’autres mots : ‘firmament’, ‘cosmos’, ‘paradis’, ‘Dieu’, ‘plafond’, ‘etc’. Dans chacun de ces derniers concepts, nous retrouvons un ou plusieurs des traits sémantiques qui se trouvent aussi dans le concept *ciel*. En effet, sur le graphique ci-dessous [Figure 17] les flèches indiquent ces liens sémantiques que le *ciel* partage avec les autres concepts, et que ces derniers partagent à leurs tours, avec tant d’autres concepts.

[Figure 17] : un segment infime d’un réseau conceptuel



Les concepts d’une langue donnée se lient ainsi alternativement entre eux à l’aide d’un nombre infini de caractéristiques sémantiques communes. Cependant, la complexité de ces relations sémantiques devient encore plus grande lorsqu’on tente d’interpréter *un concept* donné d’une langue A au travers d’un ‘mot’¹ donnée d’une autre langue B. En d’autres termes, nous nous référons ici à la pratique (consciente et/ou inconsciente) de traduction qu’on effectue lorsqu’on veut accéder au sens d’un mot d’une nouvelle langue. Les apprenants de langues secondes ou de langues étrangères tentent d’habitude de percevoir *les concepts* (surtout ceux qui relèvent des faits abstraits grammaticaux et non grammaticaux qui ne se laissent pas être démontrés) de leur langue cible à travers les mots ‘équivalents’ de leurs langues premières. Étant donné le fait que les êtres humains, indépendamment de leurs barrières linguistiques, partagent un univers extralinguistique plus ou moins commun, on peut justifier cette pratique à un certain degré. Ainsi, il est vrai que les concepts relevant des phénomènes extralinguistiques (physiques et abstraits non grammaticaux) des locuteurs de diverses langues disposent souvent des mêmes caractéristiques de base. Toutefois, comme dit Culioli,² il convient de noter que « les notions sont des systèmes de représentations complexes de propriétés physico culturelles ». Ainsi, chaque communauté construit à travers sa langue, les concepts linguistiques et métalinguistiques aux mélanges subtils de traits. En conséquence, deux mots dits ‘équivalents’, mais qui sont d’origines linguistiques et socioculturelles différentes, n’évoquent pas nécessairement des concepts identiques (à

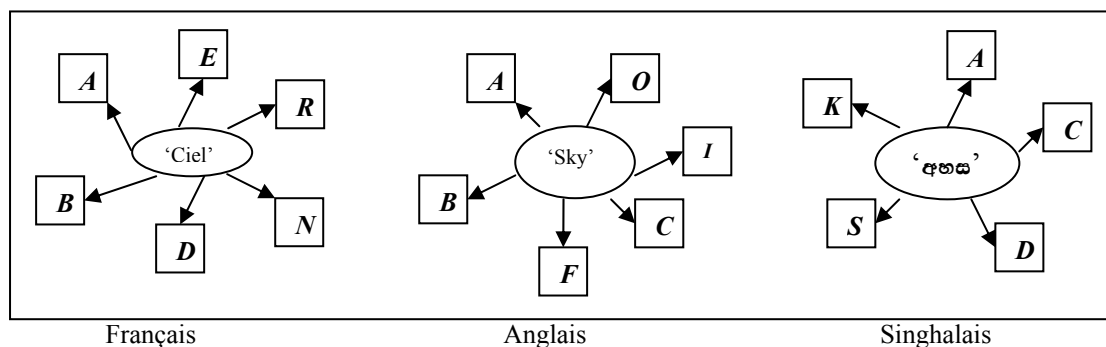
¹ Le ‘mot’ au sens du lieu de rencontre de plusieurs concepts appartenant à la langue B.

² Culioli, A. cité par Berthoud, A.-C., Séminaire de pragmatique (le 10-04-2003)

savoir, le concept *Dieu* n'est pas entièrement identique à celui de දෙවියා [devija:] en singhalais).¹

De même, un 'mot' donné d'une langue peut évoquer un ou plusieurs des *concepts* (traits sémantiques) d'un 'mot' 'équivalent' d'une autre langue, mais pas nécessairement tous. Par ex : selon la situation donnée, le mot 'Sky' en anglais peut être considéré comme un équivalent des mots 'ciel' et 'firmament', mais non un équivalent des mots 'Dieu', 'paradis', 'cosmos' et 'plafond'. À savoir, le concept *sky* partage certaines de ses unités de signification avec les concepts français de *ciel* et de *firmament* mais non pas avec les concepts *Dieu*, *paradis*, *cosmos* et *plafond*. De même, le mot singhalais 'අහස' [ʌhʌsə] reconnaît aussi le sens du *ciel*. Ainsi, comme on le voit sur le schéma ci-dessous, les mots considérés comme 'équivalents' mais d'origines linguistiques différentes, réunissent en réalité des caractéristiques sémantiques différentes. Ils ne partagent souvent qu'un ou deux traits communs.

[Figure 18]

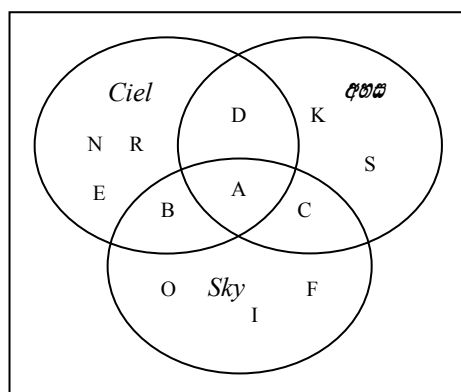


Sur le schéma, le concept *ciel* (représenté par *A*) est évoqué en français, en anglais et en singhalais respectivement par les trois mots 'ciel', 'sky', et 'අහස' [ʌhʌsə]. L'idée du *Firmament* (marqué par *B*) associé au 'ciel' français est également partagée par 'sky' anglais, mais n'est pas comprise dans le 'අහස' singhalais. Cependant, ce dernier, partage une autre unité de signification avec le 'ciel' (*D*) que le 'sky' ne reconnaît pas. De même, 'අහස' et 'sky' partagent un autre trait conceptuel (*C*) que le 'ciel' ignore. En ce qui concerne les concepts (*E, R, N*) associés au 'ciel', (*O, I, F*) associés à 'sky' & (*K, S*) associé à 'අහස', ils évoquent les caractéristiques sémantiques particulières à chacun de ces trois mots. Cependant, ces traits conceptuels peuvent bien s'exprimer à travers d'autres mots dans les deux autres langues. À savoir, chaque langue découpe et conceptualise les phénomènes linguistiques et métalinguistiques selon ses propres règles internes.

Le diagramme [Figure 19] ci-dessous montre comment les trois concepts *Ciel*, *Sky*, et *අහස* peuvent s'unir sur un même plan conceptuel, partageant certaines caractéristiques mais retenant en même temps les caractéristiques qui leur sont propres.

¹ Il est toutefois possible que les différentes communautés linguistiques partageant les mêmes domaines de références (de religion, de culture, de géographie, de politique, d'économie, etc.) construisent des concepts identiques : par ex : *God* = *Dieu*.

[Figure 19]



- Conceptualisation de l'imparfait et du passé composé chez les apprenants plurilingues en situation exolingue

Néanmoins, les apprenants de langues, voire certains enseignants de langues nous semblent ignorer ces rapports complexes entre les concepts et les mots lors du processus d'enseignement/apprentissage : soit, comme la majorité des apprenants de langues, ils n'y ont jamais réfléchi, soit, en dépit de connaître ces écarts, ils tentent d'appréhender la langue cible comme tout le monde s'y prend : à savoir, en associant directement les mots de la langue cible aux mots de leurs langues premières. Peu nombreux sont ceux qui acceptent qu'« Apprendre une langue suppose (...) autre chose que l'application d'un nouveau répertoire d'étiquettes à une réalité préexistante. Elle signifie une remise en question d'une conception du monde, des relations entre des valeurs et des formes linguistiques.» (Berthoud, A.-C. & Py, B. : 1993 :92).

Par ailleurs, lorsqu'on prend en compte les contextes exolingues d'apprentissage de langues étrangères, on voit que les enseignants et les apprenants ne peuvent pas échapper à certaines pratiques académiques qui promeuvent les va-et-vient entre différentes langues : par exemple, les traductions thèmes et versions entre la langue cible et les langues premières des apprenants. La traduction encourage clairement (surtout au niveau débutant) l'habitude de chercher l'«équivalent» d'un mot donné de la langue cible dans l'autre langue. Dans un milieu multilingue où les apprenants connaissent plusieurs langues, les traductions peuvent être effectuées, aussi bien consciemment qu'inconsciemment, entre toutes les langues qu'ils possèdent. En effet, la question du rôle que joue la pluralité des systèmes sur les modes de construction et de transmission des savoirs constitue même de nos jours une question complexe nécessitant d'être clarifiée. Même dans un milieu endolingue d'apprentissage où les références aux langues premières ne sont guère relevées, les apprenants cherchent, explicitement et/ou implicitement à établir des connexions entre les nouvelles connaissances et les anciennes connaissances. Or, selon l'approche cognitive de Piaget, J.¹, tout apprenant construit ses savoirs en suivant deux méthodes : soit dans l'assimilation (en intégrant de nouveaux savoirs aux savoirs existants- on se les approprie), soit dans l'accommodation (en adaptant les nouveaux savoirs au niveau à l'intérieur - on modifie les savoirs disponibles pour s'adapter au monde extérieur). C'est-à-dire, le développement des connaissances, linguistiques ou autres, constitue obligatoirement un processus interactif entre les savoirs anciens et les savoirs nouveaux.

¹ Cf. Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993 :54) & cité par Berthoud, A.-C. : le 17-01-2003 : Cours d'introduction aux théories d'apprentissage.

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère par les plurilingues, les va-et-vient se produisent ainsi entre les systèmes de langues ¹ qu'ils possèdent déjà et le système de langue qu'ils sont en train d'acquérir. Plus ils connaissent des langues, plus les transferts entre ces systèmes peuvent devenir complexes. La Figure 20 (p.93) tente d'illustrer (certes, d'une manière caricaturale), certains de ces liens intersystémiques qui s'établissent dans le cerveau d'un apprenant de FLE (connaissant le singhalais et l'anglais), lorsqu'il conceptualise *le PC* et *l'imparfait*. Durant la construction des notions aspecto-temporelles verbales ² comme *l'imparfait* ou *le PC*, il est possible que l'apprenant de FLE tente (consciemment et/ou inconsciemment) d'associer les divers traits sémantiques de ces notions (acquis à l'aide des définitions standard et/ou des phénomènes empiriques) avec les traits sémantiques de toutes autres notions verbales temporelles qu'il possède. À savoir, il se peut que l'apprenant les mette en contraste aussi bien avec les notions verbales temporelles de ses langues premières qu'avec celles qu'il a plus ou moins acquises dans la langue cible (par exemple, *le présent* et *le PC* du français). Par conséquent, le réseau de connexions qui s'établit entre les concepts aspecto-temporels donnés (*l'imparfait* et *le PC en construction*) et les autres concepts aspecto-temporels également *en construction* (par ex. de la langue cible ou de la L2) ou déjà bien acquis par l'apprenant (*les concepts individuels développés* de la L1 ou de la L2), devient trop complexe pour être présenté sur un seul schéma. Ainsi, par le biais de notre schéma Figure 20, nous tentons uniquement de montrer comment les traits sémantiques des notions aspecto-temporelles déjà acquises dans d'autres langues peuvent entrer en jeu pendant la construction des concepts de *l'imparfait* et du *PC*.

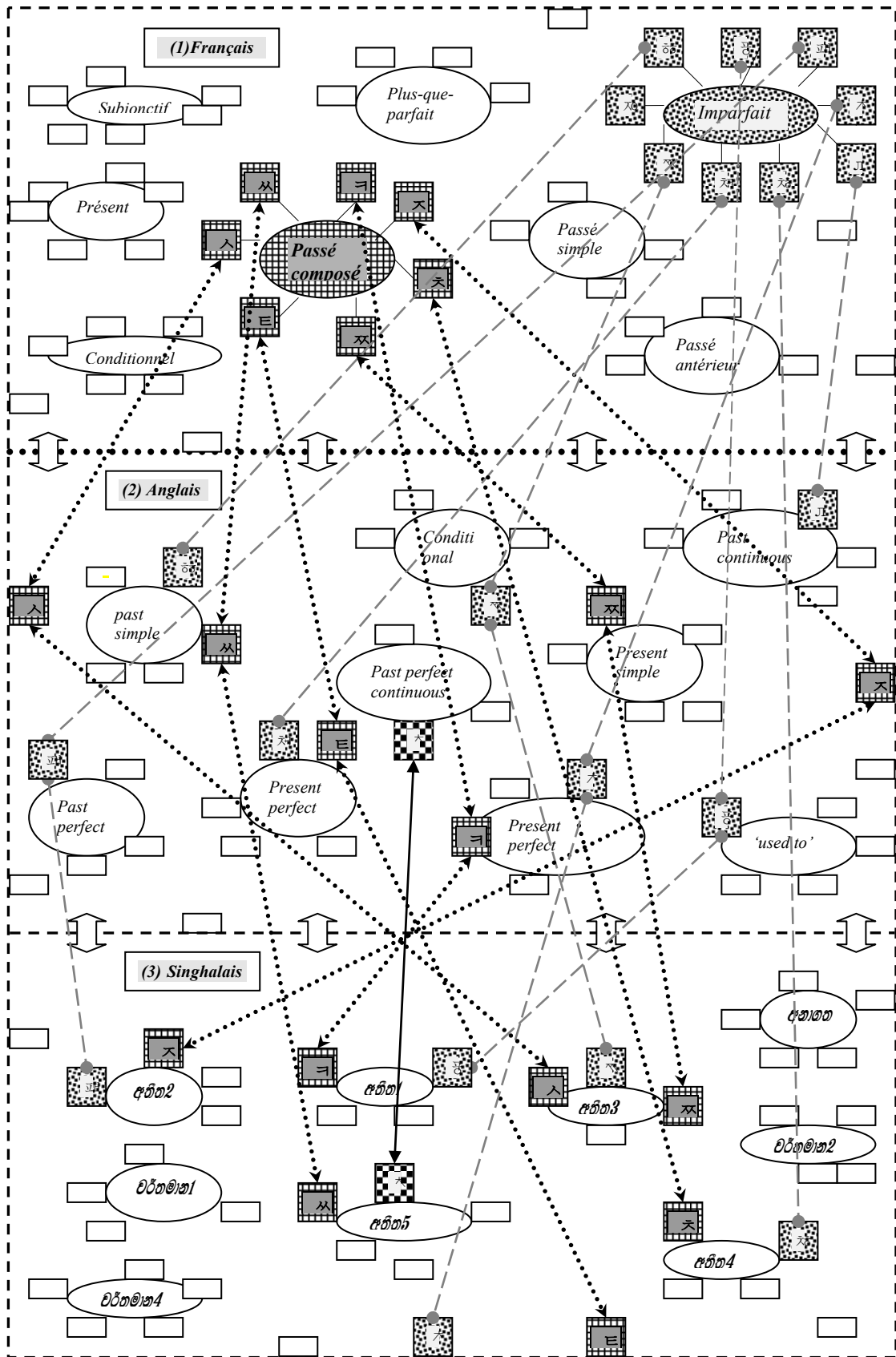
Comme nous l'avons dit plus haut, le schéma Figure 20 à la page suivante ³ tente de représenter les interconnexions possibles existant entre trois systèmes de langues (le français, l'anglais et le singhalais) lorsqu'un apprenant plurilingue de L3 français conceptualise deux notions aspecto-temporelles de cette langue (à savoir, *l'imparfait* et *le PC*). Dans son intégralité, le schéma correspond au cerveau d'un apprenant qui englobe les trois systèmes de langues données. Ses trois divisions principales (trois rectangulaires marqués par des tirets) correspondent, dans l'ordre descendant, aux systèmes temporels du (1) français, (2) de l'anglais et (3) du singhalais. Cependant, il faut dire d'emblée que nous n'imaginons pas qu'il existe une telle division aussi nette entre les différents systèmes de langue dans le cerveau d'un apprenant/locuteur. À la différence de ce que fait penser le schéma, nous croyons que les systèmes de langues en contact ne se mettent pas dans un ordre hiérarchique ou un autre dans le cerveau de l'apprenant, et que, par conséquent, l'anglais ne doit pas se trouver entre les deux autres systèmes de langues. Nous les présentons dans cet ordre uniquement dans le but de distinguer les trois systèmes les uns par rapport aux autres.

¹ Plus précisément, entre les micros systèmes d'une langue avec les micros systèmes d'une autre langue.



² Il faut toutefois rappeler ici que les verbes ne constituent pas le seul outil linguistique à travers lequel la temporalité s'exprime. Même si beaucoup de langues (y compris, l'anglais, le singhalais et le français) utilisent majoritairement des systèmes de conjugaisons verbales pour exprimer différentes notions temporelles (*le PC*, *l'imparfait*, etc.), ces langues possèdent également d'autres outils linguistiques (adverbes, particules) qui servent aussi à exprimer la temporalité. Par ailleurs, certains verbes y contribuent déjà à travers leur sens lexical. Par conséquent, un trait d'une notion temporelle exprimé à l'aide d'une conjugaison verbale dans une langue (par ex : en français, on met le verbe au *PC*) peut être exprimé dans une autre langue, d'une autre manière (par ex : en singhalais, on recourt à un adverbe).

³ Nous admettons dès le départ que ce schéma est complexe. Toutefois, il nous semble impossible de montrer autrement les va-et-vient qui pourraient se faire dans la conscience linguistique d'un apprenant plurilingue lorsqu'il forme des concepts d'une nouvelle langue. Par ailleurs, nous croyons que les interactions réelles entre ces différents systèmes conceptuels sont mille fois plus complexes que nous ne les avons présentées ici.

[Figure 20] : Conceptualisation de l'imparfait et du PC : interactions possibles entre diverses notions grammaticales appartenant au français, à l'anglais et au singhalais.



Nous avons désigné de grosses flèches blanches à deux têtes sur les frontières des trois cases pour montrer qu'il existe des va-et-vient constants entre ces trois systèmes et qu'en effet, les frontières sont très floues et perméables. Par ailleurs, les microsystèmes verbo-temporels de chaque langue (les cercles avec les noms de divers temps et les petites cases attachées à elles) ne sont pas non plus présentés ici dans leur intégralité. En réalité, chaque système de langue doit obligatoirement comprendre beaucoup plus de concepts verbo-temporels, et les va-et-vient entre eux doivent également être infiniment plus nombreux. Toutefois, puisque notre travail consiste à envisager uniquement la conceptualisation de *l'imparfait* et du *PC* dans leurs interactions avec les deux autres systèmes de langues de l'apprenant de FLE sri lankais, nous avons présenté sur la Figure 20 seulement quelques concepts verbo-temporels qui sont pertinents à notre étude : à savoir, particulièrement les temps du passé des trois systèmes de langue.

Comme on le voit sur le schéma, chaque langue possède un nombre plus ou moins grand de concepts verbo-temporels. Chacun de ces concepts se conçoit à l'aide de plusieurs traits sémantiques du type aspecto-temporel. Ces traits sont présentés sur le schéma à l'aide de petites cases attachées  aux cercles. Les cases  à grille représentent les traits sémantiques liés au *PC* alors que les cases  remplies de confettis représentent les traits sémantiques relevant de *l'imparfait*. Le schéma montre qu'il n'y a pas de correspondances univoques entre les deux concepts de *l'imparfait* et du *PC* français et les notions temporelles dans les deux autres systèmes.¹ Chaque fois que nous avons repéré un des traits sémantiques de *l'imparfait* relevé dans un concept grammatical des deux autres systèmes de langues (l'anglais ou le singhalais), nous avons connecté ces deux concepts avec des tirets gris se terminant avec des têtes rondes. Lorsqu'il s'agissait des traits sémantiques communs au *PC* et aux concepts des deux autres langues, nous les avons liés avec des lignes noires pointillé avec des têtes fléchées. Selon le schéma, l'existence de nombreux liens entre les trois systèmes signifie que les traits sémantiques des concepts de *l'imparfait* et du *PC* se retrouvent également dans les deux autres systèmes. Cependant, à l'encontre du système français qui réunit ces traits sous les deux concepts aspecto-temporels d'*imparfait* et de *PC*, dans les deux autres systèmes, ils se distribuent entre plusieurs notions grammaticales différentes. Par ailleurs, il se peut aussi que certains traits sémantiques des temps français ne s'expriment pas du tout dans les deux autres langues (par ex : le trait sémantique symbolisé par  du côté gauche du concept d'*imparfait*, ne se retrouve pas dans les deux autres systèmes). En revanche, certains autres traits des deux concepts français peuvent se retrouver uniquement dans une des deux autres langues : soit en anglais, soit en singhalais. De même, il y a certaines caractéristiques temporelles que ces dernières langues partagent entre elles mais que le français ignore (par ex., la ligne noire droite qui relie les deux cases sous formes d'échiquier  entre les sections anglaises et singhalaises). Toutefois, les traits aspecto-temporels représentés à travers les notions verbales (par ex : *imparfait*, *PC*, *past simple*, *past continuous*, අනිත, චරිතමාන, etc.) en français peuvent s'exprimer également à l'aide des unités non verbales (tels les adverbes), voire paraverbales dans les deux autres langues. Ces traits sont représentés sur le schéma à l'aide de quatre cases indépendantes (c'est-à-dire, non liées aux cercles qui représentent différents temps verbaux) qui se trouvent aux marges des sections de l'anglais (à deux côtés) et du singhalais (en bas).

¹ En se référant à l'anglais et le français, Chuquet, H. & Paillard, M. (1989 :79) constatent aussi qu'on ne peut pas attribuer directement un temps anglais à un temps français donné et vice versa (par ex : *passé composé* <=#=> *past simple* ; *imparfait* <=#=> *past continuous*). Nous reprendrons ce point aux pp. 243-4.

Bref, le diagramme ci-dessus tente de montrer (sous une forme très simplifiée) la complexité des interconnexions qui s'établissent entre les trois systèmes temporels de l'anglais, du singhalais et du français, lorsqu'un apprenant de FLE sri lankais tente de construire les deux notions temporelles d'*imparfait* et de *PC*. Cette représentation hypothético- théorique nous servira dans les troisième et quatrième chapitres à analyser les emplois réels de ces deux temps par les apprenants observés.

1.4. Le cadre théorique

Ayant déjà largement préparé l'arrière-plan linguistique et socio-éducatif général sur lequel notre étude se base, il convient maintenant de relever les cadres théoriques qui la sous-tendent : comme nous l'avons déjà dit dans l'introduction, il s'agit de l'analyse contrastive, l'analyse interférentielle et l'analyse des erreurs.

1.4.1. Analyse contrastive

L'analyse contrastive postule que l'apprentissage des langues secondes ou étrangères se fait selon les mêmes stratégies universelles d'apprentissage qui déterminent l'apprentissage de la première langue. Autrement dit, elle part de l'hypothèse suivante: « Si le même dispositif d'acquisition de langue (*language acquisition device*, LAD) qui permet l'acquisition de la langue première dirige effectivement le processus de l'apprentissage naturel d'une deuxième langue¹ – (...) (c'est-à-dire): l'acquisition d'une langue sans instruction, par exemple dans le pays où elle est parlée - rien n'est plus logique que de se servir de cette faculté naturelle dans l'instruction des langues dans la salle de classe » (Roos, E.:1991:48).

Comme le dit Cuq, J.-P. (1996:43), l'imbrication de la linguistique et de la didactique des langues ne se vérifie peut-être plus dans aucun autre endroit que dans les études contrastives.² Entièrement rejetée par la grammaire structurale, l'analyse contrastive trouve ses partisans chez les innéistes chomskyens. Si on part de la thèse innéiste de Chomsky, N. et si on accepte que toutes les langues humaines possèdent une forme de base commune, que ces premières se définissent à l'aide du même type de règles et qu'elles partagent même des catégories et des structures profondes communes, les rapports entre la connaissance de la langue maternelle et l'apprentissage des langues étrangères paraissent sur le coup évidents.

En effet, l'analyse contrastive consiste dans la comparaison des structures de la langue maternelle avec celles des langues secondes/étrangères. Le but est de voir comment les premières peuvent servir à une meilleure acquisition des dernières. Beaucoup de didacticiens sont d'accord sur le fait que la langue maternelle est un outil non négligeable dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour Roos, E., c'est un «dispositif d'acquisition à utiliser» (1991:48) alors que pour Cuq, J.-P., la L1 «constitue toujours pour l'apprenant de langue étrangère un point de repère fondamental» (1996:43). Pour sa part, Besse, H. aussi pense que «La conscience de la langue maternelle joue un rôle considérable dans l'acquisition d'une langue étrangère» (1977:7).

Pourtant, ces didacticiens admettent que l'utilité de la L1 n'est pas omniprésente : « Certes, toutes les situations didactiques ne sont pas favorables à l'utilisation de cet outil

¹ Ou une troisième ou quatrième langue.

² « À nul endroit peut-être plus que dans les études contrastives ne se vérifie davantage l'imbrication de la linguistique et de la didactique des langues. »

(L1) par le maître » (Cuq, J.-P.:1996:43). Pour qu'on puisse profiter de la L1, il faudrait que celles-ci et la langue visée soient des langues en contact, c'est-à-dire qu'elles doivent partager des traits identitaires communs. Cependant, d'après certains chercheurs, la proximité entre les langues en soi n'est pas un facteur générateur des transferts. Gajo, L.¹ postule que les transferts se produisent non selon les affinités entre les langues en tant que telles, mais selon les connivences entre les différents domaines de ces langues (phonétique, lexicale, grammaire, morphologie, sémantique, pragmatique, etc.). Par conséquent, alors que les transferts n'apparaissent pas dans certains domaines des langues dites 'proches',² ils peuvent se produire entre certains domaines relevant des langues considérées comme 'différentes'.

Cette perspective correspond plus ou moins à l'une des deux théories que Zobl, H. (1992:44) évoque pour expliquer les transferts entre les langues en contact : à savoir, la « Structural Hole Theory ». Selon cette théorie, les transferts ne se produisent qu'entre les sous systèmes linguistiques qui manquent de stabilité. Le manque de cohérence interne de ces sous-systèmes les rend perméables (ouverts) aux transferts d'autres langues. La deuxième théorie, qui en effet suit une perspective plus globale, postule que l'apparition des transferts dépend nécessairement de la conformité entre les deux systèmes de langues en question. C'est-à-dire, pour qu'il y ait des transferts, « l'attitude psychologique » de la langue cible doit être compatible avec l'influence externe. Toutefois, à notre sens, la compatibilité entre les langues et/ou leurs sous-systèmes à eux seuls ne suffit pas pour déterminer l'impact des transferts. Pour nous, l'attitude psychologique *de l'apprenant* constitue également un facteur prédominant dans l'apparence des transferts entre deux langues données. C'est-à-dire que, plus un apprenant perçoit (à tort ou à raison) deux langues comme compatibles, plus il y aura des transferts. Par contre, si l'apprenant présume (à tort ou à raison) que deux langues sont incompatibles, il ne les associe pas ou peu pendant le processus d'apprentissage (cf. quatrième chapitre : pp. 273, 331, 337-7, 364, etc.).

La première publication importante sur l'analyse contrastive était celle de Lado, R. en 1957. Elle constate « la relation étroite entre l'analyse contrastive et l'enseignement des langues » (Roos, E.:1991:51). En effet, l'analyse contrastive fournit des informations importantes au domaine de la didactique sous deux formes. Cuq, J.-P. les désigne « l'orientation pronostique » et « l'orientation diagnostique » (1996:44). D'abord, a priori par anticipation, suite aux études comparatives préalables entre les langues concernées, l'analyse contrastive *pronostique* les types d'erreurs qu'un tel groupe d'apprenants de L1 peut faire en apprenant une L2 donnée. D'autre part, à posteriori, suite aux observations et analyses empiriques des productions des apprenants, l'analyse contrastive explique pourquoi telle ou telle erreur apparaît chez un apprenant donné. D'où, son aspect *diagnostic*. Ainsi, l'analyse contrastive peut constituer une activité de premier plan dans l'enseignement des langues secondes et étrangères.

Cependant, l'intérêt prédictif de l'analyse contrastive a été fortement critiqué par de nombreux didacticiens. En revanche, l'analyse d'erreurs, qui s'est tardivement dégagée comme étant l'une des deux branches de l'analyse contrastive, est considérée comme une méthode d'analyse d'une plus grande utilité pour la classe de langue. Tout en admettant la validité de l'analyse contrastive dans sa globalité, Cuq, J.-P. en apprécie aussi plus l'impact diagnostique. « Si l'analyse contrastive ne peut répondre à coup sûr à la question

¹ Gajo, L., Serra, C. (le 12-02-2003) : Présentation : troisième cycle CUSO Sciences du langage.

² Par exemple, entre l'hollandais et l'allemand, on repérerait des transferts dans les domaines de la syntaxe et du lexique mais non dans le domaine de la morphologie.

‘pourquoi un apprenant commet-il telle ou telle erreur ?’, elle permet au moins de systématiser *à posteriori*, par la comparaison de micro structures, des constatations empiriques qui ont des probabilités importantes de renouvellement chez des sujets comparables. Renoncer à ses services reviendrait pour un médecin à refuser d'envisager un diagnostic qu'il sait pourtant adapter à une forte proportion de malades. Si celui-là ne convient pas il en essaiera un autre » (1996:44). Un intérêt supplémentaire des études comparatives serait, selon lui, le fait qu'elles permettent de « connaître les bornes des interactions inévitables entre les systèmes mis plus ou moins consciemment en présence par l'apprenant » (idem).

En effet, pour Roos, E., l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs ne constituent que deux étapes d'une même démarche. À son avis, « Sans l'aide de l'analyse contrastive, il est impossible de trouver la raison d'une grande partie des erreurs. Sans l'analyse d'erreurs, l'analyse contrastive n'a pas de rapport avec la réalité des fautes qui sont vraiment produites. C'est la raison pour laquelle (...) l'analyse contrastive et l'analyse d'erreurs sont complémentaires » (1991:50,51).

Besse, H. et Porquier, R. parlent de deux groupes qui peuvent particulièrement profiter des études de l'analyse contrastives (1984 :206) : d'une part, les enseignants de langues étrangères, d'autre part, les traducteurs et les linguistes. Besse et Porquier reconnaissent l'utilité plus grande de l'analyse contrastive pour les derniers que pour les premiers. Cependant, ils mettent également en évidence le rapport étroit qui existe entre l'analyse contrastive et les enseignants de langues étrangères. D'après les auteurs, si un enseignant de langue étrangère possède la même langue maternelle que ses apprenants, lorsqu'il se réfère consciemment et/ou inconsciemment à sa L1 pour structurer son guidage pédagogique, son activité pédagogique en elle-même devient explicitement ou implicitement contrastive. D'où, comme constatent Besse et Porquier, la nécessité des descriptions contrastives approfondies à l'intention des enseignants, de futurs enseignants et des élèves d'un niveau d'apprentissage avancé ; selon ces premiers, elles serviraient à synthétiser et à mieux détailler les différences déjà connues entre les langues (idem).

Or, s'il est vrai que les descriptions contrastives peuvent servir à mieux concevoir l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère à un groupe d'apprenant de L1 commune (ce qui est souvent le cas dans l'enseignement des langues étrangères dans des contextes exolingues), elles sont très peu utilisées dans la conception des manuels ou des programmes d'enseignement. Cela peut être dû à l'ignorance de leur juste valeur, la difficulté de les intégrer dans les manuels visant des publics d'apprenants de différentes L1, voire la prise en connaissances de leurs éventuelles lacunes.

- Les critiques de l'analyse contrastive

Les recherches effectuées sur le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues secondes sont actuellement nombreuses¹. Grâce à ces recherches, le domaine de l'analyse contrastive a aujourd'hui atteint un niveau très développé. Cependant, malgré ce progrès et les propositions et tentatives de certains linguistes (par ex : Dabène, L.:1996), on ne dispose pas toujours d'une grammaire contrastive complète. La raison de cette carence est évidente. La conception d'une telle grammaire exige des analyses de

¹ En revanche, les recherches sur l'influence de la langue seconde, ou sur l'influence de la langue maternelle et de la langue seconde dans l'apprentissage d'une langue étrangère restent encore peu nombreuses.

milliers de langues et des connaissances profondes sur chacune d'elles. Même lorsqu'on répartit cette tâche en plusieurs sous-domaines (par ex : la phonétique, le lexique, la sémantique, la pragmatique, etc.), on voit à quel point elle reste difficile à réaliser.

En outre, étant donné le fait qu'il n'existe pas d'équivalence exacte entre les plans 'structures' et 'sémantiques' des diverses langues, la tâche de comparaison peut s'avérer être souvent très complexe. Comme nous l'avons déjà vu (cf. p.92 note 2 en bas de la page), une idée exprimée à travers un type d'unité linguistique (par ex : un verbe) dans une langue, peut être exprimée souvent dans une autre langue, à l'aide d'un autre type d'unité (un nom, un adverbe, etc.). Cette autre unité peut relever soit, toujours du domaine purement linguistique (lexical ou syntaxique) ou du domaine voisin du paralinguistique (l'intonation, les gestes, etc.)

De même, sur le plan lexical, même entre les mots dits « similaires » appartenant aux langues voisines, on ne trouve guère de correspondances absolues [par ex : history (anglais) # histoire (français), professor (anglais) # professeur (français)]. Comme nous l'avons vu dans les cas du 'petit-déjeuner' (p.70) et du 'ciel' (pp.90-91), il y a toujours de petites nuances qui font distinguer les mots de leurs « équivalents » dans une autre langue. Parfois, ces nuances évoquent également des différences de registres et de styles de langues. C'est-à-dire qu'un mot ou une expression considéré comme « soutenu » dans une langue, peut relever d'un autre niveau de langue lorsqu'il se traduit dans une L2. Par exemple, le mot courant 'utiliser' en français se traduit rarement par le mot 'utilize' en anglais puisque ce dernier relève d'un registre plus soutenu.¹

De même, un modèle linguistique adopté pour décrire une L1 peut être complètement différent d'un autre modèle employé pour la description d'une L2.² Les ressemblances et des différences qu'on repère entre diverses langues reflètent considérablement la description grammaticale à travers laquelle on les analyse. D'où l'importance de prendre en considération ces différences lorsqu'on fait des analyses comparatives ou des analyses d'erreurs de différentes langues.

Selon Besse et Porquier les critiques de l'analyse contrastive portent en général sur deux points : d'une part, sur ses valeurs psycholinguistiques, et d'autre part, sur sa pertinence et son utilité pour l'enseignement des langues (Besse, H. & Porquier, R. : 1984:230). Quant aux présupposés psycholinguistiques, ils sont liés à la notion de « transfert » qui est à l'origine de l'analyse d'erreurs. Nous y reviendrons dans la section consacrée à l'analyse des erreurs. Pour ce qui est du manque d'utilité de l'analyse

¹ Cf. *Robert Collins Senior dictionnaire français-anglais, anglais-français.* (2002 :1058)

² Dans le cadre de notre étude, nous devons aussi affronter ce problème : à savoir, les descriptions grammaticales des trois langues que nous prendrons en considération sont conçues de façons plus ou moins distinctes. Alors que les descriptions des deux langues européennes (le français et l'anglais) nous semblent plutôt proches, la description du singhalais se distingue d'une façon spectaculaire des deux premières. Étant donné que ces trois langues sont originaires d'une même famille de langues, cette disparité ne peut être expliquée qu'à travers plusieurs raisons socio-historiques et éducatives associées à ces langues (surtout au singhalais) et à leur enseignement/apprentissage dans le contexte particulier d'apprentissage des langues au Sri Lanka. Nous tenons à expliciter ces raisons au cours du deuxième chapitre, et les différences dans la conception des systèmes aspecto-temporels des trois langues au cours du troisième chapitre. Après avoir explicité la manière de conceptualiser les notions d'*imparfait* et de *passé composé* dans les cours de FLE observés, au cours du quatrième chapitre, nous comptons voir, entre autres, comment les ressemblances ou les différences entre les trois cadres d'analyses grammaticales affectent le processus d'apprentissage du FLE chez les apprenants sri lankais observés.

contrastive dans le domaine didactique et la non-pertinence des modèles linguistiques qui s'en inspirent, les auteurs repèrent trois défauts majeurs (idem:4).

1. Les erreurs prévues par une analyse contrastive ne se produisent que rarement, sinon pas du tout.
2. Nombreux de ces erreurs sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses.
3. Certaines erreurs imputées aux interférences (dont nous parlerons dans les pages suivantes) se rencontrent soit chez des enfants natifs, soit dans certaines variétés ou normes de la langue cible.

Dabène, L., pour sa part, propose de faire « un réexamen de la question » de l'analyse contrastive et de sa pertinence dans un cadre de langues voisines (1996 : 393). Au cours de cette tâche, l'auteur relève certaines caractéristiques de l'analyse contrastive qui empêchent son emploi dans une situation d'enseignement. Selon Dabène, d'ailleurs comme nous l'avons déjà vu, la comparaison des unités linguistiques (à l'exception des unités phonético-phonologiques) entre les couples de langues constitue une tâche difficile. Pour faire un tel travail, il manque au chercheur «des outils heuristiques appropriés à sa tâche, c'est-à-dire capables d'offrir une base commune à la mise en relation des langues » (idem:394). Comme Roos, Dabène évoque aussi la confusion qui peut naître des différents niveaux des signifiants entre les langues (par exemple : un verbe dans L1= un nom dans L2). Cette confusion exige souvent des apprenants une analyse plus profonde des structures des deux langues concernées et Dabène s'interroge sur la pertinence d'un tel travail en cours de langue. Il « risque fort d'entraîner l'apprenant dans des considérations métalinguistiques abstraites, assez éloignées des buts souvent très pragmatiques qu'il poursuit » ¹ (idem).

Par ailleurs, Dabène constate que l'évolution des conceptions sur l'apprentissage du langage était également responsable de la perte d'intérêt à l'approche contrastive et à la théorie de l'interférence. D'abord, la découverte des erreurs non interférentielles (les erreurs « développementales ») a enlevé, à un certain degré, l'importance qu'on accordait à l'analyse contrastive. Par la suite, la découverte de la notion d'interlangue a fait voir qu'on ne pouvait pas vraiment comparer deux systèmes linguistiques en tant que tels. Ce que l'on compare inconsciemment n'est plus alors les grammaires des deux langues telles qu'elles sont décrites dans les ouvrages de références, « mais les grammaires, telles qu'elles sont interprétées, traitées et intériorisées par les apprenants » (Dabène, L. : 1996:395). D'une part, face à ces nouvelles découvertes, l'analyse contrastive a perdu

¹ Il faut se méfier ici de ne pas confondre le rôle de l'analyse contrastive dans le cadre de cette étude et le rôle de l'analyse contrastive dans les cours de langues étrangères. Notre objectif dans la présentation de l'analyse contrastive ici (comme d'ailleurs, celles suivantes de l'analyse interférentielles et de l'analyse des erreurs) est de présenter le cadre théorique où nous situons notre étude. C'est-à-dire que, lorsque nous, en tant que chercheuse, prendrons en considération les trois langues que les apprenants de FLE observés possèdent et, lorsque nous examinerons leurs travaux, nous comptons employer l'analyse contrastive (aussi bien sa forme pronostique que sa forme diagnostique) comme outil d'analyse. Ce que nous tentons d'explicitier ici c'est la valeur de l'analyse contrastive en tant qu'*outil de recherche* (et non sa valeur en tant que moyen d'enseignement/apprentissage des langues). Or, la critique de Dabène, L. concerne justement l'emploi de l'analyse contrastive comme moyen d'enseignement/apprentissage des langues. En ce qui concerne cette problématique, notre position n'est pas aux antipodes avec celle de Dabène. Nous ne préconisons guère de faire faire des analyses contrastives (à savoir, les réflexions métalinguistiques abstraites) dans les cours de FLE. Ce que nous proposons de faire consiste plutôt à ne pas se passer des explications (qui peuvent toutefois inciter les enseignants et les apprenants à recourir plus ou moins à leurs langues premières) lorsque cela sert à faciliter et accélérer le processus d'apprentissage. Nous reviendrons avec plus de précision sur cette question dans la conclusion de cette thèse (cf. pp.371-2).

l'importance qu'on lui avait initialement accordée. D'autre part, l'écart entre les productions des sujets et celles auxquelles on aurait pu s'attendre a aussi mis en cause la fiabilité du pouvoir prédictif de l'analyse contrastive. En effet, les apprenants employaient souvent des stratégies linguistiques inattendues par les chercheurs de l'analyse contrastive.

D'autre part, étant donné le fait que les apprenants de langues actuels deviennent « linguistiquement de plus en plus diversifiés et hétérogènes » (idem), le nombre de contextes d'apprentissage où l'on peut se servir de l'analyse contrastive devient de plus en plus restreint. De plus, la plupart des méthodes d'enseignement des langues étrangères étant conçues par des natifs, les références aux langues de départ des apprenants n'y trouvent guère de place: ce manque diminue considérablement la possibilité d'exploitation du contenu grammatical de la langue cible selon une approche contrastive. Par ailleurs, l'introduction de l'approche communicative aux cours de langues était un défi que les études contrastives n'ont pas pu relever. Ne s'intéressant guère aux considérations métalinguistiques approfondies sur la langue à enseigner, l'approche communicative a su lentement reléguer l'analyse contrastive à l'arrière-plan de la classe.

En dépit des nombreuses lacunes de l'analyse contrastive, Besse et Porquier affirment qu'« elles (les lacunes) n'invalident pas le principe de l'analyse contrastive de deux langues mais (qu'elles) suggèrent plutôt que ni l'analyse contrastive ni le transfert de la langue maternelle, ne suffisent à rendre compte des erreurs rencontrées dans l'apprentissage, ni a fortiori les prévoir » (1984:204).

1.4.2. L'analyse interférentielle

S'il est vrai que l'analyse contrastive ne constitue qu'un outil parmi de nombreux autres qu'on peut employer pour améliorer l'enseignement des langues post-L1, il est aussi vrai que sa contribution à ce domaine était considérable. Comme déjà constaté, c'est à travers l'analyse contrastive que *l'analyse des erreurs* a été introduite au champ didactique ; de même, les deux notions d'*interférence linguistique* et d'*interlangue*.

Dans le cadre général de la didactique des langues, *l'analyse interférentielle* peut être considérée comme une sous-partie de la pédagogie de la faute. En effet, c'est à travers les erreurs des apprenants qu'on arrive à faire des hypothèses concernant les interférences linguistiques. En faisant références à quelques autres auteurs, Roos, E. tente d'expliquer ce qu'on entend par une *interférence linguistique* dans le cadre de l'apprentissage d'une L2. Selon lui, il s'agit de la transposition consciente et/ou inconsciente du système de la langue maternelle L1 sur celui de la L2 pendant l'apprentissage de cette dernière.¹ Or, contrairement à ce point de vue, nous verrons plus loin que les interférences (plus généralement, les transferts) ne se produisent pas entre *les systèmes de langues* en tant que tels, mais entre les systèmes intermédiaires (ou plus spécifiquement, *les idiolectes*²) que chaque apprenant possède des langues en question. De même, pour définir la notion d'interférence dans le cadre spécifique de notre étude, il

¹ « En apprenant une L2 (deuxième langue ou langue cible), le système de la langue maternelle L1 (langue première ou langue source) qui existe déjà est transportée - sur la L2, soit consciemment, soit inconsciemment » (Roos, E. : 1991 : 49).

² « On désigne par *idiolecte* l'ensemble des énoncés produits par une seule personne, et surtout les constantes linguistiques qui les sous-tendent et qu'on envisage en tant qu'idiomes ou systèmes spécifiques; l'idiolecte est donc l'ensemble des usages d'une langue propre à un individu donné, à un moment déterminé (son style). (...) » cf. *Dictionnaire de linguistique*: 2001: 239: entrée 'idiolecte'.

nous faut également dépasser les bornes des L1 et L2 qui restreignent considérablement la définition d'interférence de Roos. C'est-à-dire que, les interférences que nous examinerons dans le cadre de ce travail impliquent non seulement une L1 et une L2, mais aussi une L3 ; donc trois systèmes de langues (plus précisément, les systèmes intériorisés de ces trois langues chez les différents apprenants observés). Ainsi, une interférence dans son sens le plus général serait, pour nous, l'influence négative d'une ancienne information sur l'apprentissage/acquisition d'une nouvelle information. Ramenée au sens strictement linguistique, elle évoquerait le cas où un locuteur/apprenant de langues emploie consciemment et/ou inconsciemment, mais d'une façon erronée, les connaissances linguistiques (des caractéristiques phonétiques, morphologiques, lexicales ou syntaxiques) qu'il possède dans certaines langues pour comprendre et s'exprimer dans une autre langue.

La notion d'interférence linguistique qui relève du domaine de la psycholinguistique a donné naissance à de nombreuses hypothèses dont certaines restent encore à vérifier. D'abord, les linguistes ont constaté que la fusion des structures préétablies de la L1 (ou des langues de départ) avec celles de la L2 (ou de la langue cible) donne des résultats non seulement négatifs mais aussi positifs chez les apprenants de langues. Au début, on postulait que les langues voisines avec des structures similaires facilitaient l'acquisition d'une nouvelle langue. On parlait des « transferts positifs » de la L1 (ou des langues de départ), lorsque les ressemblances entre la(les) langue(s) de départ et la langue cible servaient à assimiler vite les structures de cette dernière. Par contre, les « transferts négatifs » (ou les « interférences ») se produiraient lorsqu'un apprenant tentait d'intégrer d'une façon erronée des structures linguistiques qui lui étaient complètement inconnues.

Toutefois, l'invalidité de cette hypothèse est mise en évidence par plusieurs chercheurs. Notamment, Di Pietro, R. (cité par Roos, E.:1991:49) a montré que « les difficultés dans l'apprentissage des langues peuvent résulter autant d'une ressemblance extrême que d'une différence extrême ». Les apprenants se méfient souvent de trop fortes ressemblances entre leurs langues de départ et la nouvelle langue qu'ils apprennent. Croyant que ce sont des fausses pistes et des faux amis (lorsqu'il s'agit du lexique), ils tentent d'éviter les transferts positifs de leurs langues premières en recourant à d'autres formes considérées comme meilleures mais erronées. Ainsi, il est évident que les erreurs ne sont pas commises uniquement dans les cas de disparités entre les formes des langues données. Quand et où l'apprenant va faire une erreur ne peut donc pas être préalablement expliqué même à l'aide des analyses interférentielles.

En effet, les transferts des connaissances linguistiques ne s'effectuent pas uniquement dans un sens : c'est-à-dire, des systèmes des langues déjà acquis au système naissant de la langue visée. Entre deux langues, les transferts peuvent effectivement se produire dans les deux sens. D'une part, on trouve les « transferts proactifs » (Cuq, J.-P.:1996:48) qui transfèrent des connaissances déjà acquises des langues premières vers la langue cible. C'est à ces transferts que nous nous intéressons également dans le cadre de cette étude & qu'on se réfère en général dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues secondes/étrangères. Néanmoins, d'autre part, il existe aussi les « transferts rétroactifs » : à savoir, les transferts à contresens, de la langue cible aux langues premières.¹ Ces transferts sont pourtant très peu étudiés à ce jour.

¹ D'après Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993), l'acquisition d'une L2 influence considérablement les connaissances déjà acquises de la L1 et peut même occasionner une récatégorisation de ces dernières. « A l'instar de ce qui se passe à l'intérieur d'un système en construction, où chaque élément nouveau modifie

En évoquant l'aspect psychologique du transfert, Gaonac'h, D. (cité par Cuq, J. P.:idem:p.49) constate que « Le transfert des caractéristiques de la L1 n'est pas un phénomène de reproduction passive mais tient à une attitude active, dont l'objectif est l'utilisation optimale des données disponibles. » C'est-à-dire, selon Gaonac'h, l'apprenant s'implique toujours consciemment dans le processus des transferts linguistiques. Pourtant, selon nous, ce processus comprend des moments aussi bien conscients qu'inconscients.

Évoquant un autre aspect de la problématique des transferts (que nous avons déjà évoqué à la p.100), Porquier, R. et Frauenfelder, U. constatent que « (...) l'interférence chez l'apprenant ne se produit pas entre deux *langues* (la langue source et la langue cible) comme on l'a longtemps pensé, mais entre la langue maternelle et un SI (Système Intermédiaire),¹ lui-même différent de la langue cible, même s'il tend à s'en rapprocher » (1980:34). Pour ces deux auteurs, l'ignorance de ce fait fondamental était à l'origine de l'échec de l'analyse contrastive et de ses prédictions d'erreurs chez les apprenants. Cependant, dans leur article, Porquier et Frauenfelder nous semblent ne s'intéresser qu'à *un* système de langue (celui de la langue cible) alors qu'au moins *deux* systèmes de langues sont en jeu lorsqu'on parle des transferts. Besse et Porquier mettent ces deux systèmes en lumière quand ils constatent que : « (...) pour un apprenant à un stade donné d'apprentissage, ce qui est en contact, c'est (...) une grammaire intériorisée de sa langue maternelle et ce qu'il connaît ou découvre à ce stade de la langue étrangère » (1980 : 203) : à savoir, respectivement, son *idiolecte de la L1* et son *SI (système intermédiaire) de la langue visée*.²

En effet, si on accepte la théorie des SI (systèmes intermédiaires), il nous paraît logique d'en prédire non seulement un pour la langue cible, mais également un pour chaque langue post-L1 de l'apprenant. Ces SI n'étant que des idiolectes³ propres à l'apprenant/locuteur, ils peuvent se distinguer non seulement des langues telles qu'elles sont présentées dans les grammaires (définitions standard), mais aussi des idiolectes des autres locuteurs/apprenants de cette même langue. Par conséquent, deux apprenants de langues étrangères possédant leurs propres idiolectes des langues de départ et de la langue visée (à savoir, des niveaux différents de connaissances de ces langues) n'auront

l'ensemble qu'il constitue, l'apparition d'un nouveau système déstabilise le premier. La rupture entre formes et valeurs apparaît donc comme une opération fondamentale de l'acquisition d'une L2. (...) Apprendre une L2 exige une prise de conscience et une restructuration des valeurs ou des opérations sous-jacentes à la L1 restées jusqu'ici implicites et inconscientes. D'une certaine façon, cette acquisition remet en question la compétence du sujet en L1, dans la mesure où une difficulté surgit au niveau d'un comportement complètement automatisé et par là non problématique. On a souvent observé chez des apprenants l'émergence de doutes sur leur propre compétence en langue maternelle. Et certain même de dire: je n'apprends pas une nouvelle langue, je désapprends la mienne! » (p. 93)

¹ Par '*systèmes intermédiaires*', nous entendons les systèmes de langue qu'un apprenant/locuteur de langue seconde ou étrangère possède à un moment déterminé de son parcours d'apprentissage. Ces systèmes intermédiaires comportent des traits relevant aussi bien des langues de départ de l'apprenant que de sa langue visée.

² Si on revient sur les états de notions que nous avons développés aux pages 73-75 & 83-85, on voit comment nos '*concepts en construction*' peuvent s'intégrer dans les *systèmes intermédiaires* des apprenants de langues et nos '*concepts individuels développés*' dans les *idiolectes* des locuteurs natifs ou quasi natifs.

³ À notre sens, le terme 'idiolecte' peut désigner aussi bien les systèmes intériorisés des L2, L3, L4, L5 etc. que le système intériorisé de la L1. Or, les idiolectes (les SI) relevant des premières impliquent plusieurs systèmes de langues (au moins la L1 & la L2) alors que l'idiolecte de la L1 ne relève que d'un seul système de langue (celui de la L1) : d'où l'impossibilité de désigner cette dernière 'un système intermédiaire'

pas les mêmes problèmes de transferts.¹ Par ailleurs, au fur et à mesure que l'apprenant développe les systèmes intériorisés de ses langues premières, les transferts proactifs qu'on peut repérer dans le SI de sa langue cible peuvent prendre de nouvelles formes. De même, par rapport au progrès que l'apprenant fait dans l'apprentissage de sa langue cible, son SI de cette langue se renouvelle et les transferts rétroactifs sur les idiolectes des langues premières peuvent devenir par conséquent plus nombreux et fréquents.

Dans la partie de leur livre consacrée aux critiques de l'analyse contrastive, Besse, H. & Porquier, R. (1984) font d'autres remarques intéressantes à propos de la notion d'interférence linguistique. Tout d'abord, ils relèvent la question de plusieurs transferts simultanés.² Cette dernière invalide en effet une des hypothèses de base de l'analyse d'erreurs, à savoir, **une** erreur est associée à **un** transfert ; une hypothèse trop naïve selon les analyses psychologiques. Pourtant, si plusieurs transferts interviennent simultanément dans la production d'un seul élément linguistique chez un apprenant de langue, comment peut-on en discerner les diverses sources et effets ? Cette question constitue en fait un des défis principaux contre la pratique de l'analyse contrastive.

En outre, à part le phénomène de plusieurs transferts simultanés, il y a également la question de plusieurs systèmes linguistiques.³ C'est-à-dire, si l'apprenant connaît d'autres langues à part sa L1, les interférences d'origines de ces premières peuvent aussi le perturber pendant l'apprentissage de la nouvelle langue. Si on pousse cette théorie encore plus loin, on voit comment les stades précédents de la langue cible eux-mêmes peuvent être sources d'interférences sur la suite de l'apprentissage.

¹ Étant donné cette hétérogénéité entre les idiolectes des locuteurs/apprenants de langues, les observations générales issues d'une analyse contrastive ne réussiraient évidemment pas à expliciter les traits spécifiques des transferts chez les apprenants individus. Néanmoins, une analyse contrastive peut servir à appréhender l'arrière-plan linguistique global sur lequel les apprenants construisent leurs idiolectes, et par là, à mettre approximativement en évidence les connaissances qui constituent ces idiolectes. Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous prévoyons recourir à une analyse contrastive des systèmes verbaux aspecto-temporels des trois langues choisies, le singhalais, l'anglais & le français. Toutefois, en prenant en considération l'objectif précis de notre étude (à savoir, la conceptualisation des notions d'*imparfait* et de *passé composé* sous l'influence des connaissances aspecto-temporelles du singhalais et de l'anglais dans le contexte exolingue d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka), nous ne mettons en comparaison que les connaissances conceptuelles d'*imparfait* & de *passé composé* et de leurs équivalents singhalais et anglais qui étaient disponibles aux apprenants observés. Dans le but de faire découvrir ces connaissances, notre analyse comparative sera précédée d'une description détaillée des arrière-plans sociolinguistiques et éducatifs qui ont façonné et façonnent encore l'apprentissage/acquisition des L1, L2 & L3 chez les apprenants observés. Toutes ces informations nous serviront de manière générale mais précise, à découvrir chez nos apprenants, d'une part, les *concepts en construction* d'*imparfait* et de *passé composé* français et d'autre part, leurs *concepts* 'équivalents' *individuels développés* en singhalais et en anglais. Or, sans faire une étude longitudinale et exhaustive centrée exclusivement sur chacun d'entre eux, il nous semble très difficile d'accéder précisément aux idiolectes (en l'occurrence aux connaissances conceptuelles) de chaque apprenant observé. Toutefois, nous croyons pouvoir obtenir des renseignements plutôt exacts et plus fiables en recourant à d'autres stratégies d'observation: en interrogeant les apprenants explicitement sur les concepts grammaticaux en question, en prenant en compte leurs questions/réponses sur la problématique lors du cours, et surtout, en examinant *l'ensemble* d'emplois que chaque apprenant fait des concepts donnés (même quand il s'agit d'analyser une seule erreur) dans leurs productions langagières.

² Nous avons aussi rencontré ce problème lors de l'analyse des productions écrites et orales des apprenants. C'est-à-dire, la cause d'une erreur donnée semblait parfois attribuable non seulement à un seul transfert, mais à plusieurs, provenant soit d'une seule, soit de plusieurs origines linguistiques. Dans un tel cas, nous avons veillé à mettre en évidence tous les transferts possibles mais en avons désigné le plus probable.

³ La question des connaissances d'autres langues étrangères se pose aussi dans les cours de FLE au Sri Lanka, mais est souvent très peu significative. En général, pour la plus grande majorité d'apprenants de FLE dans ce contexte d'apprentissage, le français constitue la première langue étrangère.

En outre, la nature des transferts diffère également selon la situation d'acquisition d'une langue donnée. « Dans l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère, l'influence de la langue maternelle sur la langue cible ne constitue pas la seule source de transfert : le transfert dû à l'enseignement est à distinguer du transfert d'apprentissage tel qu'on peut l'envisager en situation naturelle. Quels que soient le cadre et la méthode d'enseignement, ceux-ci provoquent des transferts, positifs ou négatifs » (Besse, H. & Porquier, R.:1984:203). De plus, d'ailleurs comme nous l'avons dit dans l'introduction de cette thèse, ce qui est transféré ne se limite pas aux éléments purement linguistiques. Toujours selon Besse, H. & Porquier, R. (1984:203-204) « Si l'on admet qu'il existe des phénomènes de transfert, ce qui est transféré, ce n'est pas seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu ».

Cette constatation sert à expliquer la confusion qui naît en général lors de l'apprentissage de deux langues voisines. Dans un tel cas, la raison de la confusion réside dans un premier temps dans le nombre trop élevé des transferts linguistiques. Mais, comme Besse et Porquier le disent, les transferts ne s'y limitent pas uniquement à ces transferts de bas niveau (grammaire, lexique, phonétique, morphologique, etc.). Comme deux communautés linguistiques voisines partagent souvent des traits similaires (non seulement linguistiques, mais également socioculturels, éducatifs, émotionnels, etc.), les transferts peuvent se produire également à tous ces niveaux.

Toutefois, comme nous l'avons déjà remarqué, « l'attitude psychologique » (cf. p.96) de l'apprenant à l'égard des langues qu'il possède constitue le facteur fondamental qui détermine l'apparence et la fréquence de ces transferts.¹ Par exemple, lorsqu'un apprenant chinois connaissant déjà le français aborde les apprentissages de l'italien et du japonais, l'apparence des transferts entre ces langues s'établira de deux manières différentes. Dans son japonais, on repérera facilement des transferts du chinois L1 et son italien connaîtra beaucoup plus de transferts du FLE L2 que du chinois. Selon nous, ces associations interlinguales ne sont pas toujours hasardeuses. Au début de l'apprentissage d'une nouvelle langue, un apprenant repère consciemment et/ou inconsciemment, et, à tort ou à raison, les affinités² entre les langues et cultures qu'il connaît déjà et celles qu'il tâche de découvrir. Basé souvent sur les préjugés qui sont plus ou moins attestés par ses propres connaissances, l'apprenant prend conscience des diverses relations entre les quatre langues qui sont en contact. D'une part, il se rend compte que le japonais partage plus de similarités (socioculturels, éducatifs, émotionnels, etc.) avec le chinois qu'avec le français. D'autre part, il comprend également que les sociétés et cultures françaises et italiennes disposent de plus de traits communs³ entre elles qu'avec les deux langues orientales. Cela explique, à notre sens, le manque ou le peu de transferts qui se

¹À notre avis, les transferts au niveau linguistique (phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique) sont subordonnés aux transferts 'des expériences langagières et cognitives' des apprenants. C'est-à-dire que, si l'apprenant considère (consciemment et/ou inconsciemment) que ses expériences préalables d'apprentissage et d'emploi d'une langue *A* comme proches ou identiques à l'apprentissage et l'emploi actuels d'une langue *F*, il laisse (consciemment et/ou inconsciemment) se produire plus de transferts entre ces langues. En effet, dans le cadre de notre étude, c'est ce qu'on peut postuler pour expliquer le nombre très élevé de transferts entre l'anglais et le français. À savoir, pour l'apprenant de FLE sri lankais, l'expérience langagière et cognitive relevant de l'apprentissage du FLE est plus facilement identifiable avec celle de l'anglais (L2) qu'à celle du singhalais (L1) : d'où le nombre élevé des transferts linguistiques entre leurs L2 et L3.

² Pas nécessairement linguistiques, mais aux niveaux socioculturels, éducatifs, émotionnels, etc.

³ L'apprenant chinois ne doit pas nécessairement être au courant des similitudes existant entre ces deux langues au niveau linguistique au début de son apprentissage de l'italien.

produiraient entre le chinois et l'italien et le français et le japonais.¹ Si l'attitude psychologique de l'apprenant est (consciemment et/ou inconsciemment) favorable aux transferts entre deux langues données (s'il les perçoit comme compatibles), il tend à les associer au maximum.² Nous rappelons ici la constatation de Gaonac'h (cité par Cuq, J.-P.:1996:49) que le transfert des caractéristiques d'une langue à l'autre constitue une attitude active à l'égard de l'apprentissage.³

- Interlangue

Selon Cuq, J.-P., le terme « interlangue » a été emprunté à Selinker, L., un des deux premiers linguistes qui ont développé le concept d'interlangue. Selinker a défini l'interlangue « d'un point de vue psycholinguistique », alors que, son collègue, Corder S.P. a adopté pour sa description « une approche fondamentalement linguistique » (Giacobbe, J.:1992:24). La conception théorique sous-jacente de l'interlangue constitue, d'une manière plus ou moins explicite, la théorie de LAD (Language Acquisition Devise) de Chomsky, N. Même si elle a l'air d'être théoriquement dépassée aujourd'hui, la notion d'interlangue était sujette à un nombre considérable de travaux en Europe et en Amérique au début des années quatre-vingts. Inspirée d'autres points de vue théoriques que celui de Chomsky, elle a joué un rôle central dans les études sur l'acquisition des langues secondes par les adultes.

L'interlangue est ainsi une notion qui s'est développée à l'aide de plusieurs champs d'étude tels la linguistique, la psycholinguistique, la psychologie du langage, la sociolinguistique, etc. (Porquier, R. cité par Cuq, J.-P.:1996 :45). Selon Giacobbe, J. (1992:25), cette nature composite de l'interlangue ainsi que la diversité des définitions qu'on y attribue ont beaucoup complexifié cette notion. D'autre part, certaines études sur l'interlangue l'ont ouverte vers d'autres champs d'étude : la pragmatique, le fonctionnalisme, ainsi de suite.⁴ Par suite, selon la perspective qu'on adopte, on pourrait aujourd'hui donner différentes dénominations et définitions à la notion d'interlangue. Par exemple, Besse, H. & Porquier, R. (1984 :216) dressent une liste de noms que divers chercheurs ont employée pour désigner l'interlangue : «le système approximatif», «la compétence transitoire», «le dialecte idiosyncrasique», «la grammaire intériorisée par l'apprenant», etc. On peut y ajouter également la désignation que Porquier, R. &

¹ Par suite, nous croyons que les problèmes de transferts (positifs et négatifs) sont plus élevés dans les cas d'apprentissage des langues où la langue visée est perçue par les apprenants comme proche de leurs langues de départ. En revanche, si les apprenants n'associent pas (consciemment et/ou inconsciemment) la langue cible à aucune de leurs langues de départ, les transferts seront moins nombreux. Toutefois, il nous reste à vérifier cette hypothèse à travers une recherche plus ciblée sur cette question.

² Ainsi, la question de transferts relève largement des stratégies d'apprentissage (plus ou moins volontaires) dont les apprenants se servent pendant l'apprentissage des langues. Partant de cette hypothèse, nous postulons à nouveau que les apprenants sri lankais de FLE ont tendance à permettre plus de transferts entre l'anglais et le français qu'entre le singhalais et le français. Les apprenants perçoivent plus d'affinités (surtout aux plans socioculturels et linguistiques -alphabet, lexique, mini systèmes grammaticaux-, etc.) entre ces deux langues occidentales qu'entre le français et leur langue maternelle.

³ Comme nous l'avons déjà dit (p.102), à l'encontre de Gaonac'h nous croyons toutefois que l'apprenant n'en est pas toujours conscient.

⁴ Suivant les nouveaux développements dans ces domaines, certains chercheurs proposent de rendre la notion d'interlangue moins abstraite en y accolant des concepts tels « l'interparole » (Py et Albert :1986), et « l'organisation 'proto-sémantique' » (Dittmar:1989), etc. (voir, Giacobbe, J.:1992 :26). Si de telles modifications rendent la notion d'interlangue plus complexe, elles nous semblent indispensables pour mieux appréhender cette notion dans ses réalisations individuelles ; à savoir, chez les différents apprenants individuels et par rapport aux différents contextes d'enseignement/apprentissage et d'emploi des langues (par exemple, la communication en situation exolingue par les apprenants-locuteurs alloglottes).

Frauenfelder, U. utilisent dans leur article : «le système intermédiaire» (1980 :34) Toutes ces appellations évoquent indirectement de nombreuses études qui ont été faites sur cette notion dans des cadres aussi bien institutionnels que naturels.

Dans sa définition, Vogel, K. (cité par Fougerouse, M.-C.:1998:144) relève les traits essentiels de la notion d'interlangue chez un apprenant de langue étrangère ¹ : «Par interlangue nous entendons la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère au fur et 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 construction de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible». Selon Besse, H. & Porquier, R. (1984:216), l'objectif principal de l'étude des interlangues consiste à décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés et les modalités de leur développement.

L'interlangue se distingue des langues dites « naturelles » grâce à certaines caractéristiques qui lui sont propres. À savoir, l'instabilité, la pénétrabilité, la fossilisation, la régression, la simplification (idem:217). L'un des points importants que Besse et Porquier relèvent à propos de l'interlangue, c'est sa double caractérisation. D'une part, l'interlangue a son caractère interne à chaque stade de son développement. C'est-à-dire, elle est en soi un système stable qui a ses propres règles, les jugements appréciatifs ou dépréciatifs des productions linguistiques de soi et d'autrui. Cette caractéristique de l'interlangue nous permet de la comparer même avec la grammaire intériorisée d'un locuteur natif. Cependant, d'autre part, cette langue transitoire est continuellement dans un processus d'évolution. Si cette évolution n'est pas interrompue, au fur et à mesure qu'on avance dans l'apprentissage de la langue cible, l'interlangue de l'apprenant délaisse ses propres règles et ses jugements et s'approprie de plus en plus de caractères de la langue cible. Si on se hasarde à faire la même conclusion très optimiste, mais peut-être peu réaliste de Fougerouse, M.-C., l'interlangue de l'apprenant de langue seconde/étrangère doit disparaître au terme de son apprentissage, lorsqu'il atteint le statut de bilingue (1998 :144). En raison de son caractère évolutif, l'interlangue est souvent mise en comparaison avec la langue d'enfant, qui, à son tour, fait le même trajet vers un état « parfait » de la langue cible.

La différence fondamentale entre la langue de l'enfant natif et l'interlangue d'apprenant adulte non natif réside clairement dans le nombre de systèmes linguistiques que ces deux apprenants possèdent. Alors que l'apprenant adulte détient au moins un ou plusieurs autres système(s) de langue(s), l'enfant natif n'en connaît aucun autre. Durant le processus d'apprentissage, l'adulte peut ainsi (consciemment ou inconsciemment) se référer à ses 'autres langues' (ou à ses *systèmes intermédiaires* de ces langues). Par contre, le seul recours linguistique dont dispose l'enfant natif constitue les étapes préalables de sa langue maternelle.²

¹ La notion d'interlangue est pourtant un fait commun aussi bien aux apprenants de langues étrangères qu'aux apprenants de langues secondes.

² La présence d'autres langues chez l'adulte et leur absence chez l'enfant relègue la question des transferts au domaine d'acquisition des langues par les adultes. Toutefois, qu'elles relèvent d'autres langues ou de la langue visée elle-même, toute influence des connaissances déjà acquises sur celles en cours d'apprentissage/acquisition évoque le même phénomène des *transferts* (cf. passage sur les transferts : p.43). Or, le fait que les transferts chez les adultes sont d'origine de plusieurs systèmes de langues différents et de ce fait qu'ils peuvent s'avérer plus complexes que les 'transferts' chez les apprenants de L1 constitue une question à part.

Selon Besse et Porquier, l'interlangue se construit et s'enrichit grâce à deux systèmes de langues : à savoir, le système de la langue cible et le système intériorisé de la langue maternelle. Cependant, chez les plurilingues, comme on l'a déjà vu, d'autres systèmes de langues ou leurs interlangues contribuent aussi à la conception de l'interlangue d'une nouvelle langue.

Qui dit interlangue, dit obligatoirement « interlangues ». Comme Fougerouse, M.-C. le constate « il y a presque autant de façons d'apprendre que d'apprenants » (1998 : 145). En effet, comme nous l'avons déjà vu (p.102), l'interlangue (système intermédiaire) prend différentes formes chez différents apprenants. De même, de par sa nature évolutive, elle se métamorphose constamment chez un même apprenant. Ce processus évolutif ne s'arrête que dans le cas où l'apprenant arrêterait son apprentissage institutionnel et/ou naturel de la langue visée. Dans ce cas précis, le développement s'arrête et l'on parle de « la fossilisation » de l'interlangue. En outre, avec le temps, cette interlangue fossilisée peut régresser de plus en plus. La fossilisation et la régression de l'interlangue sont des sources de problèmes didactiques très complexes.

En dépit de sa nature intrinsèquement hétérogène, donc particulière, l'interlangue peut être traitée aussi comme un concept global si on la définit selon ses caractéristiques générales. Selon Besse et Porquier toujours, l'interlangue « comporte des propriétés essentiellement communes avec les langues naturelles quant à leur organisation et à leur développement » (1984 : 218). Toutefois, « les descriptions d'interlangue portent le plus souvent sur des cas individuels, isolément ou comparativement, plus rarement sur des groupes » (idem : 219).

« La variabilité » et « la simplification » sont deux autres caractéristiques associées à l'interlangue. Nous avons déjà vu à la page 102 comment l'interlangue (système intermédiaire) peut varier d'un apprenant à l'autre et, chez un même apprenant, d'un moment d'apprentissage à l'autre. Selon Besse et Porquier, la variabilité de la langue de l'apprenant peut être en rapport avec le contexte situationnel (Par ex : types d'échange, choix sociolinguistiques, conditions de production orale ou écrite, etc.) ou avec le type de tâche qui lui est accordée (dictée, expression orale, test, etc.).¹ Mais comme il a déjà été dit, cette variabilité peut refléter « un état transitoire, donc dynamique de la grammaire intériorisée. Elle est alors la trace de l'instabilité dans le temps de l'interlangue » (1984 : 227).

En évoquant « la notion de simplification », Berthoud, A.-C. & Py, B. constatent qu'elle est « peu adéquate » pour décrire l'interlangue. « Elle manifeste un point de vue extérieur, dans le sens où les différentes étapes de construction du système sont expliquées en fonction du système de l'observateur et non de l'apprenant. Admettre que le sujet qui apprend simplifie implique qu'il possède déjà un système plus complexe qu'il soumet à des principes de réduction » (1992 : 57). En effet, comme le constatent Besse et Porquier « Ce qui caractérise une interlangue, c'est sa complexification progressive - sauf fossilisation ou éventuelle régression - et le processus de

¹ Dans le cadre de notre étude, nous avons tenté d'accéder aux concepts d'*imparfait* et de *passé composé* des apprenants observés plus ou moins sous les mêmes conditions d'apprentissage formel. Par ailleurs, la plupart de notre corpus est constitué des productions écrites sur un même sujet. Tout de même, quand il existait des disparités entre les contextes d'apprentissage ou entre les tâches assignées aux apprenants, nous avons pu observer à quel point la conceptualisation du *PC* et de l'*imparfait* pouvait en être affectée : par exemple, l'emploi du *PC* et de l'*imparfait* changeait chez les mêmes apprenants avancés lorsque nous leur avons demandé de produire un texte écrit et un texte oral sur un même sujet.

complexification que reflètent la nature et l'évolution de ses règles internes »¹ (1984 : 223). Pour mieux observer les différentes étapes de l'interlangue, il faut effectuer des études longitudinales auprès des apprenants individuels. La simplicité ou la complexité de l'interlangue dépendent, en fin de compte, non seulement des caractéristiques intrinsèques de l'interlangue mais aussi des processus et des stratégies employés par des individus.

Certains linguistes comme Py, B. assurent que la notion d'interlangue est plus utile pour le champ linguistique que pour le champ didactique. Pourtant, comme Cuq l'observe, l'interlangue est une notion qui se situe entre ces deux champs d'études. « Elle (l'interlangue) a sans doute été en partie à l'origine de l'intérêt actuel porté aux problèmes d'acquisition des langues, à ceux d'analyses conversationnelles et d'interaction en classe de langue à leur tour - (mais peut-il être autrement ?) à la limite des eaux de la linguistique et de la didactique » (Cuq, J.-P.:1996:45).

L'interlangue est évidemment une théorie qui a retenu l'attention de beaucoup de linguistes. Pourtant, ces systèmes intermédiaires ne sont repérables qu'à travers les productions écrites et orales des apprenants de langues secondes/étrangères. Ce sont donc les enseignants des langues qui ont accès direct et empirique aux manifestations externes de ce phénomène. Les interlangues des apprenants peuvent être composées des éléments identiques à la langue cible. Pourtant, ce qu'on relève d'habitude comme indices de l'interlangue des apprenants, ce sont les déviations que ces derniers font par rapport au bon usage de la langue cible. C'est ce que les professeurs désignent communément « les erreurs » dans les productions langagières de leurs apprenants. D'après Cuq, J.-P., « S'il existe chez les apprenants des comportements linguistiques interférentiels, c'est dans les erreurs qu'ils commettent que ces comportements se manifestent² » (1996:47).

1.4.3. Analyse des erreurs

Selon Fougerouse, M.-C. : « L'erreur est un phénomène naturel, inhérent à tout apprentissage » (1998:142). Pourtant, la tolérance, voire l'intérêt qu'on porte à l'égard de

¹ Grâce à l'analyse des productions écrites des apprenants issus de deux niveaux d'apprentissage (débutant et avancé), nous avons pu constater comment l'interlangue de ces apprenants se complexifie progressivement et comment les règles internes de leurs grammaires évoluent vers la grammaire de la langue cible.

² 'Les interférences' (les transferts négatifs) sont évidemment à repérer dans les erreurs des apprenants, et 'les transferts positifs' sont à repérer dans les emplois corrects de la langue cible. Cependant, à l'opposé des cas des erreurs, dans les cas d'emplois corrects de la langue cible, il est difficile de dire exactement si ces derniers sont dus aux transferts positifs des langues de départ de l'apprenant ou s'ils sont simplement le résultat de l'apprentissage/acquisition correct de la langue visée. Par contre, il est relativement plus facile de déterminer si l'origine d'une erreur serait ou non attribuable à une interférence ; d'où la tendance générale à étudier les interférences (et non les transferts positifs) dans le cadre des études sur l'influence des langues de départ sur l'apprentissage/acquisition d'une nouvelle langue. De même, selon l'acception générale que ce sont les erreurs qui signalent les obstacles à l'apprentissage, il est normal que les chercheurs s'intéressent plus à ces premières qu'aux transferts positifs. Étant donné l'un des objectifs ultimes de notre recherche (à savoir, déterminer si les interférences des langues premières constituent un obstacle à l'apprentissage/acquisition des concepts de *PC* et d'*imparfait*), nous aurons aussi plus tendance à examiner les erreurs (donc les cas d'interférences) dans les productions écrites et orales des apprenants de FLE. Toutefois, vu l'influence largement positive des transferts dans l'apprentissage de certains aspects de la langue cible (par ex : les transferts positifs de l'anglais dans l'apprentissage du lexique français chez les apprenants observés, particulièrement au niveau débutant), au cours de l'analyse de notre corpus, nous tentons d'accorder une certaine importance à expliciter les transferts positifs du singhalais et de l'anglais (s'ils existent) dans l'emploi du *PC* et de l'*imparfait*.

l'erreur aujourd'hui n'était pas du tout à la mode, ni à l'époque de la grammaire traditionnelle ni lors du structuralisme. La grammaire traditionnelle n'a jamais vraiment eu intérêt à exposer l'erreur dans la classe. Les apprenants faisaient des erreurs, les enseignants les corrigeaient, mais on a toujours préféré passer ces imperfections sous silence. Pour sa part, la méthode structurale a également voulu éviter les erreurs des apprenants à tout prix : d'où les exercices répétitifs et mécaniques qui n'ont laissé aucune place à la spontanéité et à la créativité des apprenants. Les structuralistes considéraient les erreurs en effet comme « un dysfonctionnement linguistique » à éviter (ibid.:139).

Cette perspective de l'erreur a subi de grands changements depuis l'époque du structuralisme et avec l'arrivée de l'approche communicative, l'erreur a retrouvé sa place dans la classe de langue. Il est pourtant vrai que les recherches dans le domaine des analyses d'erreurs ont diminué au cours des années écoulées, mais l'intérêt pour ce domaine survit tout de même jusqu'à maintenant.

Avant d'aborder le statut de l'erreur dans la classe de langue étrangère, nous souhaitons relever quelques points généraux concernant les notions d'erreur et de faute. Bien que tous les linguistes n'y accordent pas la même importance (par exemple, Cuq, J.-P.:1996:47), la distinction entre les deux mots, « l'erreur » et « la faute » nécessite une explicitation au début de cette présentation de l'analyse d'erreurs.

« Le terme *erreur* (error) indique qu'il s'agit d'un phénomène qui a sa source dans le système linguistique, la compétence de celui qui apprend la langue étrangère. Corder réserve le terme *faute* (mistake) pour désigner un phénomène de la situation linguistique concrète, de la performance donc » (cf. Corder, S.P.:1967:167, cité par Roos, E.:1991:50). Comme on le voit ici, les deux termes « erreur » et « faute » relèvent respectivement des notions de « compétence » (c.-à-d., de ce qu'on a intériorisé de la grammaire de la langue donnée) et de « performance » (c.-à-d., de la mise en pratique de cette compétence) de Chomsky. Ainsi, alors que 'les erreurs' sont dues à un manque de connaissance, 'les fautes' sont d'origine des inefficacités temporaires à l'exploitation des connaissances pourtant déjà acquises. Un apprenant ne peut pas donc corriger ses «erreurs» puisqu'il ne sait pas encore comment le faire (manque d'apprentissage et/ou d'acquisition). Cependant, il peut corriger ses « fautes » qui surgissent de nombreuses causes physiopsychologiques : la fatigue, les lapsus, l'absence de mémoire, les distractions, etc. En général, l'hésitation ou l'alternance entre une forme correcte et une forme erronée signalent une compétence incertaine ou en cours de modification plutôt qu'une faute de performance.

Indépendamment du fait qu'il apprenne sa langue maternelle ou une langue étrangère, tout apprenant de langue commet involontairement ces deux types de déviations du système prévu d'acquérir. Pourtant, lorsqu'il s'agit d'un locuteur natif compétent, assuré de la connaissance de sa L1, les lacunes de son discours relèveraient de sa performance (fautes) plutôt que de sa compétence (erreurs). Par contre, un locuteur-apprenant d'une langue étrangère fait en général autant d'erreurs que de fautes lorsqu'il s'exprime dans la langue visée : d'une part parce que sa compétence dans cette langue n'est pas encore complètement développée, d'autre part parce qu'il n'est pas encore habitué à s'exprimer dans cette langue.

Lors des analyses d'erreurs, on fait également une distinction entre les *erreurs interlinguales* et les *erreurs intralinguales*. Les dernières peuvent être repérées chez un enfant apprenant sa langue maternelle. Sa connaissance de la langue maternelle n'étant

pas encore entièrement développée, il fait des hypothèses erronées basées sur ces acquis antérieurs de cette langue. Lorsqu'il a complètement intégré le système de sa L1, ses erreurs intralinguales disparaissent.

Les erreurs interlinguales proviennent de la grammaire étrangère intériorisée (l'interlangue) chez un apprenant/locuteur d'une langue étrangère. Elles se distinguent des erreurs intralinguales en ce que ces premières relèvent d'autres systèmes linguistiques intériorisés que celui de la langue cible. Cependant, selon Besse et Porquier cette distinction entre les erreurs intralinguales et interlinguales est trop sommaire pour être suffisamment opératoire. Ils trouvent un nombre considérable d'erreurs qui n'entrent ni dans l'une ni dans l'autre des deux catégories, ou peuvent entrer au contraire, dans les deux catégories à la fois.

L'analyse des erreurs est perçue comme étant une théorie plus pertinente au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qu'au domaine de la didactique de L1. Les interférences interlinguales constituent en effet un phénomène évident pour les linguistes qui défendent la théorie de l'analyse contrastive. C'est-à-dire que l'analyse contrastive se base essentiellement sur l'hypothèse que les erreurs chez les apprenants de langues sont d'habitude dues aux interférences linguistiques : d'où l'hypothèse radicale de certains linguistes comme Lado, à savoir que la plupart des erreurs commises par les apprenants reflétaient des interférences de leurs langues maternelles. Sans nous fier pour autant à ces postulats extrêmes, nous acceptons qu'un nombre important d'erreurs chez les apprenants de langues étrangères puisse être dû à des transferts linguistiques.

Lamy, A. (1976:120) relève deux attitudes contradictoires en face de l'erreur. L'une, celle du type traditionnel et structural qui consiste à les éviter. La deuxième attitude, par contre, consiste à affirmer l'utilité de l'erreur comme étant un tremplin vers l'expression juste. Cette deuxième attitude poussée à l'extrême aboutirait à un enseignement de la grammaire à travers des phrases agrammaticales qu'on propose aux apprenants de corriger. Lamy insiste sur la nécessité de trouver un moyen terme entre ces deux attitudes opposées vis-à-vis de l'erreur.

L'analyse des erreurs est un outil précieux pour ceux qui s'intéressent aux erreurs des apprenants. Cependant, au niveau théorique, elle a dû affronter les mêmes problèmes que l'analyse contrastive. En revanche, alors que l'analyse contrastive se centre sur la dimension pronostique, à savoir, la prédiction de ce qui est à venir, l'analyse des erreurs adopte vis-à-vis de l'erreur, une approche diagnostique. Les analystes des erreurs observent les productions des apprenants, en relèvent les erreurs et les étudient pour dégager des conclusions sur la nature de l'apprentissage des langues étrangères. Au lieu de faire des jugements à partir de la compétence de l'apprenant, supposée acquise à tel ou tel niveau, l'analyse des erreurs se base sur les performances des apprenants pour se renseigner, justement, sur leur compétence interne.

Besse et Porquier repèrent trois contributions directes et indirectes de l'analyse des erreurs à la pédagogie des langues. À savoir, « dans l'amélioration des descriptions pédagogiques, dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement/apprentissage et dans des conceptions et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignements, lieux et relais institutionnels » (1984:211). L'analyse des erreurs a en fait, un double objectif, l'un théorique et l'autre pratique : elle vise d'abord à mieux faire comprendre le processus d'apprentissage des langues étrangères aux

enseignants et didacticiens et par la suite, à utiliser cette connaissance pour améliorer l'enseignement.

Pour atteindre ces objectifs, il faut «dé-dramatiser» (idem:212) les erreurs dès les étapes initiales de l'apprentissage de la langue étrangère. Il faut faire comprendre à l'apprenant que les erreurs ne sont pas une fatalité dans l'apprentissage, et qu'en fait, tout le monde les fait, y compris les natifs. Au lieu de les dissimuler ou de les exagérer, Besse et Porquier conseillent d'encourager les apprenants à les découvrir telles qu'elles sont.

Néanmoins, les enseignants et les didacticiens ne sont pas tous d'accord sur une telle exploitation explicite d'erreurs dans la classe. Les avis sont partagés sur ce qui est bon pour les apprenants et la pratique dans la salle de classe. Même ceux qui sont favorables à un traitement explicite des erreurs ne l'envisagent pas de la même manière.

Lamy, A. (1976:118) propose une pédagogie de la faute (ou de l'acceptabilité) dans une perspective de rattrapage à travers une meilleure exploitation des erreurs commises par les élèves. Son approche n'est en fait applicable qu'au cas d'apprentissages en cours. Soulignant la nécessité de consacrer un certain temps, à savoir 1/6 du temps total du cours (de façon fragmentée) à l'analyse des erreurs des apprenants, Lamy croit qu'il faudrait chasser de la classe, les attitudes coercitives concernant la faute, et encourager les élèves en même temps de s'auto tester, se corriger les uns les autres, se poser des questions et y trouver des réponses avec l'aide de l'enseignant. Sans proposer des fautes aux élèves, Lamy suggère de les faire relever à partir des matériaux pédagogiques facilement consultables. Les éléments à corriger devraient relever du contexte de l'enseignement et viser les objectifs de ce contexte d'enseignement. D'après Lamy, le contexte d'enseignement joue un rôle fondamental dans l'acceptabilité des fautes. L'erreur dans le sens didactique dépend entièrement de la situation d'enseignement/apprentissage, alors que, pour un linguiste, l'acceptabilité ou non d'une faute peut relever uniquement de la langue enseignée, c-à-d., du système tel qu'il est.

La pédagogie de la faute¹ de Lamy constitue une vraie analyse qui va du repérage de la faute jusqu'à la production des phrases selon un modèle donné correct. Pourtant à notre avis, cette démarche n'est pas très pratique en ce qu'elle prend d'une part beaucoup de temps et d'autre part n'est pas entièrement applicable à tous les exercices. Le but de Lamy est pourtant de regrouper des éléments importants et de les systématiser. Son approche explicite et réflexive sur la grammaire ne permet pas de généralisations et n'encourage pas non plus les analogies contrastives naïves entre les langues en contact. De plus, elle ne barre pas non plus les rapprochements utiles entre ces langues.²

¹ Lamy ne fait pas de distinction entre 'erreurs' et 'fautes'.

² La pédagogie de la faute de Lamy est une approche d'enseignement des langues qui est centrée sur les erreurs en général, sans que ces dernières soient nécessairement d'origine des interférences. (Par conséquent, l'étape de comparaison avec la L1 est facultative dans le cadre de son analyse d'erreurs en classe de langue). Cependant, notre perspective concernant le traitement de l'erreur en classe est plutôt proche de celle de Lamy. À savoir, comme lui, nous défendons aussi la nécessité d'inciter les apprenants à apprendre en examinant leurs propres erreurs. En effet, Lamy fait de nombreuses propositions que nous trouvons sensées pour rendre le traitement de l'erreur en classe en un procès efficace (pour plus de détails, cf. 1976 :121). Nous croyons qu'une telle approche (malgré certaines lacunes que nous avons déjà évoquées en haut) permet aux apprenants de s'impliquer mieux dans le processus d'apprentissage, et de ce fait, d'améliorer leurs connaissances et d'accélérer leur rythme d'apprentissage. Or, une fois sorti du cadre spécifique de la pédagogie de la faute de Lamy, on voit qu'il existe d'autres moyens pour améliorer l'enseignement/apprentissage des langues. Par exemple, à l'encontre du traitement de données à posteriori

Porquier, R. et Frauenfelder, U. comme Besse, H. et Porquier, R. d'ailleurs, rejettent « la solution radicale d'une correction immédiate et automatique (d'erreur), d'où la réflexion est exclue » (1980 : 30). Ils voient l'inefficacité d'une telle correction «corriger immédiatement, de façon réflexe, c'est ignorer la situation de l'erreur, ses causes et sa légitimité ; utiliser dans tous les cas un traitement immédiat et authentique pour tous les apprenants, c'est faire abstraction des différences individuelles, et s'exposer à fournir une correction inefficace, voire néfaste, en ignorant un certain nombre de contingences» (idem).

Par « la situation de l'erreur », les auteurs font prioritairement allusion aux perceptions divergentes des apprenants concernant leurs erreurs. Les productions des apprenants (justes ou fautives) reflètent toujours, au moins partiellement, les états successifs de leur interlangue. Même lorsque leurs productions ne se conforment pas nécessairement aux structures du système de la langue cible prévue par leur enseignant, il est possible qu'elles soient justifiables selon le système intermédiaire des apprenants (selon leur interlangue à un moment donné). Par ailleurs, dans les cas où les besoins linguistiques de l'apprenant de langue seconde/étrangère ne seraient pas satisfaits par cette langue, il est possible que l'apprenant cherche consciemment ou inconsciemment à combler ces lacunes avec des références à son propre système linguistique nourri par sa L1 (ou ses langues de départ). À ce propos, Besse et Porquier citent Calvet, J.-L. Bien souvent en effet, « les fautes interférentielles sont (...) non pas des fautes issues des différences entre deux langues, mais de l'inadéquation du système de correspondances, que, face à ces différences, l'élève se construit » (Besse H. et Porquier R. : 1984 : 211).

Même s'il est éloigné du but visé, à chaque stade de son apprentissage l'apprenant est maître de son propre système intermédiaire (SI), comme un locuteur natif l'est du sien. Selon son SI, l'apprenant décide ce qui est acceptable ou non acceptable, et conçoit ses productions conformément aux règles de son SI. Ces productions peuvent s'écarter des formes « correctes » qu'attend l'enseignant. Néanmoins, comme le dit Saussure, le point de vue précède l'objet. On ne prend comme vérité que ce que l'on voit et ce que l'on reconnaît soi même comme étant vrai.

Porquier et Frauenfelder définissent encore l'erreur par rapport à ses références : « L'erreur peut (...) être définie soit par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition préalable à cette langue cible ¹ (l'apprentissage ou l'acquisition naturelle). Mais, par rapport au SI de l'apprenant, on ne peut véritablement parler d'erreurs. On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue » (1980 : 33), indépendamment du statut qu'elle a à l'intérieur du SI de l'apprenant. « Une même erreur formelle observée chez des apprenants différents, peut renvoyer à des systèmes individuels différents et nécessiter des analyses différentes » (idem : 34-35). Cependant, malgré toutes ces confusions et discussions, le concept d'erreur reste opératoire dans la mesure où, l'apprenant, comme son enseignant, vise une même forme de la langue cible à la fin de son apprentissage.

comme le propose Lamy, dans le cadre de notre étude, nous soutenons aussi la nécessité d'un meilleur traitement de données a priori : par exemple, expliciter les données traitées en classe selon les besoins des apprenants, par là rendre l'enseignement accessible à toute la classe, rendre les apprenants attentifs aux sources de confusions telles les interférences dès le départ de l'apprentissage (promouvoir l'éveil au langage), inciter les apprenants à poser des questions, promouvoir la discussion entre eux, bref, les inciter à s'impliquer pleinement dans le processus d'apprentissage dès le départ.

¹ Dans le cadre de notre étude, nous tenterons de décrire l'erreur-déjà identifiée comme telle par rapport à la langue cible- par rapport à l'exposition préalable de l'apprenant à cette langue cible.

- Problèmes de l'analyse des erreurs

L'analyse d'erreurs se heurte également à d'autres obstacles. Aux yeux de certains apprenants et enseignants, l'erreur n'a pas le même statut qu'elle a chez les linguistes.¹ Pour la plupart des apprenants et enseignants exposés aux apprentissages traditionnels des langues, l'acceptation de l'erreur comme quelque chose de naturel n'est pas une évidence. Amener les apprenants à analyser leurs propres erreurs passe d'habitude par des activités en groupe. Ceci encourage indirectement une prise en charge de leur apprentissage par les apprenants eux-mêmes et prévoit une certaine modification des rôles traditionnels de ces derniers et de l'enseignant dans la classe. Le rôle de l'apprenant semblera l'emporter sur celui de l'enseignant et pour certains, il ne serait pas facile de s'adapter à ce nouveau changement. Il faut donc préparer la classe à se sentir à l'aise dans ce nouveau cadre d'enseignement/apprentissage.²

Le traitement des erreurs met en jeu une série d'opérations et de décisions de la part de l'enseignant : il doit identifier et analyser l'erreur ; décider s'il faut la traiter ou non et si oui quand et comment le faire. L'analyse des erreurs ne signifie donc pas simplement dresser des listes d'erreurs, mais en trouver aussi les causes pour y remédier ensuite. Si on s'intéresse à l'analyse d'erreurs, il faut se souvenir également d'une autre règle en or. À savoir, « une difficulté potentielle n'est pas automatiquement source d'erreurs, pas plus qu'une erreur n'est forcément l'indice d'une difficulté de l'apprentissage » (Besse, H. & Porquier, R. : 1984 : 212).

Toutes ces idées ainsi que beaucoup d'autres détails ignorés attestent de la complexité d'un enseignement/apprentissage strictement fondé sur l'analyse d'erreurs. Cependant, ils n'invalident pas non plus son utilité pour la classe de langue. Ce qu'il faut faire, c'est se servir de ce précieux outil selon les capacités de l'enseignant et au degré que chaque contexte d'enseignement/apprentissage le permet.

¹ À nouveau, il faut distinguer l'analyse des erreurs des apprenants dans le cadre de notre étude de l'analyse de leurs propres erreurs par les apprenants dans la classe de langue. Nous évoquons ici le deuxième cas.

² Comme nous l'avons déjà discuté à la page précédente, nous soutenons une approche d'enseignement du FLE qui promeut la participation active des apprenants dans le processus d'apprentissage : par suite, l'analyse de leurs erreurs par les apprenants de FLE. Cette activité sert en plus à écarter les confusions et incompréhensions chez les apprenants et leur faciliter l'acquisition de la langue visée. Dans les classes de FLE que nous avons observées, la majorité des enseignants nous semblaient prêts à s'adapter à une telle approche. Ayant déjà connu les méthodes communicatives qui ont largement modifié leur statut en classe, les enseignants sont plutôt prêts à négocier leur rôle dans la classe. En revanche, ce qui serait moins évident, c'est de convaincre les apprenants adultes (qui ont majoritairement suivis des méthodes d'apprentissage traditionnelles de leurs langues premières) à s'impliquer plus dans leur apprentissage. Cependant, pour résoudre le problème de transferts pendant l'apprentissage du FLE (y compris l'apprentissage du *PC* et de *l'imparfait*), il nous semble important de suivre de telles démarches.

Deuxième chapitre

Descriptions du terrain de recherche et les langues L1, L2 & L3

Deuxième chapitre :

Descriptions du terrain de recherche et les langues L1, L2 & L3

2. Description du terrain de recherche

- Pourquoi choisir ce terrain de recherche ?

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, notre terrain de recherche porte sur quelques situations d'enseignement/apprentissage/acquisition du FLE au Sri Lanka. Ce lieu exolingue correspond bien aux objectifs de notre étude, à plusieurs égards : d'abord, les cours de FLE dans ce milieu exolingue accordent, implicitement et explicitement, une place importante à l'enseignement de la grammaire de FLE.¹ Cela nous permet de nous renseigner plus facilement sur le processus de conceptualisation du *PC* et de *l'imparfait* et sur les difficultés que les apprenants éprouvent au moment des divers emplois de ces deux temps. En effet, dans les cours de FLE au Sri Lanka, cette problématique constitue un des obstacles principaux dans l'apprentissage/acquisition du FLE.

D'autre part, puisque notre objectif concerne l'acquisition du FLE (et de ses concepts grammaticaux) sous l'impact des langues déjà acquises, il nous faut observer les cours de FLE où les apprenants possèdent un certain nombre de langues premières communes. Dans le cas où les apprenants observés disposeraient de langues premières différentes, nous ne serions pas en mesure d'en tirer des conclusions générales.² De même, nous ne saurions pas comprendre et analyser un corpus de nombreuses langues disparates. À cet égard aussi, le contexte d'apprentissage du FLE au Sri Lanka nous est d'un précieux recours : c'est-à-dire, les langues premières des apprenants de FLE observés dans ce milieu nous sont bien connues, et cela, plus ou moins sous les mêmes formes³. Par ailleurs, ces langues premières comprennent l'anglais et surtout, le singhalais dont les interactions avec le français ne sont pas encore étudiées.

En outre, beaucoup plus que dans un quelconque autre contexte exolingue donné, nous croyons disposer des connaissances approfondies sur les arrière-plans socioéducatifs et culturels du contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka. À notre avis, une telle connaissance sur le terrain d'observation est impérative dans l'analyse des données qui en sont extraites. À savoir, dans une étude telle la nôtre qui ne se borne pas aux données strictement linguistiques, la problématique choisie peut clairement dépasser les frontières de la classe de langue. Ainsi, avant d'aborder les données issues de ces cours, nous nous proposons d'examiner le cadre général de notre problématique en le situant sur le terrain de recherche choisi. Cet examen comprend nécessairement des informations culturelles, historiques et sociolinguistiques relevant du cadre d'enseignement des langues au Sri Lanka.

¹ La plupart des cours observés adhèrent actuellement à des méthodes éclectiques d'enseignement/apprentissage du FLE. Toutefois, l'influence des méthodes communicatives est toujours largement présente dans certains manuels d'enseignement du FLE utilisés par des instituts comme l'Alliance française. Le traitement de la grammaire peut pourtant plus ou moins varier selon chaque classe de langue aussi bien au sein de cet institut et ailleurs.

² Par conséquent, les cours de FLE en situation endolingue (par ex : en France, en Suisse romande, etc.) où les apprenants disposent de différentes langues premières ne nous conviennent pas.

³ C'est-à-dire que, nous avons aussi acquis le singhalais en tant que L1, l'anglais en tant que L2 et le français en tant que L3 dans les mêmes contextes et plus ou moins sous les mêmes conditions d'apprentissage que les apprenants de FLE observés.

2.1. Le cadre d'enseignement des langues au Sri Lanka : le contexte plurilingue

Le Sri Lanka est un pays officiellement bilingue. Actuellement, il a deux langues d'État, le singhalais et le tamoul. Cependant, durant des siècles de répression coloniale, ces langues étaient subordonnées à l'anglais, la langue des derniers colonisateurs de l'île. Suite à l'indépendance, en 1956, le singhalais, la langue maternelle (L1) de l'ethnie majoritaire du pays (74% de la population), fut officiellement reconnue comme langue d'État. Toutefois, cette décision de politique linguistique causa du mécontentement chez certains Tamouls, la plus grande minorité du pays (18%). Ayant joui d'un statut social plutôt privilégié sous les colonisateurs, les Tamouls se sentirent désavantagés par ce mouvement national. Ils réclamèrent ce statut officiel également pour leur langue maternelle et cette demande leur fut accordée en 1987.

Cependant, la composition ethnographique et la réalité linguistique de la société sri lankaise vont au-delà de ces deux ethnies et des deux langues d'État (cf. www.lankalibrary.com). Les 26% de la population minoritaire comprennent plusieurs groupes ethniques parlant au moins quatre langues différentes. Selon un recensement fait en 1995, parmi ces ethnies minoritaires, il y avait les Tamouls (18%), les Moors (7%), les Berghers, les Eurasiatiques, les Malais, les Veddhas et les Gitans (1%). Les Moors, les descendants des mercenaires arabes et des femmes tamoules indigènes parlent le tamoul en langue maternelle. Les Berghers, les Malais et les Veddhas ont chacun leur propre langue, mais ils ne constituent que 1% de la population totale. Les Berghers et les Eurasiatiques, les descendants des colons européens, ont l'anglais pour la L1. Les Malais, dont les ancêtres seraient d'anciens exilés polynésiens, parlent le malais. Les Veddhas, que l'on considère comme les aborigènes du Sri Lanka ont une langue plutôt proche d'une ancienne forme du singhalais. Mais, selon leur lieu d'habitat, toutes ces ethnies minoritaires apprennent à parler l'une des deux langues nationales pour ainsi disposer d'une langue véhiculaire.

Malgré la présence de plusieurs langues et la reconnaissance de deux langues comme langues d'État, il est à noter qu'une grande partie des Sri Lankais ignore les langues de leurs compatriotes. Ceci est réciproquement valable pour les Singhalais et pour les Tamouls. La non obligation (jusqu'à très récemment) d'apprentissage des langues nationales en langue seconde à l'école peut constituer la cause principale de cette indifférence à l'égard de la langue de ses voisins. De plus, l'apprentissage de l'anglais à l'école, en tant que langue seconde, est perçu comme plus avantageux que celui d'une langue locale, même majoritaire. En outre, divisés à la suite d'une guerre de deux décennies, la communication entre les Singhalais et les Tamouls semble devenir de plus en plus rare. Dans les échanges essentiels entre eux, l'anglais joue le plus souvent le rôle de la langue véhiculaire.

Néanmoins, cela ne veut pas dire qu'il n'y a plus de bilingues en langues vernaculaires (par ex : singhalais/tamoul, singhalais/autre langue minoritaire, tamoul/autre langue minoritaire) au Sri Lanka. Il en existe une minorité qui est constitué des autochtones habitant parmi leurs concitoyens alloglottes. Toutefois, dans presque tous ces cas d'acquisition naturelle (sans apprentissage formel) de langues indigènes, l'apprentissage se limite en général au code oral de la langue cible.

Un nombre restreint de citoyens Sri Lankais apprend également des langues au statut international (tant asiatiques qu'européennes). Toutefois, par rapport aux langues indigènes acquises dans la pratique sociale, ces langues internationales sont à acquérir

dans l'apprentissage formel. Leur valeur sociale étant très réduite, les motifs des apprenants relèvent nécessairement d'ordres personnels, professionnels ou intellectuels que sociaux.

2.1.1. Le statut des langues et le problème d'étiquetage

Avant de relever l'histoire et la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage des langues au Sri Lanka, il nous semble important d'explicitier ce que nous entendons, dans le cadre de ce travail, par les expressions de « la langue maternelle (L1) », « la langue seconde (L2) » et « la langue étrangère (L3) ».

- « Langue maternelle » (L1)

Comme Stern, H.H. (1990:9) et Giacobbe, J. (1992:15) le constatent, la terminologie dont nous nous servons dans la pédagogie des langues est souvent ambiguë. Il ne faut donc pas les considérer comme des évidences. Souvent, on s'étonne devant la profusion des termes employés qui désigne une seule notion. Par exemple, la langue 1 (L1) d'un locuteur donné peut également être sa « langue maternelle », sa « langue première », sa « langue de départ », sa « langue native », sa « langue source » ou sa « langue de la première socialisation » (voir Marquillo Larruy, M. (2003:5) pour cette dernière désignation de L1). Même si on parvient à repérer intuitivement ce à quoi on se réfère, on ne peut pas nier en même temps le fait que, avec chaque désignation, on ne saisit qu'un seul aspect saillant de la notion en question. Soit on parle de la langue héritée de sa mère (langue maternelle), soit on se réfère à la langue acquise en premier (langue première, langue de départ). On peut aussi faire allusion à la langue que l'on parle en tant que membre originaire d'une communauté linguistique (langue native), ou encore à la langue qui est à l'origine de toutes nos connaissances linguistiques (langue source).

Malgré cette abondance terminologique, le problème du manque de désignation précise reste irrésolu et crée des difficultés à ceux qui travaillent sur ces concepts. À notre sens, l'objet que nous cherchons à appréhender mais qui nous échappe à cause de la prolifération de ces termes ferait plutôt référence à 'la langue avec laquelle un locuteur s'exprime le plus à l'aise'. C'est également la langue que l'on parle souvent avec les siens, au sein de la famille. Si une langue peut être associée à nos pensées, ce serait cette langue intime. Mais, à part cette proximité psychologique que l'on ressent à l'égard de sa « langue maternelle », elle est aussi clairement une des premières langues que l'on acquiert au cours de sa vie. D'ailleurs, chez une grande majorité des locuteurs, il s'agit vraiment de leur toute première langue.

Dans son livre *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Stern, H.H. (1990 : 11) tente de mettre en lumière cette notion mal définie. Il accepte tous les termes désignant la notion de L1 comme relevant de deux caractéristiques dominantes : d'une part, on se réfère à la langue qu'on acquiert initialement pendant l'enfance, et d'autre part, on parle de la langue la plus utilisée par le locuteur¹ ou la langue qu'il préfère

¹ Dans sa définition de *L1*, Kecskes, I. (cf. séminaire 'Bilingual Pragmatics': le 08-11-2006) se base uniquement sur ce deuxième critère: pour lui, *la L1* est la langue la plus utilisée par un locuteur à une phase donnée de sa vie. En ce sens, *la L1* n'est pas nécessairement identique à *la langue maternelle* et un locuteur donné peut avoir plusieurs L1 au cours de sa vie. Or, dans le cadre de cette étude, notre définition de L1 correspond mieux à celle de Stern, H.H.: ce que nous avons désigné *la L1* des apprenants observés constituait d'une part leur langue maternelle, d'autre part, la langue qu'ils utilisaient le plus.

utiliser le plus (“language of dominant or preferred use”). Dans le cadre de son ouvrage, Stern propose donc d’employer les termes de « L1 » ou de « Langue première » qui lui semblent susceptibles de regrouper les deux conceptions sous une même désignation. Par manque d’autres termes adéquats pour appréhender ce concept fondamental, nous nous proposons également d’adopter désormais le terme « langue 1 (L1) » pour désigner la « langue maternelle » de nos apprenants ; cela, malgré ses éventuels défauts.

Selon la définition ci-dessus de la L1, les Sri Lankais ne disposent pas tous d’une même L1. Comme nous l’avons déjà vu, c’est une nation multilingue constituée de plusieurs communautés linguistiques qui disposent chacune d’une L1 à part : le singhalais, le tamoul, le malais, etc. Par ailleurs, contrairement aux pays occidentaux où de plus en plus de couples se forment entre des personnes d’origines linguistiques différentes, au Sri Lanka, la tendance est toujours à se marier au sein de sa propre communauté linguistique. Cela a pour conséquence que les enfants sri lankais possèdent presque exclusivement une seule L1 (langue de départ) : soit le singhalais, soit le tamoul, soit le malais, etc. Par suite, dans les cours de FLE observés, nous avons trouvé des apprenants d’origines linguistiques différentes, qui, pourtant ne possèdent qu’une seule L1. Dans le cadre de cette recherche, ce sont les apprenants de L1 singhalaise qui constitue notre groupe visé. De plus, par leur nombre largement supérieur aux apprenants d’autres L1, ils rajoutent une valeur quantitative considérable à notre étude.

Cependant, si le statut de cette langue en tant que L1 des Singhalais n’est pas contesté, sa constitution devrait clairement l’être. C’est-à-dire, la langue singhalaise de nos jours n’est plus parlée dans sa forme ‘pure’ d’il y a quelques siècles passés.¹ Aujourd’hui, dans le singhalais parlé, on emploie d’innombrables expressions et mots anglais. Ce code mixte de singhalais et d’anglais qu’on nomme « le singlish » se parle davantage par les gens des grandes villes que par les villageois. Ainsi, dans toute évaluation du monolinguisme (singhalais) ou du bilinguisme (singhalais/anglais) des Sri Lankais (y compris, nos apprenants observés), il faut impérativement prendre en compte leur arrière-plan linguistique complexe.

- « Langue seconde » (L2)

Si la désignation de la langue 1 est problématique, celle de la langue 2 paraît être, du moins à première vue, moins complexe. C’est surtout le cas en anglais où, lorsqu’on fait référence à une « second language », on se réfère à la langue qu’un locuteur acquiert après sa toute première langue (L1). Mais l’inconvénient de cette désignation réside dans le fait qu’elle est conçue sur le seul critère chronologique de l’apprentissage des langues par un apprenant donné. Le contexte d’enseignement, l’âge de l’apprenant ou encore le statut de cette langue par rapport à l’apprenant et à son contexte d’apprentissage ne se révèlent guère à travers cette désignation anglaise de L2. Une « seconde langue » ainsi interprétée ne fait aucune distinction entre une « langue seconde » et « une langue étrangère ».

Par contre, pour beaucoup d’apprenants de langues, ces deux concepts n’ont pas nécessairement la même valeur. En effet, par rapport à « une langue étrangère », « une langue seconde » se distingue à l’aide de plusieurs critères.² Premièrement, une langue

¹ Vu le nombre important de langues dont il a subi l’influence depuis son origine, on ne peut pas véritablement parler d’un singhalais ‘pur’ même dans le passé. Ici, par ‘le singhalais pur’ nous évoquons simplement un singhalais dépourvu d’anglicismes.

² Cf. Verdelhan, M. cours : 2001, Université de Montpellier III.

seconde jouit en général d'un certain statut politique dans le pays où elle est enseignée. D'une part, c'est le cas dans les anciennes colonies ainsi que dans les pays qui adhèrent à des organisations internationales tels les pays francophones. Ceux-ci se voient dans l'obligation d'enseigner en langue seconde la langue de leurs anciens colonisateurs (par ex : beaucoup d'anciennes colonies anglaises, françaises et espagnoles en Asie, Afrique et Amérique du Sud). D'autre part, l'obligation d'enseigner/apprendre une langue seconde fait également partie de la politique linguistique des pays dotés de plusieurs langues officielles. Par exemple, Singapour, la Suisse. Dans ces pays où le multilinguisme est une réalité sociopolitique du quotidien, on ne peut pas échapper à l'apprentissage obligatoire d'une langue seconde à l'école.

Deuxièmement, pour être considérée comme langue seconde, une langue donnée doit posséder une valeur sociale importante. En effet, c'est de loin le critère le plus important qui désigne une langue seconde par rapport au contexte de son enseignement. Dans certains pays comme Singapour, ce statut social peut déjà être officialisé et par la suite, politique. Mais, d'un point de vue strictement social, le statut politique d'une langue donnée ne correspond pas nécessairement à son statut social privilégié (par ex : l'anglais au Sri Lanka, et l'anglais en Suisse alémanique). Sans prétendre à aucun statut particulier dans la constitution nationale, une langue seconde peut facilement l'emporter sur les langues indigènes d'un État donné, grâce uniquement à sa renommée sociopolitique et/ou économique.

Enfin, une langue seconde peut également constituer la langue d'enseignement dans le pays de l'apprenant. Elle peut servir à assurer l'enseignement, soit dans sa totalité, soit partiellement. Dans une situation où la totalité de l'enseignement est dispensé en langue seconde, sa supériorité par rapport aux langues indigènes ne doit guère être mise en cause.

Cependant, la langue seconde d'un apprenant donné ne se définit pas toujours avec tous ces trois critères; à l'exception peut-être du cas d'un immigré dans un pays unilingue tel la France ou l'Angleterre. Arrivé dans son pays d'accueil, l'immigré se voit obligé d'apprendre la langue de ce pays. Cette langue, de par son statut politique et social dominant s'impose également à ses enfants à l'école. Même si certains linguistes refusent de considérer le cas des immigrés comme relevant de la question de la langue seconde, nous sommes plutôt d'avis que en ce qui concerne la première génération des immigrés, c'est un exemple typique de l'apprentissage de langue seconde. Malgré leur inconsistance, les trois critères mentionnés ci-dessus servent à faire la distinction entre une véritable « langue seconde » et une simple « seconde (deuxième) langue », qui peut d'ailleurs être « une langue étrangère » acquise directement après la L1.

- L'anglais, langue seconde au Sri Lanka ?

Dans le cadre d'enseignement/apprentissage des langues au Sri Lanka, l'anglais n'a pas de concurrents pour son statut de langue seconde. Indépendamment des L1 des élèves, l'anglais est en général considéré comme la langue seconde de tous les élèves scolaires. Il est ainsi désigné dans les programmes scolaires et est enseigné comme telle dans la presque totalité des écoles publiques et privées. Les quelques institutions qui font exception à cette règle sont les écoles internationales où l'enseignement est d'ailleurs totalement dispensé en anglais.

Quant aux deux langues officielles de l'État, le singhalais et le tamoul, elles sont encore loin d'être considérées comme langues secondes réciproques des deux ethnies principales du pays. Le gouvernement sri lankais a récemment introduit l'apprentissage du tamoul dans les écoles primaires singhalaises et l'apprentissage du singhalais dans les écoles primaires tamoules. Pourtant, cette décision politique ne doit pas être interprétée comme une reconnaissance de la valeur de ces langues indigènes par le système scolaire. À notre sens, l'admission de ces langues dans les programmes des écoles primaires devrait plutôt être interprétée comme une démarche indispensable vers la résolution des conflits interethniques du pays. Par conséquent, le statut de l'anglais en tant que langue seconde à l'école reste stable et non menacé.

Cependant, cette seconde langue à l'école, est-elle vraiment une 'langue seconde' pour les Sri Lankais, ou est-elle tout simplement une 'langue étrangère' qui l'emporte sur les autres langues étrangères ? Comme nous l'avons dit précédemment, l'anglais est la L1 d'une très petite minorité de la population sri lankaise. Cela ne suffit évidemment pas pour que cette langue soit attribuée de statut de L2 des apprenants de la grande majorité de la population. En outre, l'anglais n'est pas une langue proche aux deux L1 majoritaires du pays ni linguistiquement ni géographiquement. Géographiquement parlant, les vrais natifs anglophones se trouvent bien loin des apprenants sri lankais d'anglais L2. Dans une perspective linguistique, l'anglais ne serait pas plus proche du singhalais ou du tamoul que n'importe quelle autre langue européenne enseignée au Sri Lanka sous la désignation de 'langue étrangère'. Le seul critère qui fait distinguer l'anglais d'autres langues étrangères au Sri Lanka est constitué par sa très longue présence sur cette île en tant que la dernière des langues des colonisateurs.

En outre, si l'anglais constitue la langue seconde (ou seconde langue) de tous les apprenants scolaires, il ne l'est pas ainsi à tout sri lankais en dehors du système scolaire. Comme nous l'avons déjà dit, à force de vivre parmi les Singhalais ou les Tamouls, les enfants d'autres ethnies minoritaires acquièrent l'une de ces deux langues, et non pas l'anglais, comme leur seconde (deuxième) langue. De même, beaucoup d'enfants tamouls vivant dans les contrées singhalaises acquièrent également la langue de leurs voisins grâce à l'exposition naturelle à cette langue. Toutefois, l'acquisition extra scolaire de ces langues se limite d'habitude à leur forme parlée. Seuls les enfants alloglottes qui fréquentent parallèlement des écoles singhalaises ou tamoules auront l'accès aux formes écrites de ces langues. Dans leur cas, l'acquisition du singhalais ou du tamoul constitue vraiment une acquisition non seulement d'une seconde langue mais également d'une langue seconde. Par contre, il n'est pas évident pour nous de désigner l'acquisition extrascolaire de la seule forme orale (ou ses rudiments) d'une deuxième langue. Peut-on vraiment l'accepter comme un véritable cas d'apprentissage de langue seconde et par la suite l'apprentissage plus tardif de l'anglais L2 à l'école comme l'apprentissage d'une L3-langue étrangère ?

Pour en revenir donc à l'anglais et comprendre son statut de langue seconde à l'école, il faut d'abord examiner le rôle que cette langue joue dans le contexte socio-historique du pays : à la suite des Portugais et des Hollandais, les Anglais, qui sont également arrivés sur l'île en tant que commerçants, envahirent et colonisèrent le Sri Lanka entre 1815-1948. L'anglais au Sri Lanka connut son apogée évidemment lors de cette période de colonisation. Pendant cette période, cette langue des dominants fut également celle de l'administration et de l'éducation. Son statut était officiellement reconnu et socialement privilégié et envié. Bref, pour les autochtones qui fréquentaient l'école à l'époque, l'anglais fut une véritable langue seconde. Mais, après

l'indépendance, en 1956, l'anglais a perdu son statut politique de langue officielle au Sri Lanka. Aujourd'hui, du moins dans le secteur public, l'anglais n'est plus la langue d'administration.

Néanmoins, du point de vue social, l'anglais maintient toujours sa position prestigieuse d'autrefois. L'influence du colonialisme mise à part, en tant que langue internationale par excellence, l'anglais est aujourd'hui au centre de la vie socioprofessionnelle et économique du Sri Lanka. C'est d'ailleurs la langue de la haute société, la langue des riches et des éduqués. Pour ceux qui visent l'ascension sociale, c'est un outil indispensable. De plus, par rapport aux autres langues étrangères apprises sur place, l'anglais se distingue de deux façons. D'abord, les Sri Lankais peuvent facilement accéder à cette langue par l'intermédiaire des médias tant bien locaux qu'internationaux. Ensuite, à l'encontre d'autres langues étrangères, l'anglais fait partie intégrante de la vie quotidienne d'une grande partie des citoyens autochtones. C'est donc une langue pratiquée au niveau local. Son utilité sociale en fait une langue avec un statut particulier. Pourtant, la valeur sociale et le statut de langue seconde de l'anglais ne sont que deux facteurs mutuellement influençables. En tout cas, au plan social, l'anglais constitue une indéniable langue seconde dont la valeur s'accroît continuellement aux yeux des autochtones sri lankais.

En l'état actuel du domaine d'éducation, l'anglais n'est plus la langue d'enseignement scolaire.¹ Cependant, par manque de matériels de références scientifiques en langues indigènes, certaines disciplines scientifiques s'enseignent en anglais au niveau universitaire. Une partie importante de l'éducation tertiaire ainsi que l'ouverture éventuelle aux mondes scientifiques et professionnels dépendent ainsi de l'apprentissage préalable de l'anglais. Dans un tel cadre socio-éducatif, ce n'est pas surprenant que l'anglais l'emporte sur les deux langues nationales au point de leur arracher le statut de langue seconde à l'école. À l'heure actuelle, le statut de l'anglais comme langue seconde à l'école est devenu tellement évident pour les Sri Lankais que personne ne met en cause sa légitimité. En ce sens, on voit que l'anglais est une langue seconde à forte réalité sociale. D'où, notre décision de respecter la réalité du contexte d'apprentissage des langues au Sri Lanka et d'attribuer à l'anglais dans le cadre de cette recherche son statut bien mérité de la langue seconde (L2).

- « Langue étrangère » (L3)

On voit ainsi qu'une langue seconde est souvent apprise plutôt en raison des exigences politiques et socio-éducatives que par un choix personnel des apprenants.² En revanche, il existe également des situations d'apprentissage d'une L2, où l'apprenant est plus libre de choisir sa langue cible. Dans un tel cas, la langue choisie n'aura pas nécessairement de statut sociopolitique et éducatif, ni de valeur communicative

¹ Excepté dans les écoles internationales.

² Or, tel est également le cas des apprenants de *langues étrangères* en contextes *endolingues*. À titre d'exemple, la première génération des immigrants qui apprennent la langue de leur pays hôte. Vu le statut sociopolitique et éducatif important associé à la langue cible dans le contexte endolingue d'apprentissage, on pourrait la considérer comme la « *langue seconde* » des apprenants immigrants. Toutefois, étant donné que beaucoup de ces apprenants adultes connaissent déjà une langue seconde à l'arrivée dans leur pays d'accueil, il serait raisonnable de désigner leur nouvelle langue cible comme *langue étrangère*. Ceci rend pourtant difficile de déterminer comment on désigne l'apprentissage de la langue du pays hôte par un immigré monolingue : serait-il « un apprentissage de la *langue seconde* » pour lui alors que ce serait « un apprentissage d'une *langue étrangère* » pour ces camarades qui étaient déjà bilingues à leur arrivée ?

importante dans le pays où l'apprenant habite. À l'encontre d'une 'langue seconde', c'est ce que nous appelons une simple 'seconde langue'.

Cependant, dans le cas où cette seconde langue ne se parlerait pas dans le pays où l'apprentissage se déroule, c'est-à-dire, quand elle relèverait d'une situation exolingue d'apprentissage, on la qualifierait en plus de 'langue étrangère'. Ainsi, on voit qu'une deuxième langue peut être soit une 'langue seconde' avec toutes ses particularités, soit une 'seconde langue' par l'ordre chronologique d'acquisition, soit une 'langue étrangère' de par son caractère étranger au contexte d'apprentissage ou à l'apprenant. Alors qu'une 'seconde langue' peut être soit une 'langue seconde', soit une 'langue étrangère', ces deux dernières ne sont jamais mutuellement interchangeables. De plus, alors qu'une 'langue seconde' ou une 'seconde langue' occupe toujours chronologiquement le deuxième rang (L2) du répertoire linguistique de l'apprenant, une 'langue étrangère' peut, selon l'ordre d'acquisition des langues par chaque apprenant, se désigner comme sa L2 ou L3 ou L4 et ainsi de suite.

Pour les Sri Lankais qui s'intéressent à l'apprentissage des langues, au-delà de leur L1 et L2, il y a un choix à effectuer entre les langues indigènes et étrangères. Parmi ces dernières figurent des langues européennes telles l'allemand, le français, l'espagnol, l'italien, le russe, etc. ainsi que des langues asiatiques comme le hindi, le japonais, le chinois, le coréen, l'arabe, etc. Toutes ces langues sont qualifiées de langues étrangères puisqu'elles n'ont aucun statut sociopolitique au Sri Lanka. De même, elles sont très peu ou pas parlées dans ce contexte social.

Prenant en compte le fait que les apprenants de langues au Sri Lanka disposent déjà de deux autres langues lorsqu'ils entament l'apprentissage d'une langue étrangère, cette dernière peut être qualifiée de leur L3. Néanmoins, les critères tels la fréquence d'usage, la proximité sociolinguistique que les apprenants ressentent à l'égard de la langue visée, l'importance qu'ils y attribuent, surtout aux niveaux économiques et professionnels peuvent varier d'une langue étrangère à l'autre. Ces critères varient largement du point de vue de chaque apprenant individuel, mais, à un certain degré, ils peuvent également relever des niveaux sociaux plus généraux. Par exemple, d'un point de vue linguistico culturel, les langues et cultures asiatiques sont perçues comme plus proches aux apprenants sri lankais que ne le sont les langues et cultures européennes. Dans le tourisme, la langue allemande se voit classifiée comme la langue européenne la plus recherchée. En ce sens, le français est également une langue attractive pour les Sri Lankais. Toutefois, elle est plutôt reconnue pour son rôle ancien de langue internationale par excellence et pour ses valeurs esthétiques présumées.

Il est fort probable que certains apprenants de langues étrangères au Sri Lanka en apprennent plusieurs. Il n'y a aucune garantie que nos apprenants de FLE observés apprennent tous le français en L3. Selon le répertoire linguistique de chaque apprenant, le FLE peut être une L4 ou une L5. Pourtant, heureusement pour notre recherche, le cas des apprenants plurilingues à quatre ou cinq langues n'est pas un phénomène fréquent au Sri Lanka. La majorité des apprenants de FLE ne disposent en réalité que de leur L1 et de l'anglais. Par conséquent, notre décision de qualifier le FLE de nos apprenants de L3 nous semble plus ou moins justifiable. Cette décision va peut-être à l'encontre de l'ordre chronologique d'apprentissage des langues de quelques apprenants observés. Pourtant, dans le cadre de cette étude, nous souhaitons la garder pour deux raisons évidentes. D'une part, le terme L3 nous sert à appréhender le concept de langue cible étrangère (le FLE) des apprenants observés sous une seule désignation appropriée. D'autre part, cette

appellation nous paraît indispensable pour distinguer le concept de langue cible étrangère par rapport aux deux concepts de la L1 et la L2 sur un même plan d'analyse. En ce qui concerne les éventuelles disparités entre cette désignation et les répertoires linguistiques des apprenants observés, nous les expliciterons, le cas échéant, au cours de l'analyse des données.

2.1.2. L'histoire de l'enseignement des langues au Sri Lanka

2.1.2.1. L'ancienne époque

En dépit d'être une île, le Sri Lanka ne fut jamais un pays isolé au cours de sa longue et riche histoire documentée datant d'un minimum de 2300 ans. Se trouvant en un lieu géographiquement important dans l'Océan indien, il fut toujours accueillant envers les voyageurs et commerçants étrangers, venant parfois même des pays lointains. D'où la non étrangeté de la notion du plurilinguisme au Sri Lanka, voire aux époques passées où l'on ignorait encore l'existence de certaines langues considérées comme importantes aujourd'hui. À cette époque, les langues étrangères apprises sur l'île comprenaient majoritairement les langues indiennes telles le sanskrit, le pâli, le tamoul, etc. Elles occupaient une place non négligeable dans le système d'éducation introduit par les moines bouddhistes au Sri Lanka au troisième siècle avant J.-C. (Jayaweera, A.M.S. : 1996). Ce que nous désignons aujourd'hui 'la méthode traditionnelle d'enseignement/ apprentissage' au Sri Lanka est un résultat direct de ce premier système d'éducation.

Cependant, cet ancien système d'éducation, ainsi que le système social qui l'englobait, s'effondrèrent graduellement lors de la colonisation du pays par trois nations européennes conquérantes : portugaise, hollandaise et anglaise.

2.1.2.2. L'histoire moderne

- La colonisation

Cette période qui a vu se produire d'importants changements dans le système d'éducation, s'est étendue de 1505 à 1948. La visée principale des systèmes d'éducation des colonisateurs a été la propagande religieuse et la conversion de la population indigène à leurs religions respectives (Jayawardana, A. : 2000 : 26). La diffusion de l'emploi de leurs langues était également un objectif non négligeable. Pourtant, leur approche de l'éducation fut différente de celle qui était déjà établie sur l'île.

L'éducation bouddhiste avait été centrée sur les temples alors que l'éducation des colonisateurs s'est fondée sur un système scolaire. Aux yeux des apprenants, la première fut non contraignante alors que celle des conquérants a été régie par plusieurs contraintes.¹ Par ailleurs, l'éducation dispensée par ces derniers avait servi au début essentiellement à pourvoir à leurs propres intérêts. Cependant, au fil du temps, ce système d'éducation a considérablement évolué. Aujourd'hui, il nous en reste un système qui possède autant de qualités que de défauts.

Quelles que soient les conséquences bénéfiques ou néfastes de l'éducation sous la direction des colonisateurs occidentaux, du point de vue de l'enseignement des

¹ Au début, les critères de religion (être ou non catholique), de langue (langues des colons vs langues indigènes), de statut social (dominant vs dominé et aristocrate vs prolétaire), etc. déterminèrent l'admission des enfants indigènes aux écoles des colons.

langues, c'était une période riche en métamorphoses. Les changements radicaux que les conquérants européens ont apportés à l'ancien système d'éducation ont affecté non seulement les matières enseignées mais également les moyens d'enseignement. Ainsi, les langues enseignées ainsi que la langue d'enseignement ont été modifiées à plusieurs reprises au cours de cette période.

- Les Portugais & les Hollandais

Sous la dominance des Portugais, la langue d'enseignement des écoles primaires paroissiennes et des écoles secondaires a été le portugais (Jayawardana, A.:2000:43). Cet enseignement de la langue des colons par cette langue a évidemment causé des difficultés considérables aux élèves autochtones. Cependant, de par cette contrainte, la langue portugaise s'est vite répandue parmi les insulaires (idem:53).¹

La langue d'enseignement dans les écoles secondaires des Hollandais a été le hollandais et le latin (idem:29) mais leurs écoles paroissiennes fonctionnaient en langues vernaculaires. Dans les programmes d'études des deux groupes de colons, seules les langues européennes ont été enseignées. (D'une part, le portugais, le latin et l'italien, et d'autre part, le hollandais, le grec et l'hébreu (idem:28 & 36)). Néanmoins, à l'encontre des Portugais, les Hollandais n'ont pas hésité à accorder une certaine importance aux langues vernaculaires. Dans leurs écoles secondaires, les élèves autochtones pouvaient ainsi apprendre les langues vernaculaires (idem:52).² En ce qui concerne les méthodes d'enseignement employées par les enseignants portugais et hollandais, elles n'étaient pas tellement différentes des méthodes utilisées par les moines bouddhistes auparavant : notamment, les cours magistraux, le système de question-réponse, l'apprentissage par cœur, etc. (idem:58-59).³

- Les Anglais

Des trois nations de commerçants devenus conquérants, les Anglais ont été les derniers. Plus forts que leurs prédécesseurs, ils ont pu conquérir le pays entier en 1815 et l'ont contrôlé pendant plus d'un siècle et demi (1796-1948). Il est donc normal que leur impact soit encore visible dans plusieurs domaines de la vie sociale sri lankaise.

Dans son livre (2002), Kularatna, W.G. évoque, de façon très détaillée, l'éducation sri lankaise lors de la colonisation anglaise. Selon lui, les objectifs des Anglais dans le domaine de l'éducation n'ont pas été très différents de ceux de leurs prédécesseurs. À leur arrivée, la langue d'enseignement des écoles paroissiennes était le singhalais ou le tamoul (idem : 11). Cependant, le premier gouverneur anglais au Sri Lanka a fondé d'abord les écoles supérieures qui avaient pour mission de promouvoir l'apprentissage en anglais. Durant le siècle et demi d'occupation des Anglais, le système d'éducation au Sri Lanka a subi plusieurs modifications ; parmi celles-ci notamment, les

¹ Lors de cette période, seuls les missionnaires jésuites (Selon Jayawardana, A., les meilleurs éducateurs parmi les missionnaires portugais) employèrent les deux langues locales dans l'enseignement (idem : 85).

² Par ailleurs, les enseignants hollandais apprenant les langues maternelles des insulaires furent également récompensés par leur gouvernement. C'est également les Hollandais qui introduisirent l'usage des livres imprimés dans l'enseignement national au Sri Lanka. (idem : 59).

³ Toutefois, contrairement aux Portugais, les Hollandais se souciaient également de la formation de leurs enseignants. De même, alors que les enseignants dans les écoles portugaises furent toujours des missionnaires, les Hollandais, comme d'ailleurs on a fait dans l'ancien système d'éducation indigène, engagèrent autant d'enseignants laïcs que de prêtres.

changements constants de la langue d'enseignement scolaire. Alors que certains gouverneurs et commissions tentaient de promouvoir l'anglais, au grand détriment de l'enseignement des langues indigènes, d'autres tâchaient de les réintroduire au système d'éducation indigène. D'autres part, au cours de leur contrôle, les Anglais ont remplacé le système paroissien par celui des écoles primaires et commencèrent la formation des enseignants singhalais et tamouls dans les écoles normales.

En dépit de toute cette évolution dans le système d'éducation, l'anglais continuait d'être la langue des privilégiés (idem). Néanmoins, à l'aube du vingtième siècle, le mouvement national est devenu plus puissant. Par conséquent, l'enseignement obligatoire en anglais a été reconnu comme un obstacle au développement intellectuel des enfants autochtones et on a insisté sur la nécessité de revenir à une éducation en langues maternelles. En 1906, un décret a accordé aux écoles de petites villes le pouvoir d'assurer l'enseignement uniquement en langues locales (idem:47).

Au cours des trente années suivantes, divers rapports et lois ont tenté de promouvoir ou de condamner le rôle que les langues vernaculaires jouaient dans l'éducation nationale. L'éducation secondaire est restée pendant ce temps la propriété des Anglais. Elle devint payante, donc inaccessible aux indigènes pauvres. Cette différence a clairement divisé la société en deux groupes : les éduqués anglophones d'une part et d'autre part, les lettrés singhalais et tamouls (idem:58). Grâce à leur connaissance de l'anglais, les premiers avaient facilement accès à l'éducation supérieure, aux meilleurs emplois et à d'autres privilèges alors que les seconds n'avaient aucun de ces avantages (idem:66).

Mais, entre 1931-1947, suite aux propositions faites par le ministre de l'éducation à l'époque Kannangara, C.W.W. en octobre 1947, le gouvernement a déclaré l'éducation nationale comme non payante et a dorénavant permis aux élèves de suivre la totalité de leurs études scolaires en L1. Les autorités ont pourtant reconnu l'importance de la poursuite de l'apprentissage de l'anglais. Il a été accepté comme matière secondaire mais a été rendu obligatoire à partir de la troisième année à l'école (idem:73). Ainsi, après presque cinq siècles de mutations continues, le problème de langue d'enseignement scolaire a enfin été résolu.

2.1.2.3. Situation actuelle

En principe, dans les écoles d'État, ce sont toujours les lois des années quarante qui restent en vigueur. Néanmoins, aujourd'hui, le domaine d'enseignement/apprentissage des langues au Sri Lanka s'est considérablement complexifié. Le nombre et la variété des langues enseignées, le public d'apprenants et d'enseignants, leurs objectifs, les diverses méthodes et outils dont ils se servent dans et en dehors des cours, etc. ont tous beaucoup évolués par rapport à l'ancien contexte. Contrairement aux contextes antérieurs, les langues actuellement enseignées au Sri Lanka ne sont pas limitées aux langues indiennes ou européennes. Les apprenants ont aujourd'hui un plus grand choix de langues et de méthodes d'apprentissage à leur disposition.

Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, dans cette étude nous ne nous intéresserons qu'à l'enseignement/apprentissage de trois des langues apprises au Sri Lanka. Ces trois langues, le singhalais, l'anglais, et le français que nous avons déjà désignées comme L1, L2 et L3, sont parmi les plus apprises au Sri Lanka. Nous tenterons maintenant d'en décrire les composantes essentielles : les apprenants, les

enseignants, les lieux d'apprentissage, les méthodes, les manuels et les programmes, la spécificité de la langue en question et l'enseignement de sa grammaire.

2.1.2.3.1. Le singhalais

- Le public d'apprenants

Pour ceux qui souhaitent acquérir le singhalais, la seule situation endolingue de son apprentissage se présente au Sri Lanka. Cependant, l'enseignement/apprentissage de cette langue semble être presque entièrement limité aux Singhalais. Parmi les quelques exceptions figurent des étrangers qui, lors d'un séjour au Sri Lanka, s'intéressent à la découverte de cette langue majoritaire sur ce territoire (pourtant, très minoritaire sur l'échelle mondiale). D'autre part, des alloglottes autochtones habitant parmi les Singhalais acquièrent également cette langue grâce à leur interaction quotidienne avec ces derniers. Mais, comme nous l'avons déjà vu, ces alloglottes indigènes se contentent souvent de leur connaissance du singhalais parlé et ne se donnent que rarement l'occasion d'en apprendre le code écrit.

Que ce soit les Singhalais ou les alloglottes autochtones, la plus grande majorité du public d'apprenants/acquérents de singhalais est constituée d'enfants et d'adolescents. Devenus adultes, ces derniers continuent évidemment à découvrir des nuances subtiles de cette langue riche dans son usage quotidien, mais, ils n'en font plus un apprentissage explicite.

- Les lieux d'apprentissage

Le lieu principal d'apprentissage du singhalais est l'école.¹ Par 'l'école' nous évoquons toute école du pays où le singhalais constitue la langue d'enseignement. (À l'opposé de celles-ci en nombre majoritaire, il y a également des écoles où l'enseignement est dispensé en tamoul ou en anglais.) Cependant, comme tout apprenant de L1, les enfants singhalais en commencent l'apprentissage, surtout celui de l'oral, à la maison. Toutefois, l'introduction du code écrit se fait officiellement à l'école maternelle. L'apprentissage obligatoire du code écrit commence par l'alphabet et continue à travers la grammaire et la littérature jusqu'à ce que l'élève termine sa onzième année scolaire. À mi-chemin, à savoir respectivement après six et onze ans d'apprentissage formel, il doit se soumettre à deux examens au niveau national. La L1 fait partie de ces deux épreuves. Pour pouvoir continuer ses études, l'élève doit obligatoirement faire preuve d'une bonne connaissance du code écrit de sa L1 à chacun de ces deux examens. Cependant, après avoir franchi la deuxième barrière, il est libre de choisir les matières qui l'intéressent. Au niveau de G.C.E. A/L² (plus ou moins l'équivalent du baccalauréat français), la L1 n'est

¹ Au Sri Lanka, l'école se divise en trois cycles principaux : le primaire (Primary), le collège (Lower Secondary) et la terminale (Upper Secondary). Les enfants commencent la scolarité à 6 ans. Celle-ci comprend treize années scolaires (six ans au primaire & cinq ans au collège et deux ans en terminale), dont les neuf premiers sont obligatoires. Les classes sont nommées 'la première (Grade 1)', 'la deuxième (Grade 2)', 'la troisième (Grade 3)', ainsi de suite, jusqu'à 'la treizième (Grade 13)'. Les élèves passent des examens au niveau national à douze ans (à la fin des études du primaire), à dix-sept ans [(à la fin des études du collège – l'examen de G.C.E. O/L (Ordinary Level)] et à dix-neuf ans [(à la fin des études en terminale– l'examen de G.C.E. A/L (Advanced Level)].

² G.C.E. Advanced Level : Diplôme préparé en deux ans, qui sanctionne la fin des études secondaires et permet l'accès à l'enseignement supérieur. Contrairement au baccalauréat français, dont le résultat est global, les A levels sont obtenus séparément dans un nombre limité de matières (trois en moyenne)

donc qu'un choix optionnel parmi d'autres, s'alliant pourtant uniquement avec la filière des sciences humaines. Comme la plupart des élèves optent pour les filières scientifiques, le nombre d'élèves choisissant le singhalais comme matière de G.C.E. A/L est généralement peu élevé. Ce nombre se voit encore plus réduit au niveau universitaire auquel la grande majorité des élèves scolarisés ne peut pas accéder.

Par conséquent, la connaissance du code écrit de la L1 chez un Singhalais moyen lettré ne dépasse pas celle exigée à l'examen de G.C.E. O/L à l'école. Ceux qui abandonnent leurs études après l'examen de G.C.E. O/L ainsi que la grande majorité des universitaires¹ peuvent ainsi posséder plus ou moins les mêmes connaissances sur le singhalais écrit. Toute autre évolution que les locuteurs singhalais apportent à leur L1 dépend évidemment de la pratique après scolaire de cette langue : il s'agit ici pourtant de la pratique de différents codes d'une même langue. C'est-à-dire, la langue singhalaise établit des différences remarquables² entre ses plusieurs codes : son code oral et ses codes écrits. Par conséquent, le développement des connaissances de l'un (code) ne fait pas nécessairement améliorer l'autre. En effet, à notre sens, le code écrit singhalais se constitue de trois formes clairement repérables : à savoir, d'une part, les deux codes écrits qu'on apprend à l'école, *l'écrit littéraire* et *l'écrit normé/standard* et d'autre part, *le code écrit simple* qui peut être classé entre le code écrit standard et le code oral. Le code oral, acquis indépendamment de l'apprentissage à l'école et faisant partie de la vie quotidienne de tout locuteur singhalais ne régresse pas dans ce contexte endolingue. Pour ce qui est du code écrit simple,³ il est également souvent employé pour la communication écrite non formelle. Par contre, ayant fini leurs études scolaires, peu de Singhalais ressentent le besoin de se servir du code écrit littéraire et/ou du code écrit standard de leur L1. Selon le degré d'emploi⁴ qu'ils en font, le niveau de ces connaissances peut se trouver peu ou non développé chez différents locuteurs singhalais. En effet, à force de ne pas s'en servir, les connaissances de ces deux derniers codes peuvent se trouver dans des états rudimentaires, voire plus ou moins perdues chez beaucoup d'adultes singhalais.

En dehors de l'école et de l'université, le singhalais est également enseigné dans les cours privés visant différents niveaux d'examens scolaires. Cet enseignement est ainsi très semblable à celui de l'école. Comme nous l'avons déjà dit, la forme parlée du singhalais ne fait pas l'objet d'études ni dans ces instituts ni dans les écoles. Seuls les cours de langues destinés aux étrangers y accordent une importance relativement élevée.

- Les enseignants

La majorité des enseignants de singhalais travaillent dans les établissements scolaires de l'État. Une petite minorité est employée dans d'autres écoles (privées et internationales) et dans les universités. Tout enseignant engagé par l'État possède l'A/L

choisies par le candidat. Le système d'inscription dans l'enseignement supérieur étant très sélectif, les élèves cherchent à obtenir les meilleures mentions possibles pour accéder ainsi à l'éducation supérieure.

¹ Qui ont suivis d'autres disciplines que le singhalais après l'examen de G.C.E. O/L.

² Ces différences peuvent être perçues aux niveaux aussi bien lexical que grammatical (morphosyntaxe).

³ D'après-nous, c'est la forme du singhalais dont on se sert pour écrire des lettres personnelles. Elle est constituée d'une forme mixte du code écrit standard et du code oral du singhalais. Par rapport au code écrit standard, le code écrit simple est peu respectueux des règles grammaticales. Toutefois, son vocabulaire comprend des mots plutôt formels que l'on ne rencontre pas dans le singhalais parlé.

⁴ Cela peut largement dépendre du métier que ces locuteurs exercent. Les professionnels tels les journalistes, écrivains, professeurs de singhalais, etc. sont censés maîtriser ce code normé alors qu'il peut également être utile pour des employés de bureaux dont la langue de travail constitue le singhalais.

comme qualification de base et doit, en plus, subir une formation obligatoire d'enseignant pendant trois ans. Hormis les enseignants du primaire qui enseignent plusieurs matières, les enseignants du secondaire et des niveaux supérieurs reçoivent une formation approfondie dans leur domaine de spécialisation. Cette formation est dispensée par de hautes écoles pédagogiques spécialisées dans la formation d'enseignants de diverses matières.

En général, le corps enseignant des classes d'A/L est constitué par des licenciés universitaires qui se sont spécialisés dans leur matière d'enseignement. Cela est également vrai pour les enseignants de singhalais. En ce qui concerne les enseignants du secondaire, pour s'être qualifiés en tant que tels, ils doivent avoir étudié la langue et la littérature singhalaise pour leur A/L avant d'entrer dans l'école de formation. Les postes étant peu nombreux, seuls les meilleurs et les plus qualifiés peuvent devenir professeurs de singhalais à l'université.

Ainsi, comme on peut le voir, les enseignants de singhalais sont en général bien qualifiés et formés pour leurs postes. Néanmoins, on ne peut pas en déterminer leurs connaissances dans d'autres langues. Ces enseignants, d'ailleurs comme la majorité des Sri Lankais scolarisés, ont appris l'anglais L2 à l'école. Pourtant, le simple fait que l'anglais ait fait partie de leur curriculum ne constitue pas une preuve du niveau de leur connaissance et compétence dans cette langue. D'ailleurs, ils ne sont censés subir aucune épreuve dans leur L2 pour accéder à un poste d'enseignant de L1. Seuls les enseignants de singhalais travaillant dans des écoles internationales doivent disposer d'une compétence élevée d'anglais pour effectuer leur travail dans un cadre anglophone.

Pour ce qui est de la connaissance d'autres langues étrangères, il n'est pas rare de trouver des enseignants universitaires de singhalais connaissant le sanskrit et/ou le pâli. Cependant, les enseignants de singhalais qui connaissent des langues modernes européennes (à part, évidemment leur L2, l'anglais) sont quasi inexistantes. Même si le singhalais a dû, pendant quatre siècles et demi, coexister avec trois langues européennes qui l'ont enrichi lexicalement, il reste toujours plus imprégné des anciennes langues indiennes que les nouvelles langues européennes. L'intérêt que les professeurs de singhalais montrent pour les langues telles le pâli et le sanskrit est donc compréhensible. Notons également que les jeunes qui se mettent à apprendre des langues modernes étrangères sont de loin ceux qui veulent faire une carrière d'enseignant de singhalais : pour leur part, ils visent à entrer dans les domaines professionnels où les connaissances de ces langues sont valorisées.

- La langue

Comme nous l'avons déjà remarqué à la page précédente, la langue singhalaise fonctionne sur plusieurs plans relativement distincts : à savoir, la langue littéraire,¹ la langue écrite standard, la langue écrite simple et la langue parlée.² Même si on ne relève

¹ Nous admettons toutefois que le singhalais n'est pas la seule langue à faire une telle distinction entre ses formes littéraire et standard. Nous l'évoquons ici simplement pour montrer la panoplie des formes variables à la disposition des apprenants de singhalais L1.

² En effet, c'est nous qui relevons cette division de quatre formes différentes de la langue singhalaise. Traditionnellement, on accepte qu'il y ait deux distinctions : la langue écrite et la langue parlée. Le singhalais ne met pas en évidence des formes dialectales, ni des accents régionaux clairement repérables. Toutefois, par rapport à la langue pratiquée à la capitale, on remarque quelques petites distinctions dans le lexique employé par les gens du Sud et du centre du pays. Mais ces différences sont presque insignifiantes.

pas toutes ces distinctions lors de l'enseignement/apprentissage du singhalais à l'école, on peut les repérer à plusieurs niveaux ¹ de l'emploi de la langue. Pourtant, les disparités sont plus remarquables entre les formes littéraires, standard et orales. Des quatre formes, seules les formes littéraire et standard sont explicitement enseignées à l'école. La langue littéraire qui apparaît dans les textes anciens possède quelques règles morphosyntaxiques spécifiques et un lexique très riche. Ce lexique fait preuve de la parenté étroite que le singhalais ancien entretenait avec le sanskrit et le pâli. Cependant, dans le contexte actuel, les apprenants de L1 ont uniquement besoin de cette forme littéraire pour la compréhension des œuvres littéraires anciennes. En revanche, la langue standard constitue la véritable forme écrite du singhalais d'aujourd'hui.² Elle est constituée de règles orthographiques, lexicales, et grammaticales bien définies que les apprenants sri lankais tentent de maîtriser lors de leur apprentissage scolaire. La langue parlée dispose également de ses propres règles d'emploi de langue.³ Néanmoins, l'enseignement du code parlé du singhalais n'étant guère abordé à l'école, ces règles à peine décrites s'acquièrent intuitivement par les apprenants de L1 dans leurs interactions quotidiennes naturelles. Pour ce qui est de la langue écrite simple, comme nous l'avons déjà dit, elle se conçoit à l'aide des deux formes parlée et standard : à notre sens, elle combine de façon plus ou moins arbitraire des mots et des règles syntaxiques de la langue standard avec ceux de la langue parlée. La langue écrite simple nous semble relever de la nécessité d'une forme écrite non formalisée.⁴ Même si elle est partiellement redevable à la langue standard de son existence, comme la langue parlée, le singhalais écrit simple n'est pas enseigné en tant que tel à l'école.

- Les programmes scolaires et l'enseignement de la grammaire

L'enseignement de la langue singhalaise (plus précisément, sa forme écrite standard) commence à la maternelle. Selon la méthode traditionnelle, on part du simple au complexe : à savoir, de l'alphabet et du vocabulaire simple vers des phrases, simples et complexes, et des textes. Le but principal de l'enseignement du singhalais jusqu'au lycée constituant le développement des connaissances linguistiques standard, l'apprentissage explicite des règles grammaticales y a une part non négligeable. C'est-à-dire qu'on conceptualise explicitement les diverses notions grammaticales appartenant au singhalais L1 lors des étapes initiales et intermédiaires de son apprentissage.

Toutefois, lorsqu'on examine la grammaire singhalaise, il faut faire attention à ne pas le percevoir à travers les modèles d'autres langues ; notamment ceux de l'anglais et du français. Nous repérons d'emblée deux distinctions capitales entre les grammaires de ces derniers et la grammaire singhalaise. D'une part, à l'encontre du singhalais, l'anglais et le français ne nous semblent pas disposer de deux codes grammaticalement bien distincts. Par exemple, alors que les verbes singhalais adhèrent à deux systèmes différents de conjugaison dans l'écrit et l'oral, les deux langues européennes ne reconnaissent pas de telles distinctions entre leurs systèmes écrits et oraux. Ainsi, pour

¹ À savoir, surtout aux niveaux grammatical (morpho syntaxique) et lexical mais également à un degré inférieur dans la prononciation et l'orthographe de certaines lettres.

² C'est la langue standard qu'on trouve dans les documents officiels, la littérature moderne et dans les médias.

³ L'oral singhalais se distingue de l'écrit à plusieurs égards : premièrement, à cause de son lexique hautement anglicisé. Deuxièmement, son système de conjugaison (selon les différentes personnes) reste beaucoup plus simple que celui de l'écrit. Troisièmement, le code oral est beaucoup plus flexible que le code écrit pour ce qui est de l'organisation des syntagmes à l'intérieur d'un énoncé donné. Enfin, dans la langue parlée, il y a également une remarquable réserve dans l'usage des pronoms personnels.

⁴ La langue écrite standard est par excellence une langue très formelle.

les locuteurs/apprenants d'anglais et de français, il est possible de faire correspondre le système verbal appris à l'école à celui de la langue parlée. En revanche, un Singhalais ne se sert pas de certaines connaissances grammaticales apprises à l'école dans sa langue parlée.¹ D'où le fâcheux risque de régression de ces connaissances, apprises mais non pratiquées, à la fin de la scolarisation.

D'autre part, le découpage de la grammaire singhalaise n'est guère compatible avec ceux des deux langues européennes. Alors que les derniers semblent analyser leurs langues selon des critères de description grammaticale semblables, le singhalais suit un ordre de découpage différent. C'est-à-dire que le système grammatical singhalais, soit ne reconnaît pas, soit n'explique pas certains constituants et divisions linguistiques que les deux autres systèmes de langues semblent partager. À titre d'exemples, les systèmes des articles, les prépositions, les divisions en modes, ainsi de suite. D'autre part, le français et l'anglais ne reconnaissent pas certaines divisions et composantes linguistiques que le singhalais considère comme évidentes. Par exemple, le système des cas² ('vibhakthi'- විභක්ති), certaines particules³ (nipâta- නිපාත, upasarga-උපසර්ග), etc. Cependant, la non reconnaissance ou la non explicitation ne doit pas nécessairement signifier une absence. Ces disparités peuvent être largement dues aux différents modèles linguistiques employés pour le découpage et la description de ces langues. Néanmoins, il faut admettre que ces descriptions linguistiques façonnent dès le début de notre apprentissage notre conception inconsciente d'une langue donnée. Par la suite, il nous semble difficile de la percevoir autrement.

La description linguistique du singhalais écrit standard est essentiellement fondée sur une division tripartite des mots : les noms, les verbes et les particules (tous les mots invariables : les mots qui n'appartiennent donc pas aux deux premières catégories). Sous chacun de ces thèmes, on regroupe plusieurs variations subordonnantes. Par exemple, le thème 'verbes' rassemble toutes les formes qu'un verbe donné peut avoir au sein de la langue singhalaise et les différentes significations qu'on y attribue. Comme en anglais et en français, les verbes singhalais adhèrent aussi à des systèmes de conjugaison selon le genre, le nombre, les modes, les aspects et les temps. Cependant, dans l'expression de ces critères sémantiques le singhalais s'adapte à un système de distribution de valeurs autre que celui de l'anglais et du français. En effet, cela constitue un des défis à relever au cours de notre analyse des notions temporelles des trois langues dans les chapitres suivants.

La capacité à analyser les diverses composantes de la langue singhalaise fait partie des connaissances testées aux examens de G.C.E. O/L et A/L. Toutefois, dans la deuxième partie du secondaire, le travail sur les textes littéraires prend de plus en plus d'ampleur et commence à l'emporter sur les analyses grammaticales et le travail sur d'autres constituants de la langue cible. En effet, selon l'introduction (p.i) du programme scolaire (2000)⁴ des classes 10 et 11 (qui s'intitule d'ailleurs 'langue et littérature

¹ Par exemple, les règles de concordance entre le sujet et le verbe.

² À savoir, à la place des articles et de certaines prépositions dont l'anglais et le français disposent, le singhalais suit un système de flexions nominales qui permet de leur accorder beaucoup de valeurs différentes (par ex : *minisa:* = l'homme, *minisek* = un homme, *minisa:tə* = à l'homme, *minisa:gen* = de l'homme, etc. En effet, le système des cas singhalais peut être considéré comme beaucoup plus élaboré (environ 9 cas) que celui de l'allemand aux quatre cas : nominatif, accusatif, datif et génitif.

³ Qui comprennent des mots tels les prépositions, les conjonctions, les exclamations, etc.)

⁴ Cf. *Programme de la langue et de la littérature singhalaises : Classes 10 & 11* (2000) : L'institut national d'éducation.

singhalaises'), les connaissances littéraires ainsi qu'un sens critique bien développé seraient nécessaires pour le développement des compétences linguistiques d'une langue donnée. Cependant, pour nous, cette constatation sous-tend clairement une autre hypothèse : à savoir, arrivés à cette étape de leur apprentissage, les apprenants de singhalais L1 seraient déjà en mesure de se servir correctement du code écrit standard de leur L1. Sans le connaître, il est évidemment impossible de faire des analyses littéraires. Parti de cette prémisse, le programme susmentionné admet s'être penché davantage sur le domaine littéraire. Il accorde 55% du temps d'enseignement du singhalais (110 heures de cours sur 200) au traitement de diverses formes de textes littéraires. Seul 10% du temps est consacré aux activités sur l'écoute et l'expression orale. L'écrit pratique' (l'écrit standard non littéraire) et le traitement linguistique (la grammaire & le lexique) sont attribués, chacun, 15% du temps intégral des cours (idem : 13). De même, selon le guide pédagogique singhalais¹ de la terminale aussi (douzième & treizième années) l'enseignement devrait se centrer d'autant plus sur le domaine littéraire : ainsi, 68,7% (soit 440 heures sur 640) du temps est consacré, à ce niveau, à la littérature et seul 12,2% (soit 80 heures sur 640) à la grammaire et au vocabulaire. (Le reste du temps se divise entre l'expression écrite et la compréhension)².

Ainsi, on voit que les élèves singhalais sont censés avoir largement acquis les connaissances grammaticales essentielles de leur L1 avant la fin de leurs études au collège. En effet, les analyses grammaticales du singhalais prévues pour la terminale et l'université ne constituent que des reprises plus approfondies des constituants linguistiques déjà abordés. D'où la conclusion que, au niveau de G.C.E. O/L, un apprenant singhalais possède toute connaissance grammaticale de base de sa L1.

D'autre part, même si certains élèves interrompent leur scolarisation après l'examen de G.C.E. O/L, pourvu qu'ils aient réussi le sujet de singhalais à cet examen, leurs connaissances grammaticales de cette langue ne doivent pas être inférieures à celles des Singhalais plus éduqués.³ S'il y a des disparités entre les connaissances grammaticales des locuteurs adultes de singhalais, elles sont plutôt dues à un autre facteur : à savoir, le degré auquel chaque locuteur s'est servi du code écrit standard après sa scolarité. Grâce à une pratique continue, certains Singhalais développent implicitement les connaissances linguistiques singhalaises apprises à l'école, alors que chez certains autres locuteurs ces connaissances peuvent se trouver régressées, précisément par un manque d'emploi après une scolarité. Il faut impérativement être conscient de ce fait lorsque nous aborderons l'analyse des données des étudiants dans le quatrième chapitre.

- Les méthodes d'enseignement de la grammaire

L'enseignement/apprentissage du singhalais L1 se fait majoritairement sous forme de cours magistraux. Bien que les méthodes d'enseignement puissent plus ou moins varier selon les circonstances de chaque contexte donné, dans l'enseignement du singhalais L1, les enseignants adhèrent en général à leur méthode traditionnelle. Par 'la méthode traditionnelle', nous faisons allusion à une démarche conventionnelle qui

¹ Cf. Guide pédagogique (p.131), *Le singhalais : G.C.E. A/L*, L'Institut national d'éducation.

² Néanmoins, le guide pédagogique encourage les enseignants à modifier cette allocation du temps selon les besoins de leurs apprenants (pp. 131, 132).

³ Exceptés peut-être les apprenants qui se sont spécialisés en singhalais en terminale et à l'université. Toutefois, comme nous l'avons déjà dit, voire à ces niveaux, on ne fait que retravailler les notions grammaticales déjà abordées au collège.

s'applique à l'enseignement/apprentissage de la plupart des matières au Sri Lanka depuis des centaines d'années.¹

Malgré certaines modifications, elle constitue toujours la méthode la plus pratiquée dans l'enseignement au Sri Lanka, notamment dans l'enseignement du singhalais L1. Même si certaines des pratiques de cette méthode peuvent également relever de la méthode traditionnelle (de la grammaire traduction) de l'Europe, il faut se méfier ici de ne pas les considérer comme entièrement convergentes. Par exemple, à l'inverse de la méthode traditionnelle d'enseignement des langues européennes, l'enseignement du L1 singhalais ne vise pas à faire faire des traductions par les apprenants. En revanche, les deux méthodes traditionnelles promeuvent explicitement l'enseignement/apprentissage de la grammaire de la langue cible. Par ailleurs, elles n'accordent guère d'importance à la langue cible telle qu'elle se pratique dans l'interaction quotidienne.²

La méthode traditionnelle d'enseignement/apprentissage du singhalais privilégie avant tout le programme à enseigner.³ Que ce soit l'alphabet singhalais ou sa grammaire, dans les cours de L1, le contenu à enseigner est explicitement traité comme une unité de savoir à acquérir. L'enseignant, en tant qu'élaborateur des savoirs (qui sont déjà présentés dans les textes scolaires), joue un rôle prépondérant dans ce système. Son travail consiste essentiellement dans la présentation du contenu à apprendre de manière compréhensible à ses élèves. Pour y parvenir, il cherche à étayer ses explications à l'aide de ses propres exemples et de ceux de ses élèves. Bien que la distance entre l'enseignant et les élèves soit plutôt marquée selon cette approche, l'enseignement n'y est guère conçu pour être un monologue de l'enseignant. Les élèves sont également encouragés à s'exprimer. Par ailleurs, les exercices, la mémorisation et la révision faisant toutes parties indispensables de ce système d'apprentissage, les élèves devraient s'y impliquer de manière active.

La méthode traditionnelle d'enseignement des langues au Sri Lanka doit sa présence continue dans le système d'éducation à plusieurs raisons. En effet, avant l'arrivée des envahisseurs européens au Sri Lanka, pendant presque 1800 ans (du moins, entre le troisième siècle avant J.-C. et le seizième siècle apr. J.-C.), elle y constitua la méthode d'enseignement/apprentissage par excellence. C'est-à-dire, jusqu'à ce que les Européens introduisent leur propre système éducatif au Sri Lanka⁴, le système d'éducation dans ce pays (y compris la méthode d'enseignement) a été fondé essentiellement sur celui des moines bouddhistes. Au début, les moines ne dispensèrent que la philosophie bouddhiste. Cependant, vers le premier siècle av. J.-C., ils commencèrent également à enseigner d'autres matières laïques. Parmi ces dernières figuraient les langues, aussi bien vernaculaires qu'étrangères (par ex : la langue

¹ Cette méthode traditionnelle implique souvent une démarche constituée de plusieurs étapes. Pour les voir en détail par rapport à l'enseignement/apprentissage de la grammaire singhalaise L1, veuillez consulter l'annexe: p.1

² En effet, nous croyons que ces dernières caractéristiques sont communes à l'enseignement/ apprentissage de la L1 chez beaucoup de peuples. Les locuteurs n'éprouvant pas vraiment le besoin d'apprendre la langue parlée en cours, l'attention des enseignants des L1 est naturellement captée par les aspects linguistiques analytiques et non pratiques.

³ À savoir, à l'inverse de la méthode communicative, on y accorde peu de place aux besoins des apprenants : il s'agit de l'acquisition d'un savoir plus théorique que pratique.

⁴ Or, même pendant la colonisation, le système d'éducation traditionnel continua d'exister dans les temples et beaucoup d'autres institutions d'apprentissage parallèlement avec les systèmes d'éducation des colonisateurs.

singhalaise, les langues indiennes telles le sanskrit, le pâli et le mâghadi) et la littérature singhalaise. D'où la relation non négligeable de l'enseignement/apprentissage des langues, surtout le singhalais avec le système d'éducation traditionnelle.

Par ailleurs, on peut aussi affirmer que la conception traditionnelle des rôles de l'enseignant et de l'apprenant au Sri Lanka remonte également à cet ancien système d'éducation. À une époque où les livres n'existaient pas et où les moines étaient les seuls à dispenser des connaissances, ces derniers suscitaient naturellement beaucoup de respect auprès de leurs apprenants. Cela a eu pour conséquence que les enseignants du Sri Lanka soient en général très respectés même aujourd'hui. Par ailleurs, avant l'introduction de l'écrit au système éducatif indigène, c'était grâce à la récitation et la mémorisation par cœur que les enseignants et les apprenants avaient maintenu leurs connaissances. Même si la récitation ne fait plus partie de l'apprentissage du singhalais, l'apprentissage des règles de grammaire et des exemples par cœur y constitue toujours une stratégie importante. Ainsi, à force d'être suivies pendant des siècles par le système d'éducation nationale, et particulièrement, par la didactique du singhalais L1, beaucoup de caractéristiques de l'ancien système d'éducation s'y trouvent bien ancrées aujourd'hui encore.

Cependant, l'une des raisons pour lesquelles la didactique du singhalais résiste aux courants méthodologiques de l'étranger (notamment ceux qui sont des origines européennes ou américaines) réside dans la langue elle-même. Se distinguant considérablement des langues européennes pour lesquelles ces méthodes sont conçues, le singhalais ne se laisse pas facilement appréhender par ces dernières.¹ D'autre part, en tant que langue 'non internationale', le singhalais se confine aux apprenants autochtones du Sri Lanka et sa didactique n'a guère besoin de s'adapter à un grand public d'apprenants étrangers. Ce public est en fait quasi inexistant. Pour ce qui est du public d'apprenants autochtones, malgré les points forts ou faibles de la méthode d'enseignement de leur L1, ils s'y adaptent progressivement dès leur plus jeune âge ; d'ailleurs, comme le fait tout apprenant de L1. En outre, comme nous l'avons déjà vu, les enfants natifs ne dépendent pas de l'apprentissage formel de leur L1 pour l'acquisition de la langue parlée. Ainsi, par manque d'un public d'apprenants plus exigeant, l'enseignement du singhalais résiste plus facilement aux nouveautés méthodologiques externes.

Il existe pourtant une dernière raison qui justifie la volonté des enseignants de L1 de préserver cette approche traditionnelle de l'enseignement de la langue et de la grammaire singhalaise : à savoir, cette méthode s'adapte facilement aux conditions et aux contraintes des situations d'enseignement/apprentissage de L1 au Sri Lanka (le nombre élevé d'apprenants, les matériels très peu disponibles, les contraintes institutionnelles telles les programmes à couvrir dans les délais prévus, les examens aux exigences spécifiques, etc.). Toutes ces raisons contribuent apparemment à une utilisation continue de l'approche traditionnelle dans l'enseignement de la langue singhalaise au Sri Lanka.

¹ Notamment, le singhalais dispose d'un alphabet unique et des structures syntaxiques de base relevant d'un système SOV (Sujet -Objet -Verbe). Par contre, beaucoup de langues européennes (y compris, l'anglais, le français et l'allemand) partagent largement un même alphabet et un système de structures syntaxiques fondamentalement d'un ordre SVO (Sujet -Verbe -Objet).

2.1.2.3.2. L'anglais

- Le public d'apprenants

Le nombre d'apprenants scolaires d'anglais au Sri Lanka doit facilement dépasser celui de singhalais. La raison en est que, sans tenir compte de la L1 des élèves, l'anglais est enseigné dans toutes les écoles sri lankaises, soit en tant que L1, soit comme L2. Par conséquent, le public d'apprenants d'anglais, tout comme celui de singhalais, est majoritairement constitué de jeunes écoliers.

Cependant, par rapport aux apprenants adultes de singhalais (qui se limitent aux apprenants universitaires de cette langue), le nombre d'adultes apprenant l'anglais est également très élevé. Ces derniers forment deux groupes nettement repérables. Le premier groupe comprend plutôt de jeunes adultes ayant entre dix-huit et trente ans. À la fin de leur parcours scolaire ou universitaire, ces jeunes doivent trouver du travail et faire carrière. Mais, vu le statut primordial accordé à l'anglais dans le monde socio professionnel, ils se rendent vite compte de l'insuffisance de leurs compétences de cette langue. Ainsi, ces adultes se remettent à l'apprentissage de l'anglais pour atteindre un niveau plus satisfaisant. Alors que ce premier groupe de jeunes apprenants cherche à améliorer leurs connaissances générales de l'anglais, le deuxième groupe se compose d'apprenants qui souhaitent se perfectionner dans un domaine particulier de cette langue cible : peu nombreux, ils apprennent notamment, l'anglais des affaires, l'anglais de l'administration, etc.

Le public d'apprenants d'anglais est donc souvent hétérogène. Il est constitué d'apprenants de différents âges et à différentes L1. Que leur but soit uniquement l'acquisition de l'anglais parlé, soit l'acquisition de ses deux codes écrit et oral, les apprenants sri lankais d'anglais ne l'envisagent pas en dehors d'un apprentissage quelconque explicite de cette langue. Cette attitude diffère profondément de celle des alloglottes sri lankais qui se satisfont d'une acquisition intégralement 'naturelle' du singhalais. Or, au Sri Lanka, l'anglais connaît aussi, du moins à un certain degré, un usage 'endolingue' : à savoir, cette langue ne se borne pas aux cours de langue et fait en revanche partie de la vie quotidienne d'une importante section de la population indigène. Pourtant, il est vrai que cette population indigène n'est pas constituée d'anglophones natifs. De plus, par rapport à l'usage des langues indigènes, la pratique de l'anglais n'est pas très répandue en dehors des grandes villes. Il est donc clair que la majorité des apprenants d'anglais au Sri Lanka ne peuvent pas l'acquérir de façon naturelle comme une des langues indigènes. D'où la grande importance accordée à l'apprentissage formel de l'anglais.

- Les lieux d'apprentissage

Les contextes d'apprentissage de l'anglais au Sri Lanka sont relativement variés. Le lieu classique est celui de l'école. Cependant, comme nous l'avons déjà dit, le statut de l'anglais peut varier également selon le type d'école dans laquelle il est enseigné. Dans toute école publique et dans quelques écoles privées où la langue d'enseignement constitue le singhalais ou le tamoul, l'anglais n'est enseigné que comme la L2 des élèves. Cependant, l'apprentissage de cette L2 n'est pas homogène dans toutes ces institutions. Les conditions d'enseignement/apprentissage peuvent être plus ou moins variables d'une école sri lankaise à l'autre. Ce sont en effet les écoles privées ainsi que la plupart des écoles publiques prestigieuses des grandes villes qui disposent en général

des meilleures conditions d'apprentissage (y compris pour l'apprentissage de l'anglais). En revanche, il manque souvent aux petites écoles, particulièrement celles des villages, non seulement le matériel nécessaire pour assurer une bonne qualité de travail, mais également les enseignants compétents. Ces derniers préfèrent évidemment travailler dans les écoles en ville où la vie et le travail sont plus faciles. Il s'ensuit que la qualité de l'enseignement de l'anglais, et par la suite la qualité de l'apprentissage de cette langue n'est pas identique dans tout contexte scolaire.

Cependant, dans les écoles qui se désignent comme « internationales », ce problème ne se pose pas en général. Quel que soit le statut de l'anglais aux plans familiaux et nationaux, au niveau scolaire, les élèves de ces écoles doivent adopter l'anglais comme leur L1. L'enseignement entier y étant dispensé en anglais, les élèves sont obligés à s'habituer et à pratiquer cette langue quotidiennement, et cela, dès le premier jour à l'école. Cette forme d'apprentissage de l'anglais en anglais accélère l'acquisition de cette langue chez les apprenants des écoles internationales alors que les apprenants des écoles publiques, comme nous l'avons déjà dit, commencent l'apprentissage formel de l'anglais seulement à partir de la troisième année scolaire.

Pour ces derniers, l'apprentissage obligatoire de l'anglais L2 s'arrête à la fin de la onzième année scolaire. D'ailleurs, tout comme pour la L1 singhalais, le niveau des connaissances en anglais exigé pour les études littéraires aux niveaux de G.C.E. A/L et universitaire est très élevé. Par conséquent, après l'examen de G.C.E. O/L, très peu d'élèves choisissent de s'orienter vers cette discipline. Par contre, pour ceux qui souhaitent se perfectionner en langue, des cours d'anglais général sont disponibles aussi bien au niveau de la terminale qu'au niveau universitaire. En effet, dans les deux cas, ces cours de L2 font partie intégrante des cursus. Ils n'ont pas pour autant d'incidences majeures sur l'obtention des diplômes visés. Par conséquent, pour mieux se concentrer sur leurs matières de spécialisation, beaucoup d'étudiants délaissent ces cours d'anglais au fur et à mesure qu'ils avancent vers la fin de leurs études.

Il faut pourtant noter ici que l'anglais constitue la langue d'enseignement de certains cursus scientifiques universitaires. Les branches d'études modernes telles l'informatique ou la médecine occidentale disposent d'innombrables références en anglais et de très peu en langues vernaculaires. Cela justifie la nécessité de dispenser ces cours en anglais du moins au niveau universitaire où les références externes jouent un rôle important dans le perfectionnement de la matière. Toutefois, pour les étudiants, cette métamorphose brusque de la langue d'enseignement (de L1 à l'école en L2 à l'université) n'est pas toujours facile à gérer.

Ainsi, certains élèves de terminale (niveau préparatoire aux études universitaires) souhaitent suivre leurs études et passer l'examen de G.C.E. A/L en anglais. Une nouvelle tendance veut ainsi que les écoles de l'État offrent aussi cette opportunité à leurs élèves et cela, non seulement aux futurs bacheliers mais également aux élèves qui passent l'examen de G.C.E. O/L. L'infrastructure scolaire actuelle n'est pourtant pas suffisamment développée pour faire face à de ces nouvelles exigences.

Quant aux cadres d'enseignement/apprentissage de l'anglais en dehors des contextes scolaires et universitaires, il existe deux types principaux : les instituts privés et les cours particuliers. Sous la désignation d'« instituts privés » nous évoquons d'une part des instituts tels 'The British Council' et 'The American Centre' qui se consacrent entièrement à la promotion de la langue et de la culture anglophones et, d'autre part, les

instituts privés qui dispensent des cours d'anglais sans toutefois prétendre à s'y spécialiser. Dans cette deuxième catégorie d'instituts, l'anglais n'est qu'une matière parmi plusieurs autres enseignées. 'Les cours particuliers' se réfèrent aux cours d'anglais assumés par les enseignants privés. Selon le nombre d'apprenants auxquels ils se destinent et selon les conditions de leur déroulement, ces cours peuvent également être divisés en deux genres distincts. Le premier type de cours est destiné aux larges groupes d'apprenants, à un prix avantageux mais dans des conditions d'apprentissage peu enviables (manque de place, trop de bruit, etc.). Le deuxième type, souvent plus coûteux que le premier, est destiné à de groupes d'apprenants travaillant en nombre restreint. L'apprentissage de l'anglais s'y déroule donc dans des conditions plus favorables.

Le prix, l'efficacité, les objectifs, le contenu et la méthode d'enseignement de chaque situation d'enseignement/apprentissage dépendent largement de l'enseignant ou de l'institution qui dispense ces cours d'anglais. Les qualités et les défauts de l'enseignement peuvent être aussi largement attribués à ces mêmes instances éducatives. Cependant, la motivation des apprenants ainsi que leur environnement sociolinguistique contribuent également et d'une façon considérable à l'acquisition de l'anglais L2 par les apprenants sri lankais.

- Les enseignants

Très recherchés par leurs nombreux apprenants, les enseignants d'anglais au Sri Lanka travaillent dans plusieurs cadres. Ils dispensent des cours d'anglais dans les écoles de l'État, dans les écoles privées et internationales, aux instituts privés d'enseignement, dans les entreprises privées (qui offrent des cours d'anglais de spécialisation à leurs employés), dans les universités ou à domicile (cours particuliers individuels ou collectifs). À l'encontre des professeurs d'autres langues, ils ne se voient pas obligés de restreindre leur enseignement aux apprenants d'une seule filière d'étude. Par exemple, à l'université, l'enseignement de l'anglais ne se limite pas à la faculté des lettres. Indépendamment de la spécialisation de chaque faculté, les cours d'anglais général sont destinés à toute la communauté étudiante. Par ailleurs, les cours d'anglais organisés par certaines universités sont également accessibles aux personnes extérieures à la communauté universitaire.

Qu'il s'agisse des enseignants de singhalais ou des enseignants d'anglais, la formation des enseignants pour les écoles d'État se fait de la même manière (comme nous l'avons décrit plus haut aux pages 127-8). Cependant, rares sont les enseignants d'anglais scolaires qui se seraient spécialisés dans leur matière d'enseignement à l'université. De même, rares sont ceux qui l'ont étudié comme discipline universitaire. En effet, les étudiants universitaires qui se spécialisent avec succès dans l'anglais sont engagés plus comme enseignant stagiaire à l'université que dans les écoles. De plus, leur compétence en la matière étant généralement valorisée partout, ils peuvent, s'ils le désirent, se trouver voire d'autres emplois plus attrayants en dehors de l'enseignement.

Par conséquent, ceux qui font la carrière d'enseignant d'anglais en dehors de l'université, particulièrement dans les contextes d'enseignement privés et scolaires, ne sont pas, en général, les vrais spécialistes de cette langue. Il est vrai que tout enseignant d'anglais suit nécessairement un apprentissage scolaire de sa L2, pendant un minimum de neuf ans et une formation de trois ans à l'école pédagogique. Cependant, si on compare deux enseignants de langue au collège, l'un enseignant l'anglais, l'autre enseignant le singhalais, on voit à quel point le premier peut se trouver handicapé devant

son collègue : la langue qu'il enseigne ne constituant pas sa L1, il lui en manque d'une part une connaissance intuitive et d'autre part une connaissance très approfondie.

Ce manque de connaissance intuitive de la langue anglaise peut être plus visible chez les enseignants issus d'un milieu éducatif et/ou familial où l'anglais ne se pratique pas comme langue de communication. Quoique injuste, l'arrière-plan social de l'enseignant d'anglais peut clairement jouer un rôle important dans la pratique de sa vocation. Chez certains enseignants d'anglais, le manque du background peut même provoquer une relative insécurité linguistique, et par conséquent, une inaptitude à assurer la totalité du cours d'anglais dans la langue cible. En effet, l'usage de la L1 n'est pas du tout exclu de beaucoup de cours d'anglais scolaire au Sri Lanka. Toutefois, l'emploi de la L1 en cours de L2 ne résulte pas uniquement d'un manque de compétence de la part de l'enseignant. En revanche, elle est également due largement aux besoins et au niveau de connaissance du public d'apprenants ciblé.

Dans les écoles privées et internationales ainsi que dans d'autres instituts d'enseignement de l'anglais, la compétence de communication de l'enseignant d'anglais (dans sa langue cible) constitue un critère absolu de son engagement. Par contre, en ce qui concerne la formation et la compétence des nombreux enseignants d'anglais donnant des cours particuliers, nous ne sommes pas en mesure d'en faire une évaluation générale. Parmi ceux-ci, il existe autant d'enseignants qualifiés que ceux qui ne le sont moins.

- La langue

Il existe clairement des disparités entre l'anglais L1 d'un anglophone natif et l'anglais L2 d'un Sri Lankais¹ ; surtout aux plans phonologique et syntaxique. Comme nous l'avons déjà vu au premier chapitre, le statut (L1, L2, L3, etc.) et le milieu d'apprentissage (endolingue, exolingue) d'une langue donnée influencent largement son acquisition. Une même langue peut être enseignée, apprise et acquise différemment selon de nombreux facteurs contextuels (lieu d'apprentissage, les conditions d'apprentissage, le contexte social, la qualité de l'enseignement, l'enseignant, l'ambiance générale, etc.) et personnels (les capacités intellectuelles, l'intérêt, la motivation, les objectifs, les stratégies, etc. de l'apprenant).

L'acquisition de l'anglais par un apprenant sri lankais est aussi clairement soumise aux paramètres d'enseignement/apprentissage des langues. Toutefois, au Sri Lanka, les jugements évaluatifs associés à l'anglais outrepassent la réalité linguistique de son apprentissage/acquisition. La société sri lankaise (particulièrement urbaine) associe indirectement une valeur exagérée à la compétence communicative de l'anglais de ses concitoyens. Perçu comme une marque de prestige personnel, l'anglais y est ainsi une marque de division sociale. Comme nous l'avons déjà vu (cf. p.121), d'une part, l'anglais permet à ceux qui le maîtrisent une rapide ascension sur les échelles socioéconomiques et éducatives. D'autre part, il génère chez certains autres qui ne le maîtrisent pas correctement une profonde insécurité linguistique dans l'emploi de cette langue. À notre sens, l'alternance codique et l'anglicisme de L1, deux phénomènes linguistiques communs au Sri Lanka, résultent largement de ce complexe d'infériorité linguistique.

¹ Par 'l'anglais L2 d'un Sri Lankais', nous faisons allusion à l'anglais d'un Sri Lankais moyen hypothétique qui aurait le niveau B2 selon la catégorisation du portfolio européen d'apprentissage des langues. Il est toutefois vrai que les niveaux de connaissances d'anglais des Sri Lankais varient considérablement d'une personne à l'autre et se laisse difficilement classer d'une manière générale.

Ayant fortement représenté les pouvoirs socioéconomiques et politiques au Sri Lanka pendant presque un siècle et demi, voire actuellement, l'influence de l'anglais semble rester imprégnée dans les esprits des insulaires. À notre sens, les représentations évaluatives associées à l'anglais et le complexe d'insécurité qui en découle sont majoritairement de cette origine. Toutefois, la demande de plus en plus croissante pour les compétences élevées de communication de l'anglais s'explique mieux par sa grande utilité sur les scènes intranationale et internationale. Cette langue est à présent indispensable d'accéder à tout domaine de connaissance et de parvenir à la réussite sociale en général. Plus que jamais, les apprenants d'anglais au Sri Lanka semblent avoir pris conscience de ce fait aujourd'hui.

- Les programmes, les manuels et les méthodes d'enseignement de l'anglais

L'anglais constituant une langue d'origine européenne, son enseignement/apprentissage au Sri Lanka est relativement ouvert aux courants didactiques de l'Occident. Cependant, l'impact du milieu indigène l'emporte souvent sur les influences intermittentes de l'extérieur. En effet, jusqu'à l'avènement des méthodes communicatives au milieu des années quatre-vingts, la méthode d'enseignement/apprentissage de la langue anglaise au Sri Lanka ne se distinguait guère de l'enseignement/apprentissage traditionnel de la langue singhalaise. Ainsi, à l'occasion de l'introduction des méthodes communicatives au cours d'anglais, une nouvelle série de textes a été rédigée pour l'apprentissage scolaire de cette langue. Ces textes, presque entièrement centrés sur la communication, ne visaient point l'enseignement/apprentissage explicite de la grammaire d'anglais.

Parmi les adultes sri lankais d'aujourd'hui, on trouve d'une part, les personnes disposant d'une bonne connaissance grammaticale d'anglais, et d'autre part, ceux qui n'en possèdent guère. Les premiers, plutôt d'un certain âge, semblent avoir suivi des approches d'apprentissage de l'anglais où la grammaire était explicitement traitée. Par contre, les derniers, les plus jeunes, nous paraissent être majoritairement issus des courants didactiques 'strictement' communicatifs des années quatre-vingts. D'où probablement la pénurie de connaissances grammaticales chez ces derniers.

Pourtant, les programmes des établissements éducatifs ainsi que leurs approches de l'enseignement/apprentissage de la grammaire se renouvellent périodiquement. Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, l'importance de la grammaire est de nouveau reconnue dans l'enseignement de l'anglais L2 au Sri Lanka. À l'école, les enseignants d'anglais actuels suivent des méthodes d'enseignement moins totalitaires et restrictives qu'avant.¹ En effet, la seule exception à cette évolution est constituée par les écoles internationales qui, pour leur part, adhèrent strictement à la méthode d'immersion. En revanche, selon les directives de l'institut de l'éducation nationale, les écoles publiques et privées et leurs enseignants d'anglais seraient libres de choisir leur propre méthode² d'enseignement de la L2. Mais, ce choix se fait sous une condition de base ; c'est-à-dire,

¹ Cf. *English Language Syllabus for Grades 10 & 11* (1999): "No particular language approach is recommended. There is instead a variety of classroom techniques and procedures which have evolved over the years and which could be effectively used to achieve the syllabus objectives" (p.1, Introduction).

- "One single English language teaching approach or ideology is not envisaged. Instead an attempt is made to maintain a balance between the understanding of the language forms and the use of such language forms for practical purposes..." (p.5, Teaching Strategies)

² Cf. *General English Syllabus, Grades 12 & 13* (1999:2): "It is the responsibility of the school and the subject teacher to organise the teaching learning process in such a manner so as to make this subject meaningful and relevant to their students..."

ces écoles doivent adopter la série de manuels d'anglais prescrite par l'institut national de l'éducation. Cette série qui s'intitule '*The World through English*'¹ comprend six volumes et est destinée aux élèves du collège (de sixième à onzième classes). De plus, chaque volume est accompagné d'un cahier d'exercice et d'un guide pédagogique.

L'organisation du contenu de la série *The World through English* évoque une approche fonctionnelle de la langue anglaise. Chaque leçon dans ces manuels est fondée sur un thème particulier relevant de la vie quotidienne.² Pourtant, leurs auteurs affirment que les manuels comprennent un programme qui met en valeur la grammaire, les fonctions communicatives ainsi que les quatre compétences linguistiques : l'écoute, l'oral, la lecture et l'écriture.³ Le but des éditeurs de la série constitue à « maintenir l'équilibre entre la compréhension des formes linguistiques et l'emploi de ces formes pour atteindre des objectifs pratiques. »⁴ (Idem:3) Ainsi, même si les auteurs n'imposent aucune méthode spécifique pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais, ils en esquissent le cadre plutôt éclectique mais clairement pro communicatif.

Puisque l'anglais s'apprend en L2 au Sri Lanka, les programmes, les méthodes et les manuels de son enseignement sont majoritairement conçus sur place ; particulièrement pour l'école. Par conséquent, ils correspondent de manière générale aux diverses situations indigènes de l'apprentissage de l'anglais et aux besoins et objectifs (immédiats et tardifs) des apprenants autochtones. À titre d'exemple, parmi les sept thèmes de discussion destinés aux élèves d'anglais de dixième et onzième classes, aucun ne relève particulièrement de la société et de la culture anglaise dont la langue cible provient. La majorité des thèmes évoquent des connaissances générales.⁵ La seule référence à un intérêt particulier consiste justement dans 'la culture asiatique'. Cela démontre à quel point les conseillers pédagogiques sri lankais souhaitent faire acquérir par leurs élèves un anglais qui sert à ces derniers à s'exprimer sur leur environnement immédiat. Par ailleurs, le guide pédagogique des enseignants d'anglais général de terminale (2000 :28) leur recommande fortement d'enseigner la variété d'« anglais standard du Sri Lanka »⁶. Cette forme s'identifie en effet à la forme d'anglais employée sur place dans les bureaux d'État et dans le secteur privé. Par conséquent, les élèves qui se préparent pour entrer dans ce monde professionnel après leurs études doivent acquérir cette forme d'anglais standard sri lankais et non pas 'l'anglais standard démodé de la Grande Bretagne' ("old fashioned Standard British English") (idem).

Toujours dans la même perspective, les conseillers pédagogiques proposent de viser un enseignement/apprentissage d'un anglais 'équilibré', où le sens serait autant valorisé que la forme.⁷ Selon le guide pédagogique de la sixième classe (1999:1), les trois objectifs de chaque leçon consisteraient dans la transmission des connaissances

¹ Cette série est aujourd'hui en train d'être remplacée par une autre série plus moderne qui s'intitule '*The Journey through English*'. Cependant, *The World through English* constitue toujours la méthode actuelle.

² Cf. *The World through English*, Pupil's book one, Grade 6 (1999:x)

³ Cf. *The World through English*, Teacher's guide, Grade 6 (1999:1)

⁴ "(...) to maintain a balance between the understanding of language forms and the use of such language forms for practical purposes (...)"

⁵ Cf. *English Language Syllabus for Grades 10 & 11* (1999:7): Les thèmes de discussion constituent: 'Environmental Education', 'Health & diseases', 'Great Personalities', 'Science & Technology', 'Community Development', 'Human Values' & 'Asian culture'.

⁶ Selon le guide pédagogique, l'une des caractéristiques de l'anglais standard du Sri Lanka est le non-usage des accents (anglais ou américain).

⁷ Cf. *The World through English: Pupil's book 1: Grade 6* (1999: x) & *The World through English: Teacher's guide, Grades 10& 11* (1999: 1, 4).

générales, le développement des quatre compétences linguistiques et le développement des connaissances linguistiques. Par conséquent, le développement des expressions communicatives ainsi que l'apprentissage des structures linguistiques trouvent tous les deux leur place dans ces manuels. Par ailleurs, à l'encontre des guides pédagogiques du singhalais¹ dans lesquels les éducateurs mettent les enseignants en garde contre l'influence non surveillée des médias sur l'apprentissage du singhalais, dans l'enseignement de l'anglais, l'impact des influences externes (y compris celui des médias) est perçu comme très utile pour l'acquisition de cette langue.²

En ce qui concerne l'emploi de la L1 dans l'enseignement de l'anglais L2, il n'est guère interdit dans les méthodes scolaires actuelles. En fait, à condition que les textes en anglais ne soient pas traduits ni résumés en L1, les enseignants peuvent s'en servir raisonnablement pour donner des explications : l'emploi de la L1 est particulièrement recommandé dans les instances où il peut servir à éviter une perte inutile de temps sur les longues explications fastidieuses en anglais (par ex : La description des activités à faire).³ Toutefois, le recours à la L1 n'est pas du tout préconisé pour l'enseignement de la grammaire de l'anglais.

- L'enseignement/apprentissage de la grammaire anglaise

Selon les auteurs, dans la série des manuels *The World through English*, la grammaire ne serait envisagée que par rapport aux objectifs communicatifs traités. L'enseignant d'anglais est censé relever les structures grammaticales à enseigner en parcourant avec ses apprenants le dialogue et les deux textes donnés au début de chaque unité.⁴ Les activités qui suivent les textes introductifs reprennent implicitement ces structures grammaticales et l'enseignant est encouragé à les élaborer oralement avant de les faire faire par les élèves. Ces structures se trouvent plus explicitées à l'aide des tableaux et des exemples dans l'appendice⁵ à la fin du manuel. Par ailleurs, à la fin de chaque leçon, l'enseignant est censé faire une auto évaluation de son enseignement (y compris, l'enseignement des structures grammaticales explicitées dans le programme). Cette pratique l'encourage clairement à réfléchir sur la grammaire qu'il traite et la manière dont il la présente à ses élèves. Ainsi, on voit que l'enseignement de la grammaire à l'école est censé être aujourd'hui plus explicite qu'implicite.

Par ailleurs, dans ces manuels d'anglais, la réflexion sur la grammaire n'est pas limitée aux enseignants. Selon les auteurs, les élèves devraient également disposer de temps pour réfléchir, explorer, s'interroger et échanger leurs avis sur l'apprentissage avec leurs camarades.⁶ C'est-à-dire, que les enseignants devraient les encourager à réfléchir sur les textes donnés et à les traiter de manière consciente. De plus, dès le début de l'apprentissage, on leur présente au fur et à mesure la métalangue grammaticale traditionnelle de l'anglais. Un examen des manuels scolaires nous permet de voir que, à l'arrivée de la fin du cursus scolaire, les élèves d'anglais devraient connaître (ou du

¹ Cf. *Programme de la langue et la littérature singhalaises : Classes 10 & 11* (2000).

² Cf. *General English Vol. 1, Teacher's guide* (2000 :6); *General English Vol. 2, Teacher's guide* (2001:26)

³ Cf. *The World through English : Teacher's guide, Grade 6* (1999:6)

⁴ Cf. *The World through English : Teacher's guide, Grade 6* (1999 :5)

⁵ L'appendice présente d'une manière plus explicite les structures grammaticales abordées dans chaque unité. Même si les élèves peuvent aussi le consulter, cet appendice est destiné à l'enseignant.

⁶ Cf. *The World through English, Teacher's guide, Grade 6* (1999:4): "It is also important to provide students with sufficient time to think, to explore, to question and to share their understanding with others and do writing. In other words, to process the experience consciously by reflecting on it."

moins, devraient pouvoir reconnaître) un lexique grammatical assez important. En effet, pendant leur apprentissage de l'anglais à l'école les élèves semblent explicitement ou implicitement découvrir les noms de tous les temps de base de l'anglais.¹ Même si les connaissances grammaticales présentées dans les appendices des manuels tendent à être plus de nature descriptive et morphologique qu'analytique et sémantique, elles s'y trouvent valorisées. En effet, d'après le guide pédagogique, les connaissances grammaticales explicites servent aux élèves à contrôler consciemment l'emploi de leur langue cible. Par ailleurs, les élèves peuvent les utiliser dans de nouveaux contextes d'emploi de langue pour en tirer davantage d'expériences.²

En revanche, les auteurs des deux manuels d'anglais général de terminale semblent avoir une perspective plus libérale concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire anglaise. Sans s'opposer entièrement à l'enseignement explicite de la grammaire, ils relèvent la nécessité de viser un apprentissage/acquisition d'une grammaire intégrée dans la parole.³ Ainsi, les enseignants d'anglais général devraient se concentrer moins sur la correction des erreurs grammaticales de leurs élèves que sur le développement de leurs compétences communicatives. Selon les auteurs de ces manuels, la grammaire s'acquiert automatiquement dans la pratique de la langue cible.⁴ D'autre part, vu particulièrement la tendance naturelle de la grammaire anglaise à évoluer dans l'usage, ils refusent de considérer la grammaire comme une unité isolée à traiter et à acquérir en dehors de la pratique réelle. Par ailleurs, ces auteurs présentent dans leur manuel des distinctions entre l'emploi de la grammaire dans certaines expressions familières et expressions formelles de l'anglais. Toutefois, s'ils ne dénoncent pas le rôle important que les explications grammaticales et les exemples jouent dans la compréhension et l'emploi de la langue cible, ils apprécient plus l'impact des sources externes d'apprentissage tels les médias, la musique et les chansons dans l'acquisition de l'anglais contemporain.

Ainsi, par rapport à la conception de l'enseignement de l'anglais dans les manuels de *The World through English*, l'enseignement de l'anglais en terminale est clairement plus orienté vers l'approche communicative. En effet, les auteurs du manuel de terminale affirment n'avoir rajouté un bilan de grammaire (Grammar Review) à ce livre que pour satisfaire la majorité de leurs apprenants. Il s'ensuit que, à l'encontre du point de vue des auteurs, les élèves croient que la grammaire anglaise devrait être étudiée comme une unité à part, qui est ajoutée aux autres leçons. À notre sens, cette exigence de la part des apprenants peut être interprétée selon deux points de vue différents : soit, les apprenants sri lankais d'anglais aiment l'apprentissage explicite de la grammaire puisqu'ils y ont pris goût lors de l'apprentissage de la L1 ou lors des étapes précédentes de l'apprentissage de leur langue cible actuelle, l'anglais. Soit, ils ne sont pas satisfaits du niveau de compétence d'anglais dont ils disposent après une dizaine d'années d'apprentissage, et attribuent ce manque à une pénurie de

¹ Par exemple, on rencontre dans les manuels, les désignations des temps anglais tels: *Present simple tense*, *Past simple tense*, *Future simple tense*, *'going to' form* (livre de l'élève de la sixième), *Past continuous tense*, *Present perfect tense*, *Past perfect tense* (livre de l'élève de la septième), *Infinitives*, *used to (express habit)* (livre de l'élève de la neuvième), *Present perfect tense*, *Past perfect tense*, *'used to'* (livre de l'élève de la dixième) *Future tense*, *will+verb infinitive* (livre de l'élève de la onzième), etc.

² "Explicit comprehension of the rules of grammar will enable the students to control their language consciously and use them in new language contexts to obtain further experience." (idem)

³ Cf. *General English Vol. 2*, Teacher's guide (2000: 19,20,34) & *General English Vol. 1*, Teacher's guide (2000:26)

⁴ Cf. *General English Vol. 1*, Teacher's guide (2000:20)

connaissances grammaticales : en d'autres termes, les élèves croient ne pas avoir fait assez de grammaire au collège.¹

Quoi qu'il en soit de la réalité, déjà à l'entrée dans la neuvième classe, les élèves sri lankais sont censés avoir appris, donc connaître, les formes et les constructions grammaticales principales de l'anglais ; aussi bien dans la langue parlée qu'écrite.² Pendant les deux dernières années au collège (classes 10 et 11), ils devraient déjà tenter d'approfondir ces connaissances dans la pratique de l'anglais et s'y sentir à l'aise. Par conséquent, le temps accordé à l'enseignement/apprentissage de la grammaire à ce niveau s'élève seulement à 2 heures sur un total de 22 heures. Le reste du temps est accordé au développement des quatre compétences linguistiques qui impliquent, notamment, l'exploitation de divers types de textes : les fables, les narrations, les descriptions, etc. (idem : 19). On peut en conclure de nouveau que les élèves en dernière année de collège possèdent (ou, plutôt sont censés posséder) toute connaissance grammaticale nécessaire pour comprendre et se faire comprendre en anglais. D'une part, vu le très haut niveau de compétences linguistiques exigé des élèves d'anglais en terminale,³ il est raisonnable de supposer que les collégiens aussi disposent déjà d'un niveau de connaissance relativement élevé. D'autre part, même dans le programme de l'anglais général de la terminale, l'apprentissage de la grammaire n'est plus un objectif en soi. Celle-ci est plutôt présentée comme un aspect de langue à réviser dans le but d'améliorer l'expression (particulièrement, écrite) en anglais.⁴ À l'Université, l'enseignement/apprentissage de la grammaire ne fait pas du tout parti des programmes d'anglais de la licence ès lettres.⁵

¹ Mais, vu l'importance que la méthode *The World through English* accorde à l'enseignement/apprentissage de la grammaire anglaise, cette deuxième hypothèse semblerait à première vue difficile à accepter. Cependant, il faut noter que les méthodes *The World through English* et la méthode d'anglais de la terminale datent des mêmes années récentes (respectivement de 1999/2000 & 2000). Par conséquent, il est possible que les élèves de la terminale à 2000 (et avant), qui ont suivi des méthodes plutôt communicatives d'anglais au collège, ressentent toujours le besoin d'apprendre la grammaire anglaise. Il est pourtant vrai que nous ne pouvons pas constater la raison exacte de cette demande (d'un apprentissage explicite de la grammaire anglaise) sans en faire une enquête précise. Pourtant, en tant qu'ancienne élève issue des méthodes communicatives d'anglais, nous soutenons fort la deuxième hypothèse. En effet, à part le jeune public scolaire que nous avons observé dans les cours de G.C.E. A/L, presque tous les jeunes apprenants de FLE observés à l'université et à l'Alliance française sont également issus de cette génération communicative d'anglais L2. À nos yeux, cette explication justifie le manque de connaissances grammaticales en anglais que nous avons observé chez la majorité de ces apprenants.

² Cf. *English Language Syllabus for Grades 10 & 11* (1999:13, 18).

³ Cf. *G.C.E. (A/L) English Examination syllabus* (Objectives): "During the two years, the students should be taught to respond to language sensitivity. Candidates should be able to write smoothly, correctly, and intelligibly, and they should be taught economy of expression, logical thinking and aesthetic expression through language" (p.1) "Candidates will be expected to write correctly, smoothly and coherently" (p.3).

⁴ Cf. *General English Syllabus, Grades 12 & 13* (1999 :5, 7, 13). Selon ce programme, seules 70/210 heures à la douzième classe et 90/270 heures à la treizième classe sont attribuées à l'apprentissage de l'expression écrite. La révision des points grammaticaux est à aborder également lors de ces périodes.

⁵ Ceux qui suivent les cours généraux d'anglais auraient toujours la possibilité d'exiger des explications grammaticales à leurs enseignants. Pourtant, l'enseignement de la grammaire ne fait plus l'objectif principal de ces cours non plus. Au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage de l'anglais, on délaisse la grammaire pour s'intéresser plus au développement des quatre compétences de communication. Cela est également valable pour les cours de formation continue, dispensés par quelques universités pour les professionnels de divers domaines. En ce qui concerne l'anglais de la licence ès lettres, il s'agit essentiellement d'un apprentissage de la littérature (poésie, romans, pièces de théâtre, etc.) et de la linguistique anglaise (l'histoire de la langue, les différentes variétés de l'anglais, la phonétique, etc.)

- Raisons pour le manque d'acquisition de l'aisance de l'expression en anglais

En dépit de la longue durée d'apprentissage et de nombreux efforts pris au niveau de l'éducation nationale, l'enseignement/apprentissage scolaire de l'anglais ne semble pas toujours donner les résultats désirés. Surtout, dans le domaine de l'expression en L2. En effet, à la fin de leur scolarité, très peu d'élèves réussissent à s'exprimer en anglais avec aisance. Ceux qui réussissent sont majoritairement issus des milieux urbains et doivent leur réussite plus à leur milieu d'acquisition de langue qu'à leur apprentissage scolaire de l'anglais (voire communicatif) en tant que tel.

Les causes de cet échec sont trop nombreuses pour être explicitées ici. En outre, comme déjà vu (cf. p.137), beaucoup de critères personnels contribuent au succès ou à l'échec d'un apprenant d'une langue donnée. D'où l'impossibilité d'attribuer tout échec d'apprentissage de l'anglais à des critères contextuels. Toutefois, à la fin de cette longue description du contexte de l'enseignement/apprentissage de l'anglais L2 au Sri Lanka, nous croyons pouvoir relever trois raisons contextuelles qui empêchent considérablement une meilleure acquisition de l'anglais L2 par les apprenants sri lankais. Il nous semble pertinent de les relever ici au sens où elles expliquent à peu près le manque et la variabilité de degré de connaissances d'anglais chez nos apprenants de FLE et comment ce manque peut influencer leur processus d'apprentissage du FLE.

La raison principale qui entrave l'acquisition des quatre compétences de l'anglais à un niveau satisfaisant consiste dans le manque d'accès à la pratique de cette langue en dehors de la classe. Même s'il est vrai que l'anglais constitue la L2 des Sri Lankais et qu'il connaît par conséquent un certain usage endolingue, sa pratique est largement réservée à quelques grandes villes. La communauté des élèves scolaires par contre se trouve dispersée dans le pays. En effet, la grande majorité des élèves sri lankais habitent dans des lieux où l'anglais ne connaît aucun usage quotidien. En outre, il manque à beaucoup d'élèves habitant loin des villes les ressources matérielles et intellectuelles nécessaires pour un apprentissage satisfaisant de leur L2 ; à l'école, ils ne disposent pas souvent, d'une part, des matériels d'apprentissage (cassettes, radio, télévisions, livres), et d'autre part de bons enseignants¹ : à l'extérieur, beaucoup d'entre eux n'ont pas accès aux médias et aux bibliothèques et n'ont pas non plus de parents qui peuvent les guider dans l'apprentissage de cette langue. Ainsi, même s'il s'agit d'un seul pays et d'un seul programme scolaire d'anglais, très peu d'élèves au Sri Lanka disposent des conditions nécessaires pour un apprentissage efficace de leur L2.

La non correspondance entre certaines pratiques méthodologiques et des contextes d'enseignement/apprentissage peut également constituer l'une des causes majeures de l'écart entre l'apprentissage de l'anglais visé et l'apprentissage effectif. Comme nous l'avons déjà vu, et heureusement pour les élèves sri lankais, les méthodes et les manuels de leur L2 sont tous d'origine indigène. En résumé, les élèves ont beaucoup de facilité à comprendre le contenu de ces manuels et par-là même, à accéder plus facilement à leur langue cible. Toutefois, mis à l'écart de ce contenu communément enseignable, une méthode commune préconisée par un institut national ne peut pas être intégralement adaptée aux diverses situations d'enseignement d'une langue donnée,

¹ Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de bons enseignants dans les écoles rurales. Mais, par rapport aux écoles de villes, les écoles situées dans les régions peu développées ont de la peine à attirer des enseignants. À l'encontre des écoles prestigieuses qui disposent d'un meilleur choix d'enseignants, il manque souvent aux écoles lointaines en difficulté de bons enseignants. Parfois, dans certaines écoles, les élèves ne disposent d'aucun enseignant pour certaines matières.

voire à l'intérieur d'un même pays. Comme nous venons de le dire, les disparités situationnelles empêchent que les enseignants sri lankais dispensent les cours d'anglais de la même manière dans tout le pays. Si un enseignant veut obtenir un résultat optimal de son enseignement de l'anglais, il doit nécessairement l'adapter aux capacités et aux objectifs de ses apprenants. Comme nous l'avons vu, les nouvelles méthodes accordent une certaine liberté aux enseignants en ce sens. Toutefois, reste à vérifier si tout enseignant d'anglais réussit à établir cet équilibre nécessaire entre les exigences de l'éducation nationale (contenu des programmes scolaires, examens au niveau national) et la réalité du contexte d'apprentissage. Très souvent, de peur d'éloigner leurs apprenants des objectifs du programme national, les enseignants d'anglais n'osent pas s'écarter suffisamment des méthodes et programmes prescrits. Ainsi, en les suivant à la lettre, il se peut que certains enseignants entravent l'acquisition d'une connaissance globale et solide de l'anglais L2 chez leurs apprenants.

Le troisième obstacle se distingue des deux premiers en ce qu'il n'est pas lié au contexte d'apprentissage de l'anglais mais au contexte de son utilisation : à savoir, la société sri lankaise anglophone. L'obstacle en question consiste dans l'insécurité linguistique que nous avons déjà relevée. Comme nous l'avons préalablement expliqué (cf. p.137), l'anglais est une langue qui évoque des représentations et des jugements de valeurs chez beaucoup de Sri Lankais. L'aisance dans la pratique de cette langue peut attirer des faveurs alors que l'inaptitude génère des jugements négatifs voire des railleries indirectes. D'où notre conclusion, à savoir que l'attitude discriminatoire de la société anglophone sri lankaise constitue un obstacle majeur qui s'oppose à une pratique optimale de l'anglais par les apprenants. L'insécurité linguistique n'est pas pour autant, et c'est heureux, l'état psychologique de tout apprenant d'anglais sri lankais. Toutefois, selon le caractère d'un apprenant donné, il peut être plus ou moins inhibé par cette barrière. En effet, vu le fait que la majorité des apprenants d'anglais soient dans l'adolescence où ils sont facilement perturbés par des complexes psychologiques, l'insécurité linguistique peut sûrement constituer l'une des raisons principales qui entravent l'acquisition des compétences communicatives de l'anglais L2 au Sri Lanka.

En revanche, l'apprentissage/acquisition des connaissances grammaticales anglaises des élèves sri lankais dépend presque entièrement de la conception de la grammaire dans la méthode d'enseignement utilisée par leur enseignant et des connaissances grammaticales de ce dernier. Comme déjà vu, en dépit de suivre une même méthode recommandée par l'institut national d'éducation, l'enseignement de l'anglais peut varier selon les conditions de chaque situation d'enseignement/apprentissage. Il en découle le fait que les enseignants dans différentes écoles traitent la grammaire anglaise de façons plus ou moins différentes ; alors que certains enseignants accordent plus d'importance à l'enseignement explicite de la grammaire qu'il n'est prévu dans la méthode prescrite, d'autres y attachent beaucoup moins d'importance. D'autres encore préfèrent suivre à la lettre les conseils donnés dans le manuel prescrit.

En effet, à force d'interroger quelques ¹ élèves d'anglais du secondaire issus de plusieurs écoles, nous nous sommes rendu compte d'un écart important entre leurs avis sur leur apprentissage de l'anglais à l'école et les connaissances qu'ils possèdent de cette langue (y compris, les connaissances grammaticales). En dépit d'avoir suivi officiellement la méthode actuelle *The World through English*,² l'opinion des élèves

¹ Statistiquement, très peu significatif.

² Il faut pourtant rappeler ici que cette méthode éclectique accorde à chaque enseignant une relative liberté de concevoir sa propre méthode d'enseignement.

interrogés sur son efficacité reste partagée. Les élèves de certaines écoles semblent avoir reçu un apprentissage explicite de la grammaire anglaise et de sa métalangue grammaticale alors que d'autres issus d'autres écoles, se plaignent de ne pas être suffisamment exposés à ces connaissances.¹ Par conséquent, nous croyons qu'une analyse du manuel prescrit (comme nous venons de faire dans ce chapitre) ne suffit pas pour évaluer les connaissances grammaticales réelles de l'anglais des apprenants sri lankais. En effet, à l'encontre de l'acquisition des compétences communicatives (qui dépend largement de l'entourage social de l'apprenant) de l'anglais, l'apprentissage de sa grammaire dépend essentiellement de la présentation grammaticale du manuel prescrit et peut-être plus encore, de la méthode d'enseignement exacte employée par chaque enseignant.²

De même, l'apprentissage des termes de la métalangue grammaticale anglaise dépend aussi largement de la présence ou de l'absence de ces mots dans les cours d'anglais (à savoir, dans les manuels et dans les explications grammaticales de l'enseignant). Comme nous l'avons dit à la p.140, les manuels scolaires mettent à la disposition des élèves une métalangue grammaticale extensive (théorique³ autant que pratique⁴), composée non seulement des simples désignations des temps anglais mais aussi des termes plus élaborés. Cependant, pour acquérir une connaissance adéquate et fonctionnelle de ces mots, il faut évidemment que l'élève en reçoive des explications

¹ Il y a une disparité évidente entre les opinions des élèves interrogés : opinions plutôt favorables des apprenants de 'bonnes' écoles et les avis plutôt défavorables des apprenants de 'petites' écoles. Même si nous ne tentons pas d'associer la qualité d'enseignement de l'anglais au statut d'une école donnée, on voit clairement à quel point les élèves des 'petites écoles' souffrent du manque de 'bons' enseignants.

² Par conséquent, si on veut évaluer les connaissances grammaticales et métalinguistiques des élèves suivant actuellement la méthode *The World through English*, il faudrait vraiment en faire une enquête approfondie et détaillée. Cette enquête doit non seulement prendre en compte le contenu du manuel d'enseignement mais également, les conditions d'apprentissage de chaque situation individuelle d'enseignement/apprentissage de l'anglais ; y compris, surtout la méthode d'enseignement de chaque enseignant et son aptitude à ce travail. Or, une telle tâche se situe évidemment en dehors de notre étude.

³ À titre d'exemples : *positive, negative, do and have as full verbs, adverbials, adverbs, prepositional phrases of place and time, nouns: singular & plural, positions of Adjectives in sentences, phrasal verbs, prepositions, pronouns (personal), articles: a, an, the, adjectives, possessive forms of nouns, prepositions indicating position, count and non count nouns, sequence markers* (cf. Grade 6: Pupils book); *passive voice, complex sentence, nominal clauses, clause, modals, sentence, interrogative clause, clause with if/whether, verbs, verbs with infinitives, '-ing' form used as adjective, adverbials of time, nouns in apposition, relative clauses, adverbial clauses of time, active voice and passive voice, conditional clauses, , noun+ -ing participle clause* (cf. Grade 9: Pupils book); *prepositional phrase, compound sentences, back reference, adjectives, verbs followed by prepositions (prepositional verbs), , -that clause, clause of reason, clause of purpose, participles in reduced clauses, adverbial clauses of reason & time, interjections* (cf. Grade 10: Pupils book); *adverbial clauses of condition, adverbial clauses of concession, noun clause-Reported statement, impersonal use of 'it', adverbials (purpose, reason and time), modals, passive voice (agental and non agental passive), noun phrase, noun clause, cohesion markers* (cf. Grade 11: Pupil's book), etc. Cette liste ne prétend guère être exhaustive. En effet, nous n'avons examiné ici que quelques pages de trois des manuels donnés. D'ailleurs, il faut aussi noter que la plupart de ces termes se trouvent reproduits dans les manuels de différents niveaux.

⁴ À titre d'exemples : *statements, make requests, express opinions, agree, make suggestions, express likes and dislikes, express feelings, express time, to make questions starting with: Who/Whose/What/Who & How, indicate a pause, to give instructions, express agreement, ask for and give information* (cf. Grade 6: Pupils book); *sentence mastery, clause with if/whether, verbs, express likes and dislikes, question forms, mastery of long sentences* (cf. Grade 9: Pupils book); *use of has/have to express logical necessity, Expressing future happenings, Linking ideas and sentences using: time clauses, while, when, phrases which express a reason, only (restricting & focusing), uses of 'it', use of 'as' with different meanings* (cf. Grade 10: Pupils book), etc. Cette liste n'est pas exhaustive. En effet, comme avant, nous n'avons examiné ici que quelques pages de trois des six manuels de *The World through English*.

lors de son apprentissage. Comme nous l'avons déjà vu, cela dépend largement de la méthode employée par chaque enseignant scolaire : à l'école ou en dehors de l'école.¹

2.1.2.3.3. Le français

- Le public d'apprenants

Contrairement aux apprenants de singhalais et d'anglais, la majorité des apprenants de français langue étrangère (FLE) au Sri Lanka n'est pas constituée d'élèves scolaires. Peu nombreux par rapports aux apprenants de singhalais et d'anglais, les apprenants de FLE comprennent, pour la plupart, des adultes ; particulièrement, de jeunes adultes dans la vingtaine.² Parmi eux se trouvent évidemment les étudiants universitaires de FLE. Cependant, la plupart des jeunes apprenants le FLE dans les instituts privés sont plus motivés par des objectifs professionnels qu'académiques. Ces jeunes issus de milieux sociaux relativement aisés se trouvent dans une période transitoire entre la fin de leurs études scolaires et le début de leur carrière. Pour eux, la connaissance du FLE peut constituer une qualification supplémentaire pour réussir dans certaines sphères du monde professionnel. Pour ceux qui visent des postes dans le tourisme, les affaires étrangères ou le commerce international, cet atout devient une nécessité absolue.

Les apprenants de FLE plus âgés n'apprennent pas tous celui-ci par intérêt professionnel ou académique. Certains d'entre eux considèrent l'apprentissage d'une langue étrangère telle le français, sous un autre angle. Pour eux, le français vaut la peine d'être appris uniquement pour ses valeurs esthétiques ou pour le prestige social, qui, à tort ou à raison, lui sont associés. Pour d'autres encore, l'apprentissage d'une langue étrangère est une manière de concilier un besoin intellectuel avec une envie de distraction mondaine. Notons toutefois que dans un pays du tiers monde tel le Sri Lanka, ces derniers objectifs individuels représentent plutôt un luxe auquel très peu de personnes ont accès.

En ce qui concerne les enfants apprenant le FLE à l'école, ils sont peu nombreux et majoritairement issus des écoles internationales ou des familles entretenant des relations avec les pays francophones. Les écoles publiques en général, ne prévoient pas l'apprentissage des langues étrangères avant le niveau de G.C.E. O/L. Par ailleurs, la grande majorité des écoles publiques ne disposent pas de ressources (personnelle, financière, matérielles et temporelle) nécessaires pour dispenser un enseignement des langues étrangères. Seules quelques écoles prestigieuses dispensent actuellement les cours de langues étrangères même au niveau de G.C.E. A/L. Pourtant, l'institut national d'éducation propose également les cours de FLE O/L pour ces écoles si leur public d'apprenants est suffisamment large. Selon le programme de FLE du niveau O/L (1999 : i), le nombre d'élèves qui étudient le FLE dans les écoles publiques a considérablement augmenté au cours des dernières années. Par ailleurs, au niveau de G.C.E. A/L, le nombre d'élèves apprenant les langues étrangères est clairement plus élevé dans les

¹ Comme nous l'avons déjà vu, les élèves qui ne sont pas satisfaits de leur apprentissage de l'anglais à l'école suivent souvent des cours d'anglais extrascolaires. Cependant, tout comme à l'école, les apprenants ne découvriront pas en détail la grammaire de l'anglais, si elle ne fait pas partie du programme des enseignants de ces cours privés. Vu la constitution générale des cours d'anglais extra scolaire au Sri Lanka et leurs objectifs (presque intégralement centrés sur l'acquisition de la compétence orale de base), il est rare qu'un apprenant soit exposé à un tel apprentissage élaboré de la grammaire anglaise.

² Comme c'est également le cas pour l'anglais.

écoles publiques et privées que dans les écoles internationales. En effet, la quasi-totalité des étudiants universitaires choisissant le FLE est issue de ces premières.

- Les lieux d'apprentissage

Le lieu privilégié d'apprentissage du FLE au Sri Lanka est indéniablement l'Alliance française (AF) de Colombo (cf. : <http://www.alliancefr.lk/page2.html>). Comptant près de deux mille apprenants par an, cette dernière offre une large panoplie de cours de FLE allant du niveau débutant jusqu'à la préparation du diplôme supérieur. Son public est majoritairement composé de jeunes ayant plus de quinze ans, mais aucune limite d'âge maximum n'est imposée aux apprenants adultes de FLE. Par contre, les enfants voulant s'inscrire aux cours qui leur sont destinés doivent avoir entre 10 et 14 ans pour être admis.¹

Les cours d'adultes sont répartis sur cinq niveaux (débutant, intermédiaire, avancé, préparation au diplôme et au diplôme supérieur). Selon la classification du cadre de référence du portfolio européen pour l'apprentissage des langues, le niveau débutant à l'AF de Colombo, comprenant une année d'apprentissage du FLE, viserait approximativement le niveau A1-A2. Le niveau intermédiaire, avec deux ans d'études contribuerait plus ou moins à atteindre le niveau A2-B1 et le niveau avancé correspondrait aux B1-B2.² Chaque niveau qui se répartit sur une année, se divise en quatre trimestres. Un trimestre correspond à cinquante heures de cours et par conséquent, un niveau équivaut à deux cent heures.³ La fin de chaque trimestre est marquée par des tests et la réussite de chaque niveau est certifiée par l'institut.

Ces paramètres d'enseignement/apprentissage du FLE à l'AF de Colombo se retrouvent dans les AFs de Kandy, de Jaffna et de Matara. Cependant, ces filiales sont relativement plus petites que l'institut principal à Colombo. Leur nombre d'enseignants et d'apprenants, le prix des cours ainsi que les conditions d'enseignement sont plus modestes par rapport aux moyens de travail à l'AF de Colombo. Cette dernière constitue en effet le plus ancien des trois instituts.

Néanmoins, les AFs ne réunissent pas toute la population d'apprenants de FLE au Sri Lanka. Même s'il ne s'y investit pas pleinement, le système scolaire se préoccupe aussi à un certain degré de l'enseignement des langues étrangères au Sri Lanka. Comme nous l'avons déjà dit, quelques grandes écoles publiques et privées permettent l'enseignement des langues étrangères au niveau de la terminale. Selon ce système, les élèves de la filière des sciences humaines peuvent, selon leur choix, opter pour

¹ Cependant, depuis peu de temps (2005), les enfants entre 6 et 9 ans peuvent également suivre une heure de cours hebdomadaire à l'AF de Colombo.

² Toutefois, ce système n'est pas élaboré pour correspondre directement aux étapes (A1, A2, B1, B2, C1, C2) du portfolio européen des apprentissages des langues. D'où la difficulté d'associer précisément un niveau de cours à une étape du portfolio. Par exemple, étant donné ses compétences d'expression en langue cible, un apprenant qui a fini le niveau intermédiaire à l'AF peut se dire avoir le niveau B1. Toutefois, par rapport aux autres compétences, surtout à la compréhension orale, il est possible qu'il n'ait pas encore atteint le même niveau.

³ Cependant, ce système de 4 trimestres à 50 heures (qui date en effet de très longtemps) était prévu d'être progressivement changé au cours de l'année 2005. À sa place, un système de 3 trimestres à 65 heures qui correspond au niveau des examens de DELF et de DALF devrait être proposé aux apprenants sri lankais. Apparemment, DELF A1 compte 65 heures de cours et DELF A2 180 heures. DALF 1 qui permet l'accès aux universités françaises correspondrait au niveau Diplôme de FLE à l'AF sri lankais.

l'apprentissage d'une ou de deux langues étrangères disponibles. Le FLE fait presque obligatoirement partie de la liste des langues étrangères disponibles dans ces écoles.

À l'encontre de ce système libre mais restreint des écoles d'État et des écoles privées se trouvent les programmes des écoles internationales. Selon ces derniers, l'apprentissage des langues étrangères est obligatoire pour leurs élèves dès le primaire. Fortement influencée par les traditions scolaires anglaises, la plupart des langues que ces écoles enseignent relèvent évidemment des langues européennes telles le français et/ou l'allemand. Comme les élèves se voient contraints d'apprendre ces langues dans le primaire et le secondaire, le nombre d'apprenants de langues étrangères des écoles internationales baisse considérablement en terminale. Par ailleurs, ayant suivi un système d'éducation étranger, les élèves des écoles internationales réussissant en terminale s'inscrivent directement dans les universités à l'étranger.

À l'opposé, les meilleurs apprenants, issus des écoles publiques et privées, continuent l'apprentissage des langues étrangères dans les universités sri lankaises. À ce niveau d'éducation, les études de FLE deviennent évidemment de plus en plus ciblées. Pourtant, sur la totalité des universités sri lankaises, seules trois d'entre elles permettent un suivi de l'apprentissage des langues étrangères (deux pour le FLE). Dans ces universités, on offre toutefois des cours de langues étrangères pour les débutants issus d'autres facultés. Ces cours optionnels servent évidemment à augmenter le nombre d'apprenants universitaires de FLE.

À part les Alliances françaises, les écoles et les universités, il existe d'autres établissements éducatifs privés où le FLE est enseigné. Ces instituts sont de deux natures différentes : soit, ils dispensent des cours de façon générale tentant de recouvrir un maximum de disciplines possibles, soit ils se limitent aux cours de langues étrangères.

Les cours de FLE, comme toute autre matière d'ailleurs, sont également disponibles sous forme de cours particuliers : soit, individuels, soit, en petits groupes. Les apprenants de FLE étant rares, ces cours particuliers ne sont pas destinés au grand public.

Néanmoins, les conditions d'apprentissage du FLE dans ces situations scolaires, universitaires, institutionnels ou particulières sont évidemment moins enviables que dans les AFs. Dans des situations exolingues d'apprentissage du FLE comme celles au Sri Lanka, la distance ou la proximité ressentie par rapport à la langue cible étrangère dépend largement de l'établissement où cette langue est apprise. Les liens qu'un institut donné entretient avec le monde francophone joue un rôle décisif sur la forme et la qualité de l'enseignement dispensé. En effet, à l'AF de Colombo les apprenants bénéficient de certains privilèges qui leur facilitent l'accès au monde francophone : à savoir, le contact avec les enseignants français natifs, l'accès facile à une grande collection d'ouvrages français, la possibilité de visionner des chaînes de télévision et des films français, etc. Par contre, dans une école publique ou dans un institut qui n'est pas en mesure d'entretenir les mêmes liens privilégiés avec la France, les apprenants sont dépourvus de l'apprentissage/acquisition d'un français actuel et ne peuvent que se contenter d'un FLE standard quelque peu localisé.¹

¹ C'est-à-dire, 'le français standard' comme il est perçu par les enseignants autochtones. Même s'ils visent à enseigner la langue standard, étant donné leur situation exolingue et le manque de connaissances, le français enseigné ne s'identifie pas parfaitement au français standard de la France. Il peut surtout y avoir des disparités aux niveaux phonologique, syntaxique et stylistique.

- Les enseignants

Parmi les enseignants de langues étrangères au Sri Lanka, les enseignants de FLE forment un petit groupe particulier. Minoritaires pourtant, par rapport aux enseignants de L1 et de L2, majoritaires probablement par rapport aux enseignants d'autres langues étrangères, les enseignants de FLE au Sri Lanka se regroupent mensuellement dans le cadre de leur association, l'APFSL : l'Association des Professeurs de Français au Sri Lanka. Selon les statistiques de cette association, les professeurs de FLE sri lankais seraient une centaine. En réalité, ils sont beaucoup plus nombreux. On les trouve principalement aux environs de la capitale Colombo et d'autres grandes villes comme Kandy, Jaffna et Galle. Cette concentration de la population enseignante de FLE autour des grandes villes est due clairement à l'emplacement des instituts offrant l'apprentissage du FLE.

Contrairement aux enseignants de L1 et de L2, les enseignants de langues étrangères sont rarement employés par les écoles d'État. Mis à part les quelques enseignants universitaires, les autres enseignants de FLE au Sri Lanka n'ont pas de postes fixes. Ils peuvent travailler pendant une trentaine d'années dans un même institut d'enseignement sans jamais être intégrés comme employés réguliers. Rémunérés à l'heure, leur salaire varie selon les lieux de travail (nombreux sont ceux qui dispensent des cours dans plusieurs instituts).

Une partie considérable des enseignants de FLE actuels est composée de jeunes adultes (ayant entre vingt à quarante ans). Ayant achevé leur propre apprentissage du FLE dans les AFs ou à l'université, ces derniers sont devenus enseignants vacataires de FLE. Ils dispensent des cours soit dans les mêmes établissements, soit dans une école, soit à domicile. Certains d'entre eux, encore étudiants à l'université, considèrent ces cours de FLE comme représentant un profit non négligeable sur les plans professionnels, financiers et intellectuels.

L'État ne prévoyant pas l'engagement des enseignants de langues étrangères, la formation de ces derniers ne se fait pas dans les écoles pédagogiques supérieures. Il y a quelques années un projet de formation de professeurs de FLE fut pourtant élaboré par l'Institut National de l'Éducation (NIE). Mais il fut rapidement abandonné et de nos jours comme par le passé, la seule formation générale que les enseignants de FLE reçoivent dépend de l'APFSL. Les stages de formation organisés par l'APFSL sont souvent dirigés par des pédagogues invités de l'Inde ou de la France. Toutefois, la décision de participer à ces instances de formation et d'en profiter dépend entièrement du libre-arbitre de chaque enseignant de FLE. Puisque la majorité des enseignants ne sont pas rattachés à un institut d'enseignement, personne ne peut les obliger à assister à ces stages. Ainsi, il n'existe aucune garantie pour que tous les enseignants de FLE au Sri Lanka participent à ces stages et qu'ils en profitent.

En dehors des stages organisés par l'APFSL, l'Alliance française se charge aussi de la formation initiale de ses propres enseignants. Par ailleurs, certains enseignants sont occasionnellement désignés par ces deux institutions (APFSL & AF) pour suivre des formations de courte durée à l'étranger. Cependant, dans l'exercice de leur fonction, beaucoup d'enseignants de langues étrangères se laissent en général guider par leur propre intuition d'anciens apprenants de FLE et par les pratiques qu'ils ont observées chez leurs anciens enseignants. Vu le statut exolingue du contexte d'enseignement/apprentissage au Sri Lanka, et par la suite, le rôle décisif que les enseignants doivent y

jouer, leur formation est primordiale. Le manque de formation des enseignants peut en effet affecter non seulement leur façon d'enseigner le FLE mais également l'apprentissage/acquisition de cette langue par leurs apprenants.

- La langue

Le FLE est une des dizaines de langues étrangères (européennes et asiatiques) enseignées/apprises au Sri Lanka. Même si la langue française n'y convoite aucun statut socioéconomique ou politique, elle connaît une certaine importance dans un nombre réduit de domaines professionnels au Sri Lanka (cf. p.146). Comme nous l'avons déjà constaté, par suite d'un manque d'exposition à la pratique naturelle, le français appris dans une situation exolingue telle celle au Sri Lanka peut souvent se limiter à des connaissances normatives de base. Certaines connaissances linguistiques peuvent d'ailleurs faire particulièrement défaut à ces apprenants : par exemple, les connaissances phonologiques et pragmatiques. Cette dernière implique toute connaissance socioculturelle, conceptuelle et comportementale située au-delà des connaissances purement linguistiques.

- Les méthodes d'enseignement

Dès leur conception, les Alliances françaises au Sri Lanka se sont plus ou moins adaptées (apparemment, chaque fois avec du retard) aux courants didactiques d'enseignement/apprentissage du FLE provenant de France. Par conséquent, les apprenants de FLE sri lankais appartenant aux différentes époques y ont suivi différentes méthodes : la méthode traditionnelle, les méthodes audio-orales et visuelles, la méthode communicative et plus récemment, les méthodes plutôt éclectiques. Pour leur part, les enseignants, dont la majorité est constituée des Sri Lankais, y intègrent très souvent leurs propres idées, expériences et préférences. Aux AFs, on tente d'assurer l'enseignement du français en français chaque fois que cela est possible. Seuls les enseignants des cours de FLE d'O/L, d'A/L et de débutants se permettent en général un certain usage des langues premières des apprenants. Toutefois, la langue première la plus utilisée sur les locaux des AF est l'anglais ; cela, dans les cours en tant que langue d'enseignement secondaire, et en dehors des cours, en tant que langue de communication. Cette pratique s'explique plus par le lien étroit que l'apprentissage du FLE entretient avec la société anglophone sri lankaise que par la diversité (statistiquement non significative) des origines linguistiques des apprenants de FLE à l'AF.

Dans les écoles sri lankaises, qu'elles soient publiques, privées ou internationales, les méthodes d'enseignement/apprentissage se montrent évidemment plus scolaires et par conséquent, différentes de celles des AF. Le seul recours direct à la langue cible ne réside que dans les quelques cassettes audio assorties au manuel d'enseignement prescrit. Le français oral, y étant peu disponible, les enseignants se penchent davantage sur les langues premières (de nouveau, surtout sur l'anglais) pour aborder ce qui est facilement accessible : à savoir, les aspects morphosyntaxiques et lexicaux de la langue française. Par ailleurs, les écoles fonctionnent dans des cadres d'apprentissage plutôt formels selon lesquels un contenu linguistique spécifique devrait être enseigné dans un délai précis. Cela peut souvent aboutir à des leçons centrées sur la grammaire de FLE hors contexte, des exercices de grammaire de type structural, l'apprentissage des listes de vocabulaire, des traductions thèmes et versions, etc., qui relèvent majoritairement du code écrit de la langue apprise. Ainsi, en dépit de la

méthode éclectique proposée,¹ des objectifs communicatifs visés dans les programmes scolaires se trouvent l'emporter par des objectifs plus immédiats et académiques.

Au niveau universitaire, les étudiants qui apprennent le FLE pour la licence forment deux groupes distincts : d'une part, ceux qui ont déjà appris le FLE à l'école, et d'autre part, ceux qui commencent leur apprentissage du FLE à l'université.² Les deux groupes suivent plus ou moins les mêmes méthodes d'apprentissage. Toutefois, alors que les cours des débutants sont dispensés plus en langues premières qu'en langue cible, la langue d'enseignement du FLE des étudiants non débutants est constituée clairement par le français. En outre, au niveau universitaire, ces derniers sont amenés à approfondir les connaissances (grammaticales, phonétiques, linguistiques, culturelles, etc. du FLE) qu'ils ont déjà abordées à l'école et à découvrir également la littérature française.³ Pour ces apprenants avancés, les méthodes d'enseignement/apprentissage comprennent majoritairement des cours, des discussions, des exercices au laboratoire linguistique et des présentations orales/écrites. Le niveau des compétences écrites exigées d'eux alors peut plus ou moins correspondre au niveau B2 du portfolio européen d'apprentissage des langues. Cependant, par manque d'exposition à la communication naturelle en langue cible, les compétences orales des étudiants universitaires peuvent être relativement moins développées.

Les méthodes d'enseignement du FLE destinées aux débutants universitaires et débutants scolaires se ressemblent en ce que toutes les deux méthodes se servent des langues premières des apprenants.⁴ Toutefois, les premiers⁵ ne disposent pas de manuels de FLE comme les apprenants scolaires. Par conséquent, ils sont beaucoup plus dépendants de leur enseignant pour l'apprentissage/acquisition de la langue cible. Apparemment, le manque de manuel de FLE peut être expliqué par la non correspondance de leur contenu avec ceux des programmes universitaires. Par ailleurs, cette absence de manuels prescrits amène d'importantes différences dans les contenus des deux programmes d'études. Cependant, le rythme d'apprentissage est assez rapide dans les deux cours de débutants (scolaire et universitaire).

Les enseignants universitaires des différents programmes de FLE suivent grosso modo une même méthode éclectique d'enseignement. Toutefois, dans les programmes universitaires aucune méthode d'enseignement spécifique ne leur est pas explicitement prescrite. (Particulièrement, dans le programme pour les débutants). Ainsi, la méthode de chaque enseignant universitaire peut être plus ou moins modelée en fonction des objectifs de ses programmes, par les conditions d'enseignement dont il dispose, et selon sa propre conception d'enseignement du FLE.

¹ Cf. *General Certificate of Education (Ordinary Level- French Syllabus)* (1999:1) : "The approach to teaching should be eclectic deriving what is most useful from structuralism, the direct method as well as the communicative approach"

² En effet, il y aurait trois catégories d'apprenants de FLE à l'université, si on prenait aussi en compte les étudiants d'autres filières qui s'inscrivent au programme de FLE débutant optionnel. Toutefois, le FLE ne constituant pas une matière de la licence de ces derniers, ils peuvent à tout moment l'abandonner. Nous ne tentons pas donc d'élaborer leur cas ici.

³ Cf. *Bachelor of Arts - General Degree Programme*, Department of Modern Languages, University of Kelaniya.

⁴ Or, il convient de noter ici que le programme de FLE universitaire pour les apprenants débutants ne date que de très peu de temps. Par contre, l'apprentissage du FLE en terminale scolaire se fait depuis des décennies.

⁵ D'ailleurs, comme tout apprenant de FLE universitaire.

- Les programmes & les manuels

À l'AF, les manuels de FLE venant de France sont remplacés tous les trois ou quatre ans, selon les tendances contemporaines. Comme nous l'avons déjà vu, ce sont des méthodes plutôt post-communicatifs/éclectiques et des manuels les plus récents¹ qui y sont utilisés. Comme dans beaucoup d'instituts privés d'enseignement/ apprentissage des langues, à l'AF aussi, les programmes d'études ne se distinguent pas du contenu des manuels prescrits : à savoir, un nombre donné des unités du manuel représenterait le programme non élaboré du chaque trimestre.

La *Bonne Route 1* constitue la méthode de FLE prescrite aux deux niveaux scolaires : G.C.E. O/L (les classes 10 & 11) et G.C.E. A/L (classes 12 & 13). Toutefois, selon le programme scolaire du niveau O/L, on ne dispose pas actuellement de manuel de FLE qui corresponde au programme prévu à l'école et au contexte d'apprentissage au Sri Lanka. Ainsi, on conseille à l'enseignant de FLE de ne choisir dans le texte prescrit que des unités appropriées à élaborer le contenu prévu dans le programme.² Le même texte est recommandé pour les élèves du niveau de terminale. Comme il n'y a pas de remarques particulières concernant l'emploi de *Bonne Route 1*, on peut en conclure que l'emploi du manuel à ce niveau est censé être plus ou moins intégral.

Comme nous l'avons déjà vu, les cours de FLE à l'université ne recourent à aucun manuel de langue. En revanche, les enseignants extraient de divers ouvrages (y compris, des manuels de FLE, des grammaires, des journaux, des magazines, des œuvres littéraires, etc.) des textes qui leur sont nécessaires pour élaborer le programme prévu. Pour ce qui est des manuels utilisés dans les cours de FLE des écoles internationales, dans d'autres instituts privés d'enseignement des langues et dans les cours particuliers, nous ne pouvons pas donner d'information générale. En effet, tout ce que nous pouvons constater clairement, c'est que toutes ces instances d'enseignement du FLE tendent à utiliser des manuels, mais que ces derniers sont plutôt hétérogènes.

- L'enseignement de la grammaire de FLE

Comme nous l'avons déjà vu au premier chapitre, la grammaire de FLE se distingue considérablement de la grammaire de FLM. La différence fondamentale consiste dans la simplicité de cette dernière au niveau du raisonnement grammatical. Ainsi, dans la plupart des manuels de FLE dont on se sert au Sri Lanka, la grammaire correspond plus à une élaboration des aspects morphosyntaxiques du français qu'à une mise en évidence de ses valeurs fonctionnelles. En effet, c'est ce qui est sous-entendu par le mot 'grammaire de FLE' non seulement pour la majorité des enseignants et des apprenants, mais également pour les éditeurs des manuels. Pour ce qui est du raisonnement grammatical, il se limite souvent à une énumération des caractéristiques de base (parfois caricaturales) de la notion grammaticale en question au moment initial de

¹ Certains des manuels de FLE qui s'utilisaient au moment où nous avons observé les cours de FLE au Sri Lanka (entre septembre & décembre 2004) étaient censés être remplacés au fur et à mesure par d'autres manuels à partir de janvier 2005. (Par ex : *Connexions 1* devrait remplacer *Campus 1 & Tempo 1* au niveau débutant, *Taxi 2* devrait remplacer *Tempo 2* au niveau intermédiaire, *Taxi 3* devrait remplacer *Panorama 3* au niveau avancé et au niveau diplôme, on devrait introduire le manuel *Reflets 3*.)

² Cf. *General Certificate of Education- French Syllabus (Ordinary Level)* (1999:7): "At present, there is no composite pupil text book available where all the contents of this syllabus are included suitable for the Sri Lankan context. Hence the teacher is advised to select appropriate units from prescribed book (*Bonne Route 1*) mentioned below to teach the syllabus."

sa conceptualisation. Toute autre nuance rencontrée tardivement dans son emploi n'est guère abordée dans les cours et est censée s'acquérir naturellement.

Dans cette perspective, on peut dire que les manuels de FLE actuellement utilisés à l'AF de Colombo accordent une place non négligeable à l'enseignement/ apprentissage explicite de la grammaire de FLE. Il est vrai que les explicitations des points grammaticaux ressortent presque toujours des situations de communication traitées dans la méthode utilisée. Mais, suite aux questions posées par leurs apprenants, les enseignants de FLE peuvent élaborer certains points de grammaire au-delà des textes traités. Les manuels de FLE étayent ce traitement grammatical en mettant en disposition aux actants de classe de nombreux exercices, tableaux et annexes grammaticales et une métalangue grammaticale relativement élaborée provenant de la grammaire française traditionnelle. Toutefois, cet enseignement/apprentissage de la grammaire est souvent soumis aux autres conditions d'apprentissage telles le temps disponible, l'intérêt général des apprenants, les connaissances et la volonté de l'enseignant.

Cette forme d'enseignement/apprentissage de la grammaire de FLE n'est pas limitée à l'AF. En revanche, dans les cours de débutants à l'école et à l'université, ce traitement est intensifié pour correspondre aux exigences du programme scolaire et aux examens visés. À titre d'exemple, le développement de la capacité à comprendre et à employer le système grammatical français¹ constitue un des objectifs principaux des deux programmes scolaires de FLE. Pour évaluer cette compétence grammaticale, le programme du collège accorde 10 points sur 100 et le programme de la terminale 45 sur 200. En fait, en terminale 15,5% du temps des cours est consacré à l'enseignement/ apprentissage de la grammaire du FLE. À l'Université, les programmes des apprenants débutants proposent de faire apprendre à ces derniers de nombreux aspects grammaticaux de FLE² alors que les apprenants universitaires non débutants apprennent à faire des analyses explicites de la grammaire de la langue française.³ Ainsi, on voit que les programmes d'études scolaires et universitaires visent des objectifs différents de ceux des manuels de FLE étrangers. Par conséquent, les enseignants de ces établissements n'hésitent pas à accorder une place importante à l'enseignement de la grammaire dans leurs cours de FLE.

Par ailleurs, pendant le traitement grammatical de FLE dans les cours de débutants, les enseignants se servent également des langues premières de leurs apprenants. Leur objectif peut relever d'une simple volonté de faciliter l'apprentissage de la langue cible. Toutefois, les traductions thème et version faisant partie intégrante des programmes de FLE scolaires et universitaires, une telle approche d'enseignement plurilinguistique peut servir à faire d'une pierre deux coups.

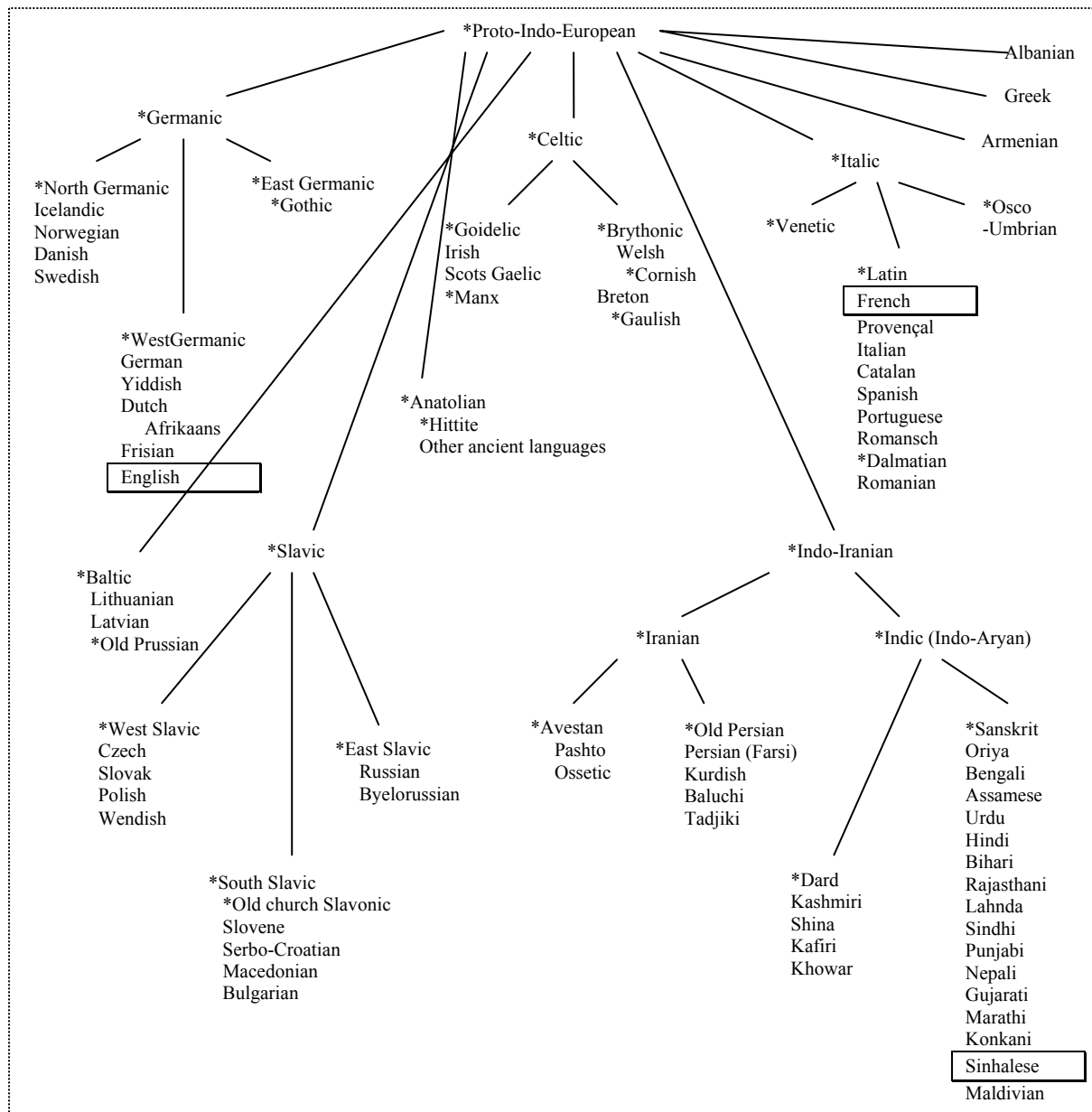
¹ "Objective=>The pupil understands and uses the elementary grammatical rules of the French language"- cf. *General Certificate of Education (Ordinary Level) syllabus* (1999:1) "Objective=> Understands the grammatical system of the French Language and its application" -cf. *General Certificate of education (Advanced Level) syllabus* (1996:1).

² Cf. *General Degree: French Syllabus*- Department of Languages and cultural studies, University of Sri Jayawardanapura.

³ Cf. *Syllabus for French for Bachelor of Arts (First, Second & Third year Core and Auxiliary courses of French) – General Degree Programme in the Department of Modern Languages in the University of Kelaniya.*

2. 2. La famille indo-européenne

[Figure 21]



* = "Dead" languages (Les langues mortes)

Le diagramme ci-dessus est important pour notre étude en ce sens qu'il présente sur un même plan les liens que le singhalais, l'anglais et le français entretiennent avec une langue ancienne commune. Cependant, il manque visiblement à ce graphique certaines étapes intermédiaires qui existaient entre ces langues modernes et leurs prédécesseurs immédiats. Selon le diagramme, le sanskrit, le germanique et l'italique constitueraient respectivement les langues mères du singhalais, de l'anglais et du français. Mais, selon d'autres linguistes,¹ entre le latin et le français moderne et entre le germanique de l'ouest et l'anglais moderne existent deux formes de langues anciennes : à savoir, l'ancien français et l'ancien anglais. Par ailleurs, contrairement à ce

¹ Cf. Bader, F. (1994 :8), Beakers, R.S.P. (1995 :17), Hoch, H.H. & Joseph, B.D. (1995 :17) & Yule, G. (1985 :168)

que l'on croit en général, le singhalais ne fut pas non plus directement issu du sanskrit.¹ L'origine la plus proche du singhalais est constituée par le pâli qui était une langue vivante il y a deux millénaires. Le pâli fut en effet un dialecte tardivement issu du prakrit. Ce dernier, lui-même issu des langues indo-aryennes, fut une langue contemporaine du sanskrit. Pourtant, alors que le sanskrit fut par excellence la langue des Brahmines éduqués, le prakrit, et plus tard le pâli, furent des langues du peuple (Bader, F. :1994 :60). Selon les chroniques, le singhalais naquit lorsque la dernière langue fut introduit dans l'île du Sri Lanka (à l'époque, 'Thambapanni') par les moines bouddhistes.

En fait, en dépit de l'explication ci-dessus, le thème de l'origine du singhalais continue d'être une source d'hypothèses controversées. D'une part, les linguistes ne sont pas toujours certains que le singhalais soit d'origine indo-aryenne de l'Ouest ou d'indo-aryenne de l'Est. D'après Gair, J.W., le fait que cette langue avait déjà quitté l'Inde avant le développement des sous-groupes de l'indo-aryen peut constituer l'une des raisons de cette incertitude.² D'autre part, Balagalle, W.G. (2001) évoque aussi de nombreux débats entre deux groupes qui tentaient d'associer l'origine du singhalais, d'une part aux langues dravidiennes et d'autre part, aux langues indo-aryennes. Après avoir cité plusieurs études qui ont été menées sur cette question, l'auteur conclut en faveur de la deuxième hypothèse : à savoir, le singhalais constitue fondamentalement une langue indo-aryenne.

Cependant, par rapport aux autres langues de l'Asie du sud, le singhalais se prouve être une langue à des caractéristiques uniques : D'après Gair, J.W., ce caractère spécifique du singhalais s'explique non seulement par ses racines indo-aryennes, l'influence des langues dravidiennes et ses transformations internes, mais également par d'autres influences telles les langues des colonisateurs et les langues indigènes qui étaient parlées au Sri Lanka avant l'arrivée des Singhalais.³ En effet, plusieurs des items lexicaux du singhalais ne relèveraient ni de l'indo-aryen, ni des langues dravidiennes et devraient être clairement attribués à ces anciennes langues.⁴ Par ailleurs, Gair trouve miraculeux que le singhalais ait gardé son identité indo-aryenne, vu particulièrement le fait qu'il était isolé de ses langues sœurs du nord pendant deux millénaires (à cause de sa situation géographique insulaire) et qu'il était, en plus, constamment en contact avec les langues dravidiennes.⁵

¹ Cf. Punchihetti, S. (2002 :114) : « L'enseignement/apprentissage de la grammaire française aux Singhalais au Sri Lanka et le rôle de l'anglais », mémoire de DEA.

² "It has long been disputed whether Sinhala originated as a western or eastern Indo Aryan language. One reason for the uncertainty is clear that the language has left India before most of the major sound changes took place that ultimately distinguished the subgroups of Indo-Aryan languages". (Gair, J.W. :1998 [1981] :3)

³ "It (Sinhala) has emerged as a language with a unique character within the South Asian linguistic area, a result of its indo-Aryan origins, Dravidian influence, and independent internal changes: there were other influences as well: successive colonizers, (...) apparently non Dravidian language (or languages) spoken on the island before the advent of Sinhala." (Gair, J.W. : 1998[1981] :4)

⁴ "(...) the existence of a number of items in the Sinhala vocabulary that cannot be traced to either Indo-Aryan or Dravidian languages" (Gair, J.W. : 1998[1981] :4)

⁵ "For over two millennia it (Sinhala) has been isolated from its sister languages of the north both by its island location and the intervening Dravidian languages of South India, with which it has been in contact, often close, throughout that time" (Gair, J.W. : 1998[1981] :3)

- "Indeed, Sinhala has retained its Indo-Aryan identity despite the constant contact with Dravidian languages, a persistence that I referred to in the same paper (Gair, J.W. : 1976b:259) as 'a minor miracle of linguistic and cultural history'". (idem : 4)

Ce rappel des origines du singhalais peut nous servir à constater à quel point cette langue devrait être proche ou écartée des deux autres langues en question ici. En effet, pour leur part, le français et l'anglais ont également dû subir l'influence de nombreuses autres langues et leurs propres transformations internes depuis l'époque archaïque du proto indo-européen. Toutefois, il n'est pas impossible que certains traits fondamentaux de ces trois langues aient résisté aux changements et qu'ils se retrouvent partiellement dans une ou dans les deux autres langues. D'autre part, il est également possible que les transformations elles-mêmes apportent de nouveaux traits communs que les trois langues n'avaient pas connus il y a quelques centaines d'années. À savoir, l'anglais aurait pu assimiler certaines caractéristiques du français lorsque ces deux langues étaient en contact au cours de leurs histoires. De même, il est possible que le singhalais se soit également approprié des caractéristiques de l'anglais qui ne se limitent pas aux simples emprunts lexicaux. Quelles que soient leurs origines, notre effort dans le chapitre suivant consiste à identifier ces caractéristiques convergentes entre les temps du passé du singhalais L1, de l'anglais L2 et du français L3 : plus précisément, à retrouver dans les temps du passé singhalais et de l'anglais les traits sémantiques des deux concepts temporels du FLE du *passé composé* et de *l'imparfait*.

Troisième chapitre

L'imparfait & le passé composé
dans l'enseignement du FLE au Sri Lanka
et les temps du passé
du singhalais et de l'anglais

Troisième chapitre :

L'imparfait & le passé composé dans l'enseignement du FLE au Sri Lanka et les temps du passé du singhalais et de l'anglais

3.1. *Le passé composé & l'imparfait* dans l'enseignement du français langue étrangère

3.1.1. Les définitions

Dans la première partie de ce chapitre, nous rassemblons les définitions et les explications que plusieurs cadres d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka ont mis à la disposition de leurs apprenants. Ces données relèvent majoritairement de six des cours de FLE que nous avons observés.¹ Cinq de ces cours ont été observés au sein de l'Alliance française de Colombo, et le dernier, à l'Université de Sri Jayawardanapura. La constitution de ces cours varie selon plusieurs critères, dont surtout le niveau présumé des connaissances des apprenants.² Par conséquent, les deux concepts aspecto-temporels français auxquels nous nous intéressons dans cette étude ne sont pas traités au même degré et à la même manière dans les différentes classes observées : les définitions données des deux notions sont plutôt caricaturales au niveau débutant mais plus élaborées dans les cours des apprenants des niveaux avancés.

Les données récoltées des cours observés sont de plusieurs types.³ Pour nous renseigner précisément au sujet des définitions du *PC* et de *l'imparfait* dont les apprenants de chaque cours disposaient, il nous a fallu examiner toutes les sources de connaissances qui étaient à leur disposition : les manuels de FLE, les cahiers d'exercices, les discours de leurs enseignants, etc. Ces données peuvent nous servir à montrer les véritables connaissances que les apprenants (adultes et adolescents) de FLE de chaque niveau ont reçues des deux notions aspecto-temporelles du passé. Cependant, pour découvrir ce qui constitue vraiment *le PC* et *l'imparfait* en français, il est indispensable que nous nous référions par la suite à quelques grammaires françaises de FLM (destinées aux Français natifs). La mise en opposition des définitions & explications du *PC* et de *l'imparfait* relevant des deux systèmes (du FLE et du FLM) nous permettra de déterminer le degré de leur (in)compatibilité mutuelle. En effet, d'éventuels écarts entre les connaissances dispensées dans les cours de FLE et les cours de FLM peuvent constituer une cause importante pour le manque d'acquisition du *PC* et de *l'imparfait* chez les apprenants de FLE.

- Les définitions du *passé composé* et de *l'imparfait* dans les manuels de FLE

Comme nous venons de le dire, selon le niveau, la méthode et le lieu d'enseignement/apprentissage, le choix et l'emploi de manuels peuvent varier d'un cours de FLE à l'autre. Même si la grande majorité des enseignants de FLE travaillant dans les instituts se servent de manuels, cette pratique n'est pas généralisable à tout contexte

¹ Si nous avons observé sept cours de FLE au total, seuls six d'entre eux ont traité la problématique de l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*. Au niveau du Débutant troisième trimestre, on a découvert *le PC* mais il fallait attendre le quatrième trimestre pour découvrir *l'imparfait*; d'où notre décision de ne pas nous référer ici aux données de ce premier cours.

² Par ex : les niveaux débutant, avancé, etc. à l'AF et la première année, la deuxième année, etc. à l'université. Cependant, malgré ces classifications, tous les apprenants d'une classe de FLE donnée ne possèdent pas nécessairement le même degré de connaissances. Certains apprenants se placent au dessus du niveau exigé alors que d'autres se situent en dessous.

³ Par exemple, des extraits des manuels de FLE et des grammaires de FLE, des notes d'observation et des enregistrements des cours, des questionnaires, des productions écrites et orales des apprenants, etc.

d'enseignement du FLE au Sri Lanka. À savoir, dans les cours où l'objectif visé relève d'un programme spécifique et non d'un manuel de FLE, les enseignants dépendent peu ou pas du tout des manuels. En pareille circonstance, le contenu à enseigner comprend, soit un ensemble de documents extraits de textes disparates (y compris les extraits de divers manuels de FLE), soit les notes personnelles conçues par les enseignants. Dans le deuxième cas, les définitions/explications que nous cherchons sont à repérer uniquement dans le discours de l'enseignant.

Des six cours observés, trois destinés aux apprenants adultes à l'Alliance française suivaient de très près des manuels de FLE. Deux d'entre eux représentaient un même niveau d'apprentissage (débutant quatrième trimestre) et utilisaient un même manuel : à savoir, *Tempo 1*. Le troisième cours comprenait des apprenants avancés du premier trimestre. Dans cette classe, on se servait du manuel *Panorama 3*. Les deux autres cours de FLE observés au sein de l'Alliance française étaient destinés aux élèves qui se préparaient à l'épreuve de FLE à l'examen de G.C.E. A/L. Ces élèves étaient issus de la première et de la deuxième année de terminale à l'école. Le manuel de l'élève de ces cours s'intitulait *Bonne Route 1*. Toutefois, comme les objectifs visés dans le programme scolaire de G.C.E. A/L relèvent peu du contenu de ce manuel prescrit, les enseignants des cours d'A/L observés n'étaient pas censés le suivre intégralement. Chaque enseignant s'en servait au degré qu'il l'estimait bon. En règle générale, les enseignants de FLE à l'université n'ont aucune obligation de suivre des manuels pour enseigner le français. Cependant, dans le cours que nous avons observé à l'Université de Jayawardanapura, l'enseignant s'est servi des extraits de plusieurs manuels de FLE de son choix.

Dans la présentation des définitions/explications rassemblées des six cours, nous avons pris conscience des critères suivants : les lieux d'apprentissage (l'AF, l'université), le type de cours de FLE (apprenants adultes, lycéens) et le niveau des cours (débutants, avancés). Nous relevons d'emblée les données issues des cours de FLE à l'AF : d'abord, celles des cours d'adultes - débutants et avancés - et par la suite, celles des cours de G.C.E. A/L première année et deuxième année. En dernier lieu, nous examinerons les définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait* récoltées du cours de débutants à l'Université¹. Les données extraites des manuels de FLE, des cahiers d'exercices, des guides pédagogiques et des discours des enseignants de chaque classe observée seront explicitées dans cet ordre.

3.1.1.1. *Le passé composé* & *l'imparfait* dans les cours de débutants quatrième trimestre à l'AF de Colombo

Les sources de connaissances disponibles aux apprenants des cours de débutants quatrième trimestre à l'AF de Colombo comprennent le manuel *Tempo 1*, son cahier d'exercices et les définitions/explications complémentaires qui sont dispensées par les enseignants.

¹ Dans la présentation de ces définitions dans ce chapitre, nous tâchons de les abrégier au maximum. Toutefois, dans le but de faciliter l'analyse ultérieure de ces données, nous les présentons sous forme de tableaux ou d'extraits de conversations plus détaillés dans l'annexe.

3.1.1.1.1. Manuel de FLE : *Tempo 1*¹

- La méthode d'enseignement et le rôle de la L1

Tempo 1 nous parvient de la France et est destiné aux adolescents et adultes vrais débutants. Plutôt apprécié et longtemps utilisé (depuis plus de six ans) à l'AF de Colombo, « *Tempo* demande aux élèves une attitude active à la réalisation des tâches bien définies ». En dépit d'être « organisée à partir d'objectifs de communication »² et de viser « la communication »³ comme son « objectif final », *Tempo* ne se déclare pas être une méthode uniquement communicative. Selon ses auteurs, il est « à la croisée des approches pragmatiques, communicatives, (et d')auto-apprentissage »⁴.

Dans *Tempo 1*, l'enseignement du FLE est conçu pour se dérouler en deux étapes : sensibilisation et systématisation graduelle. Les apprenants suivant cette méthode ne sont pas censés tout apprendre d'un seul coup. Ils sont plutôt encouragés à découvrir le français, peu à peu, grâce aux discussions, à la réflexion sur leur L1, etc. Pour un nombre considérable d'activités, le guide pédagogique conseille à l'enseignant d'inciter ses apprenants à faire des comparaisons interlinguales entre le FLE et leur L1.⁵ Parfois, l'enseignant lui-même est censé faire des traductions vers la L1 des apprenants ou donner de simples explications dans cette langue pour mieux faire comprendre les nuances subtiles entre les différents temps, et les expressions du FLE.

- La présentation du *passé composé* & de *l'imparfait*

On peut résumer la présentation explicite du *passé composé* et de *l'imparfait* et de leurs emplois dans *Tempo 1* comme ci-dessous :

- Présentation (simultanée) des formes morphologiques de quelques verbes au *présent* et au *passé composé* (sous forme d'un tableau comparatif)⁶ - (fin-premier trimestre)
- Faire découvrir des formes écrites⁷ et sonores⁸ du *passé composé* - (début-deuxième trimestre)
- Travail sur les conjugaisons du *passé composé* : exercices (fin-premier et deuxième trimestres) et explications⁹ (début-quatrième trimestre)
- Présentation de *l'imparfait*¹⁰ (fin-deuxième trimestre)
- L'emploi de *l'imparfait* et du *passé composé*¹¹ et la morphologie de *l'imparfait*¹² (mi-quatrième trimestre)

¹ *Tempo 1*(1996) comprend 12 unités (3 unités par trimestre). Chaque unité est organisée autour d'un thème et est divisée en 3 parties qui s'intitulent, 'savoir-faire linguistiques', 'grammaire' et 'écrit'.

² Cf. *Tempo 1*- Guide pédagogique- (1997 :3, avant propos)

³ Cf. *Tempo 1*- Guide pédagogique- (1997 :3, avant propos)

⁴ Cf. *Tempo 1*- Livre de l'élève – (1996 :3, avant-propos)

⁵ Par exemple, voir *Tempo 1*- Guide pédagogique- (1997): *Fiche flash 1*, p.48 -« formation du *passé composé* », *Fiche flash 3*, p.74- « traduction des expressions des temps », *conseils...*, p.144 – « rechercher dans un dictionnaire unilingue/bilingue les expressions qu'ils ne connaissent pas », *Fiche flash 2*, p.147 – « demander comment les nuances entre précis et imprécis s'expriment en L1 », *Fiche flash 1*,p.148 – « comment exprimer la surprise, le doute (p.149) en L1 », etc.

⁶ *Tempo 1* : p.45 (Cf. annexe: p. 2)

⁷ À titre d'exemple: unité 4: p.68 (Cf. annexe: p.3)

⁸ À titre d'exemple: unité 4: p.75 (Cf. annexe: p.4)

⁹ Cf. annexe: p.5

¹⁰ Cf. annexe: pp. 6, 7.

¹¹ Cf. annexe: p.8

¹² Cf. annexe: p.9

Suivant de près ses principes de sensibilisation et de systématisation graduelle, *Tempo 1* tente d'abord de présenter *le PC* et *l'imparfait* de manière implicite. Déjà, dans la première unité (début- premier trimestre), *l'imparfait* se trouve implicitement mis en opposition avec *le présent*.¹ Cependant, la présentation du *PC* (implicite et explicite) domine la plupart des unités initiales de *Tempo 1*. *Le PC* est présenté dans plusieurs exercices d'écoute et d'écrit avant,² pendant³ et après⁴ sa systématisation graduelle et explicite. Toutefois, la plupart de ces exercices ne visent que la reconnaissance implicite du *PC*. L'introduction explicite aux formes morphologiques du *PC* n'est pas en fait prévue avant l'unité 3 (p. 45) (fin- premier trimestre). Cette présentation vise à mettre en contraste les conjugaisons du *PC* avec celles du *présent*.

L'imparfait n'apparaît pas de façon si fréquente (seulement deux phrases d'écoute dans les unités 3 & 5) jusqu'à l'unité 6 (fin deuxième trimestre). En effet, c'est dans cette unité que *le PC* et *l'imparfait*⁵ se présentent sur un même plan en tant que deux temps du passé. Pour la première fois, *l'imparfait* se voit explicité dans les textes écrits ici, mais *le PC* détient toujours le centre d'attention. À cette étape, l'apprenant est censé avoir développé la capacité de comprendre l'emploi du *PC*, non seulement dans les phrases isolées, mais aussi dans les textes écrits relativement longs. Pourtant, dans *Tempo 1*, les activités encouragent plus la reconnaissance et l'apprentissage de la morphologie du *PC* que son emploi dans l'expression. Il faut attendre l'unité 9 (p.149) pour que les apprenants commencent à employer de façon autonome *le PC* dans les phrases et les textes écrits.

En ce qui concerne *l'imparfait*, sa présence est très peu ressentie dans les activités de *Tempo 1* dans les premières 165 heures de cours. Même s'il est implicitement présenté dans quelques exercices d'écoutes à partir de l'unité 9, les apprenants débutants ne le découvrent pas vraiment avant l'unité 11 (mi quatrième trimestre). C'est dans cette unité que tout le travail implicite et explicite sur *l'imparfait* apparaît. À notre sens, par rapport au *PC*, la sensibilisation à *l'imparfait* n'est pas envisagée de manière persistante dans *Tempo 1*. Par conséquent, le processus de la systématisation de ce temps commence de façon tardive et abrupte. Par ailleurs, dans l'unité 11, on exige de l'apprenant débutant de se montrer soudainement à la hauteur de plusieurs tâches exigeantes impliquant l'emploi des deux temps du passé : à savoir, reconnaître les formes de *l'imparfait* et du *PC* dans les textes écrits et oraux, apprendre et intérioriser la morphologie de *l'imparfait*, découvrir les diverses valeurs d'emplois du *PC* et de *l'imparfait*, les comprendre et les employer de façon plus ou moins autonome dans les productions écrites et orales. Cependant, dans la dernière unité de *Tempo 1* (unité 12), c'est de nouveau les activités sur la reconnaissance des deux temps dans les textes (particulièrement *le PC*) qui l'emportent sur la découverte de leurs emplois. Mis à

¹ Par exemple, on peut lire à la page 18 « Robert Charlebois: **C'est un chanteur canadien**. Si le personnage est mort, vous pouvez dire « c'était »: John F. Kennedy, **c'était** un président américain. »

² Par ex.: Unité 1: faire reconnaître implicitement le *PC* dans les phrases écrites (p.18); Unité 2: faire reconnaître le *PC* dans les exercices d'écoute, l'introduction au *PC* (morphologie de base et reconnaissance à l'oral) (p.35 [phrases 2, 3, 5, 8.9, 11, 12]).

³ Par ex. Unité 3: Unité 3: faire reconnaître implicitement le *PC* dans les textes écrits (p.44 [phrases 4, 5, 7]); faire reconnaître le *PC* dans les exercices d'écoute (p. 44 [phrases 2, 6, 7, 10, 11, 13]): faire reconnaître la morphologie (conjugaisons) du *PC* à côté de celle du présent (p. 45).

⁴ Pour une liste exhaustive d'exercices du *Tempo 1* servant à l'enseignement/apprentissage du *PC*, voir l'annexe, p. 10.

⁵ Toutefois, dans cette unité, on ne présente que les trois formes, *il y avait, c'était et il faisait*. Ces expressions sont présentées comme nécessaires pour « raconter ce qui s'est passé », « préciser la situation », « parler du temps », « dire comment c'était », « dire qui était là », etc.

part deux exercices,¹ l'emploi simultané du *PC* et de *l'imparfait* dans un même texte n'est guère abordé dans *Tempo 1*.

Pour sa part, le cahier d'exercices (1997) de *Tempo 1* rassemble aussi des exercices sur divers aspects morphosyntaxiques et sonores du *PC* et de *l'imparfait*. Toutefois, d'ailleurs comme dans le livre de l'élève, *le PC* constitue le point de mire. Dès l'unité 2, l'introduction implicite² au *PC* dans les textes écrits et oraux et la systématisation des connaissances morphologiques de ce temps dominant le cahier d'exercices. Pourtant, par rapport au livre de l'élève, le cahier de l'élève accorde relativement plus de place à *l'imparfait*. Après un exercice à l'unité 3, à partir de l'unité 6, sa présence implicite est à repérer dans certains exercices. Un exercice (p.58, ex.149 [2]) de l'unité 6 présente ses formes de base et à l'unité 8, on découvre déjà dans deux exercices (p.71, ex.181 [6], p.73, ex.186 [12]) *le PC* et *l'imparfait* présentés dans une même phrase. L'unité 11 étant effectivement le lieu d'introduction de *l'imparfait*, les apprenants disposent de plusieurs exercices qui se basent sur cette notion temporelle. Ces derniers cherchent à faire reconnaître et à faire employer les formes et les sens de base de *l'imparfait* de manières aussi bien explicites qu'implicites. Un exercice est également prévu pour faire employer *le PC* et *l'imparfait* dans un seul texte (p.96, ex.234 [1-10]).

- Les diverses valeurs attribuées au *passé composé* et à *l'imparfait* dans *Tempo 1*

Comme nous l'avons déjà dit, dans *Tempo 1*, *l'imparfait* (p.18) & *le PC* (pp.18, 31, 35) sont présentés aux apprenants dès la première unité. Cependant, la plupart des exercices ne visent qu'à faire reconnaître les formes sonores et écrites de ces deux temps par les apprenants. La seconde priorité consiste dans le travail sur leurs formes morphologiques (les conjugaisons). Les valeurs ainsi que les usages particuliers du *PC* et de *l'imparfait* ne s'expliquent que tardivement et de manière très sommaire dans ce manuel. Par ailleurs, dans aucun des exercices proposés, on n'interroge les élèves sur les valeurs de ces notions aspecto-temporelles. Elles sont données et censées être à apprendre telles qu'on les présente dans *Tempo 1*.

Comme *Tempo 1* ne contribue pas suffisamment à l'acquisition des valeurs d'emplois du *PC* et de *l'imparfait*, le développement de ces connaissances tombe largement entre les mains des enseignants. Par conséquent, ces derniers doivent jouer un rôle prépondérant dans l'apprentissage/acquisition du *PC* et de *l'imparfait* par les apprenants de FLE. En effet, dans le cas où leur manuel ne leur serait pas utile, les apprenants débutants en situation exolingue n'aurions que deux alternatives pour découvrir ces deux temps : ils peuvent, soit interroger explicitement leur enseignant sur le fonctionnement de ces temps, soit se référer, consciemment et/ou inconsciemment, aux systèmes de leurs langues premières pour y chercher des repères.

Nous présentons ci-dessous, les définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait* telles qu'elles sont directement ou indirectement (présentées entre crochets dans le tableau) évoquées dans le manuel et le guide pédagogique de *Tempo 1*.

¹ Le premier exercice portant sur un court texte se trouve dans les exercices complémentaires prévus pour le quatrième trimestre (p. 204, ex. 127). Le deuxième (p.203 [exposé : 2]) fait partie des exercices visant la préparation à l'examen du DELF-A1 (GP). Ce dernier exercice prévoit enfin l'emploi autonome du *PC* et de *l'imparfait* par les apprenants dans une production orale ou écrite.

² À savoir, sans attirer explicitement l'attention des apprenants au fait que ces textes contiennent les verbes conjugués au *PC*.

[Figure 22]

	<i>Le passé composé et L'imparfait</i> ¹	<i>Le passé composé</i>	<i>L'imparfait</i>
1	[*rapporter un événement] [Le livre de l'élève : unité 6 : p. 95]		
2	*Raconter un événement passé. [Le livre de l'élève : unité 6 : p.105]	*Dire ce qui s'est passé [Le livre de l'élève : unité 6 : p.105]	*Dire comment c'était *Parler du temps *Dire qui était là [Le livre de l'élève : unité 6 : p.105]
3	[*Donner une information sur un événement passé] [Le livre de l'élève : unité 10 : p.159]		
4	[*raconter] [Le livre de l'élève : unité 11 : p. 173]	[*évoque une action] [Le livre de l'élève : unité 11 : p. 173]	[*évoque une situation] Le livre de l'élève : unité 11 : p. 173]
5		*Pour donner des informations sur les événements/ les actions *Pour évoquer les événements /actions -Une rencontre -Un accident [Le livre de l'élève : unité 11 : p.175]	*Pour donner des informations sur la situation *Pour évoquer les situations -Dire où et quand cela s'est passé -Parler du temps qu'il faisait -Parler de l'activité des personnages présents -Décrire quelqu'un, quelque chose [Le livre de l'élève : unité 11 : p.175]
6		*Pour évoquer les actions, les événements dans un récit. [Le livre de l'élève : unité 11 : p.176]	*Pour évoquer les situations dans un récit. [Le livre de l'élève : unité 11 : p.176]
7		*Parler d'un événement terminé au moment où on parle. [Le livre de l'élève : unité 11 : p.181]	
8		-évoquer une durée dans le passé -L'événement est terminé au moment où on parle. -Pour parler d'une activité, d'un travail réalisé par quelqu'un. [Le livre de l'élève : unité 11 : p.184]	
9		[*Une action passée] [Le livre de l'élève : unité 11 : p.188]	[*Une situation passée] [Le livre de l'élève : unité 11 : p.188]
10	-temps du passé (à l'opposé du présent et du futur) [le cahier d'exercices : unité 11, p.95, ex.232 [1-10)]		

¹ Les traits présentés comme communs aux deux notions temporelles.

11			*[<i>L'imparfait</i> pour proposer, juger, reprocher, donner une explication, etc. ¹] [Unité1 :p.17 (exp. p.18) : unité 11 : p.95, ex.232 (1-10)]
12			« c'était » (un peintre, etc.) = *le personnage est mort. [Le guide pédagogique : unité 1 : p.17 (exp. p.18)]
13	*Raconter un événement [Le guide pédagogique : unité 2 : p.36 (exp.p.35)]		
14	*faire remarquer la différence entre un événement au <i>passé composé</i> et la valeur de <i>l'imparfait</i> [Le guide pédagogique : unité 6 : p.97 (exp.p.104) & p.98 (exp.p.105)]		
15		*...c'est fini. [Le guide pédagogique : unité 10 : p.142 (exp. pp. 160, 161)]	
16		*action [Le guide pédagogique : unité 11 : p.155 (exp. p. 173), p.157, (exp. pp. 175/6)]	*situation (mais, la situation peut être réalisée par un verbe d'action) [Le guide pédagogique : unité 11 : p.155 (exp. p. 173), p.157, (exp. pp.175/6)]
17	*accompli [Le guide pédagogique : unité 11 : p.161 (exp. pp.180-1)]	*non-accompli (<i>passé composé</i> à la forme négative & <i>présent</i>) [Le guide pédagogique : unité 11 : p.161 (exp. pp.180-1)]	
18	*les temps du récit [Le guide pédagogique : unité 11 : p.165 (exp.p.188)]		

Au moment où nous avons observé les cours de FLE à l'AF de Colombo,² *Tempo 1* constituait le manuel prescrit pour les classes de débutants quatrième trimestre³. En effet, les apprenants de ces classes avaient suivi ce même manuel pendant les trois trimestres précédents. Leurs connaissances en français, y compris celles du *PC* et de *l'imparfait*, dépendaient ainsi largement de ce manuel de FLE. Ils concevaient les deux notions aspecto-temporelles en se basant essentiellement sur les définitions/explications ci-dessus qui se trouvent dans le manuel. Toutefois, vu la nature caricaturale de ces explications grammaticales, leurs enseignants ont tâché de les étayer à l'aide d'autres références. Celles-ci relevaient parfois d'autres méthodes ou des grammaires de FLE.

¹ Ce point de vue pragmatique de l'emploi de *l'imparfait* peut facilement être source de confusions chez les apprenants : à savoir, *l'imparfait* n'est pas le seul outil linguistique (ni le seul temps) employé pour exprimer ces actes de langage généraux.

² Entre septembre et décembre 2004.

³ Des quatre cours de débutants quatrième trimestre qui se déroulaient pendant cette période à l'AF, nous avons observé deux classes : Déb.4 (A) & Déb.4 (B).

Ainsi, peu satisfait des simples explications données dans le manuel prescrit sur *le PC et l'imparfait* (pp.173, 176-178), l'enseignant de la classe A¹ a distribué parmi ses apprenants d'autres références grammaticales complémentaires. Ces documents, extraits principalement de la *Grammaire progressif du français* (niveau A (débutant) : p. 200), énuméraient d'autres distinctions importantes entre l'emploi de *l'imparfait* et du *passé composé*, qui n'étaient pas évoquées dans *Tempo 1*. À l'aide des explications et des exemples tirés de cette grammaire de référence et d'un collage de petits textes et d'exercices qu'il a mis à la disposition de ses apprenants, l'enseignant de ce cours a clairement visé trois buts : faire acquérir les conjugaisons de *l'imparfait* et du *PC*, faire reconnaître d'autres usages de ces deux temps et les faire réemployer d'une façon autonome par les apprenants.

Nous mentionnons ci-dessous les définitions/explications complémentaires du *PC* et de *l'imparfait* dont les apprenants de la classe A ont bénéficié.

[Figure 23]

<i>Le passé composé et L'imparfait</i>	<i>Le passé composé</i>	<i>L'imparfait</i>
-Dans un récit	-En général, pour raconter des événements. -(Dans un récit) pour les événements. - <i>Le passé composé</i> décrit une suite d'événements (comme un film). -Pour les périodes de temps définies (avec un début et une fin précis). -Indique un changement par rapport à d'anciennes habitudes ou par rapport à une situation donnée.	-En général, pour évoquer des souvenirs. -(Dans un récit) pour les descriptions et les situations. - <i>L'imparfait</i> décrit le cadre de la situation (comme une photo). -Pour des périodes de temps indéfinies.

3.1.1.1.2. Les diverses valeurs d'emploi attribuées au *passé composé* et à *l'imparfait* par les enseignants de FLE- Niveau débutant

Il est clair que même dans un contexte exolingue d'apprentissage de langue, le manuel prescrit ne constitue pas toujours la seule source de connaissance disponible aux apprenants. En effet, le tableau ci-dessus en est une belle preuve. Il atteste à quel point un enseignant, grâce à ses connaissances sur la langue cible et sa méthode d'enseignement, peut contribuer au développement des connaissances chez ses apprenants. Particulièrement dans un contexte d'apprentissage exolingue, l'influence de l'enseignant (positive ou négative) l'emporte souvent sur celle du manuel prescrit. En fait, même pour déchiffrer ce que les manuels expliquent, les apprenants exolingues doivent chercher l'aide de leur enseignant. D'où l'importance d'observer le discours de chaque enseignant pour découvrir quelles connaissances complémentaires il met à la disposition de ses apprenants.

¹ Classe A: Débutant quatrième trimestre ; 17 apprenants (17-38 ans environ) : 3 hommes & 14 femmes. La leçon 'l'introduction à *l'imparfait*' a été observée le 17-11-2004 (cf. *Tempo1*, p.173). Même si le cours se déroulait entièrement en français, pendant la pause, les étudiants se parlaient en anglais ou en singhalais.

- Débutants quatrième trimestre – Enseignant A ¹

Dans la première des deux classes de débutants observées à l'AF de Colombo, nous avons assisté à la présentation de *l'imparfait* et de son emploi aux apprenants adultes. Pendant cette introduction, suivant la démarche prescrite dans le manuel, l'enseignant a tenté de mettre le nouveau temps en opposition avec *le PC*, qui avait déjà été présenté dans une classe précédente. Son explication nous a révélé ses propres définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait*. Même si ces définitions relèvent majoritairement du manuel, elles ont été présentées de manière plus élaborée et affinée selon les connaissances de l'enseignant.

L'enseignant en question était très expérimenté dans l'enseignement du FLE et avait déjà travaillé avec plusieurs méthodes d'enseignement du français. Son cours se déroulait entièrement en langue cible sans traductions explicites d'aucune des définitions qu'il a données du *PC* et de *l'imparfait*. Nous présentons ci-dessous ses définitions/explications sous forme abrégée.² Il faut toutefois noter que toutes ses définitions/explications relevaient essentiellement, soit des définitions, explications, images, exemples ou exercices présentés dans le manuel ou les ouvrages de références, soit des questions des apprenants. Cependant, faute de place, nous évitons de relever ces informations complémentaires ici.

[Figure 24]

[Les chiffres donnés entre parenthèses évoquent approximativement le nombre de fois où l'enseignant a fait référence à cette définition/explication.]

	Explication du <i>passé composé</i> & de <i>l'imparfait</i>	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de <i>l'imparfait</i>
1	<p>Schéma :</p> <p>Le passé</p> <p>----- -----</p> <p> ↑ ↑</p> <p> PC Imp.</p> <p>[événement] [situation]</p>	<p>*action (3)</p> <p>-action précise.</p> <p>-une action rapide à un moment donné dans le passé.</p>	<p>*situation (8)</p> <p>-La situation dans le passé.</p> <p>-(dans un récit au passé), pour les descriptions et les situations.</p> <p>-décrit le cadre de la situation (comme un livre).</p> <p>-Une action étalée.</p>
2	<p>Lors de la lecture des textes, l'enseignant fait remarquer la différence entre <i>le PC</i> et <i>l'imparfait</i>, par le rythme de sa voix.</p> <p><i>PC</i> : rapide</p> <p><i>Imparfait</i> : lent</p>	<p>*pour un événement (4)</p> <p>-(dans un récit au passé), pour les événements.</p>	<p>*La description (5)</p> <p>- description dans le passé.</p> <p>-(dans un récit au passé), pour les descriptions et les situations.</p> <p>-description.</p> <p>*décrit le cadre de la situation (comme un livre).</p>
3	<p>L'enseignant demande aux apprenants d'écrire une</p>	<p>*décrit une <u>succession d'événements</u> (comme un</p>	<p>*la <u>répétition</u></p>

¹ Dans le but de garder au maximum possible l'anonymat de chaque enseignant que nous citons ici, nous tentons de ne révéler d'eux que des informations strictement pertinentes à notre analyse. Cependant, vu le peu d'enseignants qui travaillent dans les instances d'enseignement du FLE où nous avons observé les cours, il est possible de reconnaître ces personnes dans leur entourage. Nous les prions ainsi de bien vouloir nous excuser de la gêne occasionnée par une telle révélation et les remercions infiniment de leur coopération lors de notre recherche.

² Ce tableau est reproduit d'une manière plus abrégée dans l'annexe (Figure 24A, p.11). Par ailleurs, nous y présentons également des précisions complémentaires que l'enseignant A a données sur *le PC* et *l'imparfait* dans ses réponses à notre questionnaire. Ce dernier ne relevant pas du cours, les définitions qui y figurent n'étaient pas disponibles aux apprenants observés. Par conséquent, nous ne les évoquons pas ici. Toutefois, puisqu'elles servent à comprendre mieux la conception de ces deux temps chez l'enseignant A, nous les avons présentées dans l'annexe dans la [Figure 24B] (cf. p. 11).

	phrase avec les deux temps pour montrer que les deux temps peuvent co-exister dans une même phrase.	film).	
4		*Pour des <u>périodes de temps définies</u> (avec un début et fin précis : <i>De...à... pendant 10 ans, Entre 10 & 20 ans</i>)	*Pour des <u>périodes de temps indéfinies</u> (<i>avant, quand j'étais jeune, à cette époque-là</i>).
5		*indique un <u>changement par rapport à d'anciennes habitudes ou à une situation donnée</u> .	*Une <u>habitude dans le passé</u> . (2)
6			*pour situer dans le temps.
7			*En général, pour <u>dire l'heure au passé</u> .
8			*avec les <u>saisons toujours l'imparfait</u> .
9			*pour <u>évoquer des souvenirs</u> .
10			*pour <u>raconter des événements</u> .
11			* <u>État d'esprit/condition</u> .

- Débutants quatrième trimestre – Enseignante B

L'enseignant de la deuxième classe de débutants était un jeune enseignant stagiaire natif. À l'encontre de la majorité des enseignants de FLE autochtones, cet enseignant natif avait tendance à traduire en anglais la plus grande partie de son discours : apparemment, il n'était pas certain si ses apprenants étaient capables de comprendre ses explications en français. Par ailleurs, cet enseignant avait visiblement de la peine à exercer son autorité en tant que professeur¹ : quand il expliquait ou corrigeait un exercice, certains élèves ne l'écoutaient pas. Parfois, les apprenants n'ont pas fait les devoirs que l'enseignant leur avait demandés de faire. À notre avis, le manque de compréhension mutuelle² entre l'enseignant et des apprenants a parfois constitué l'un des obstacles majeurs au bon déroulement de cette classe. Cependant, l'enseignant B nous semblait se donner beaucoup de peine à faire réussir ses élèves.

Au moment où nous avons observé ce cours, les apprenants avaient déjà 'appris' *le PC* et *l'imparfait*. Il s'agissait donc plutôt d'une révision de ces deux temps. Nous avons observé ce cours pendant le déroulement de quatre activités différentes évoquant l'emploi des temps du passé, notamment l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*. La première activité constituait à réciter une histoire au passé basée sur une série d'images donnée à

¹ En effet, certains de ses apprenants étaient non seulement plus âgés que lui mais aussi beaucoup plus grands que lui par la taille.

² Ce manque d'intercompréhension pouvait être dû à plusieurs facteurs : le manque de connaissance de français chez les apprenants, le manque de connaissance adéquate de la langue véhiculaire (l'anglais) chez l'enseignant et chez certains apprenants, le manque réciproque de connaissances sur la culture socio-éducative et émotionnelle de l'autre et finalement, la façon de s'exprimer de l'enseignant (la voix quelque peu nasale, longues explications peu claires, peu ciblées et peu étayées des gestes et des dessins).

la page 180 dans *Tempo 1*.¹ Une fois que les étudiants avaient fini d'écrire leur histoire en groupe, ils devaient dire pourquoi ils avaient utilisé tel temps dans telle phrase. Lors de la correction des récits d'apprenants, nous avons noté les définitions/explications que l'enseignant a données pour justifier les divers cas d'usage du *PC* et de *l'imparfait*.

La deuxième activité relevait d'une dictée² dans laquelle on racontait un récit au passé. Dans le texte, il y avait des parties manquantes. Les apprenants devaient les compléter avec leurs propres phrases. Ayant fini la correction de la dictée, l'enseignant a demandé aux apprenants d'expliquer l'emploi des temps dans le texte d'origine et dans les parties de textes inventées par eux. Il a ensuite discuté les réponses données par les apprenants. Cependant, la plupart des définitions/explications qu'on a évoquées pendant cette discussion avaient déjà été abordées lors de la première activité.

L'enseignant B, d'ailleurs comme l'enseignant A, était aussi peu satisfait des définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait* données dans *Tempo 1*. Par conséquent, il a tenté de mieux expliciter l'emploi de ces deux temps à l'aide d'une fiche explicative³ qu'il avait lui-même conçue. Ainsi, la troisième activité a pris l'allure d'un récapitulatif de l'emploi des temps du récit,⁴ évoquant plus ou moins toutes les explications préalablement abordées en cours.

Pour ce qui est de la quatrième activité, il s'agissait d'un exercice à trous.⁵ Les apprenants étaient censés conjuguer des verbes entre parenthèses aux temps qui convenaient. Le choix variait évidemment entre *le PC* et *l'imparfait*.

Dans le tableau ci-dessous,⁶ nous récapitulons toutes les définitions/explications données par l'enseignant B durant ces quatre activités. Parfois, quand elles nous ont paru significatives, nous avons cité des propos de l'enseignant même quand elles ne développaient qu'une définition déjà donnée. Dans chaque case du tableau, on trouve une définition/explication clé du *PC* ou de *l'imparfait*. Les mots soulignés mettent en évidence l'idée principale et les remarques importantes. Les chiffres donnés entre parenthèses correspondent au nombre de fois où une définition donnée a été évoquée par l'enseignant.⁷

[Figure 25]

	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de <i>l'imparfait</i>
1	<p>*c'est une <u>action</u>. (15) -une action de avant. -action passée. -action, ben, action which did not happen. -But its, its kind of action, ok? <i>passé composé</i>. If you managed to, ... it would have been an action, donc <i>passé composé</i>. -action, réaction même. -it is some action.</p>	<p>*c'est la <u>situation</u>. (10) -« être chez qqn »-ça prend plus de temps, c'est la situation. » -situation encore... ce qu'il faisait.</p>

¹ Cf. Annexe, Activité 1, p. 12

² Cf. Annexe, Activité 2, p. 13

³ Cf. Annexe Activité 3, p. 13

⁴ À savoir, *le présent*, *le PC* et *l'imparfait*.

⁵ Cf. Annexe. Activité 4, p. 14

⁶ Pour accéder séparément aux explications issues de chaque activité, veuillez regarder l'annexe, pp. 14-16 [Figure 25 A], p. 16-18 [Figure 25 B], pp. 18-19 [Figure 25 C] & p.19-21 [Figure 25 D].

⁷ Nous suivrons cette même méthode dans la présentation des définitions/explications d'enseignants des autres cours observés, [Figures 29 (pp.178-9), 31 (p.185), 32 (pp.186-8), & 34 (pp.191-2)]

	<p>-parce que c'est l'action, d'accord ? après que la bombe explose, mon action, ma réaction, ok, est d'aller chercher du secours.</p> <p>-Ça c'est une action, ça, c'est une réaction, ok? Ne pas dire quoi et être très surpris, c'est une réaction, d'accord ?</p> <p>-but after she knows that, her action, reaction, -elle a été très surprise et elle n'y a pas cru tout de suite. ok? She was very surprised.</p> <p>-when somebody entered and tell her 'your son passed an exam' ok?</p> <p>--- <i>Quand je suis entré chez lui, il [mange] mangeait et regardait la télévision.</i></p> <p>[prof]-action et situation.</p> <p>---2) <i>Jude et Scott [décidaient] ont décidé d'aller faire de la bicyclette.</i></p> <p>Élève: They decided/ action.</p> <p>Prof. : <u>not an action somehow it is like an action</u>, it doesn't take a long time.</p>	
2	<p>*<u>événement</u> (5)</p> <p>-Event</p> <p>-Un événement</p>	<p>*Une <u>habitude</u></p>
3		<p>*<u>une action qui se répète.</u></p>
4	<p>*c'est très <u>rapide</u>. (2)</p> <p>-it is <u>very short</u>.</p> <p>it doesn't take a long time.</p>	<p>*ça prend plus de temps/longtemps.</p> <p>-ça dure <u>longtemps</u>. (2)</p> <p>-it takes a long time.</p>
5	<p>*<u>Une rencontre</u>.</p>	
6	<p>*<u>Un accident</u>.</p>	
7	<p>*c'est <u>le fait d'aller chez quelqu'un</u>.</p>	
8	<p>*Ils [voulaient] ont voulu faire du vélo.</p> <p>[prof]-...<u>C'est mieux</u>. Ils ont décidé de faire du vélo.</p>	<p>*<u>parler /décrire du temps qu'il faisait</u> (4 fois)</p> <p>-dire où et quand cela s'est passé (3) le temps, quand cela s'est passé...</p> <p>-quand on parle du <u>temps qu'il fait</u>.</p> <p>-quand on parle du <u>climat</u>, c'est <u>toujours imparfait</u>. (2)</p>
9		<p>*quand on <u>donne l'heure</u>, c'est <u>toujours l'imparfait</u>.</p>
10	<p>*<u>être admis (à l'hôpital)</u>.</p>	<p>*<u>être à l'hôpital</u>.</p> <p>-être à l'hôpital, <i>imparfait</i>=> 'to be in a place, you are describing the situation, ok, to be, I was at the hospital, I was by my grand parents, ok?</p>
11		<p>* <u>parler /décrire quelqu'un</u>. (6)</p> <p>- dire <u>dans quel état il se trouve</u>.</p> <p>-description d'un personnage/on décrit quelqu'un. (3)</p>
12		<p>*avant on <u>décrit ce qu'il faisait...</u></p> <p>- situation encore... ce qu'il faisait.</p> <p>[dire] ce qu'il faisait. (2)</p>

		- <u>Parler de l'activité des personnages présents</u>
13		*on décrit, on <u>parle du lieu où on est.</u> * <u>dire où et quand cela s'est passé.</u>
14		*quand on <u>décrit quelque chose.</u> (5) -we are describing something.
15		*ça c'est describe the situation...et action. - <u>description.</u> -describing the situation. (2) -Vous décrivez la situation. ok? Quelle était la situation avant que la bombe explose, d'accord, qu'est ce qui s'est passé avant que la bombe explose, ou alors, <i>quand la bombe a explosé, [... ?] j'ai couru chercher du secours.</i> D'accord? <i>Nous courrions pour attraper le bus.</i> Là nous décrivons la situation avant que la bombe explose. -était en train d'applaudir, la situation dans la classe était que tout le monde applaudissait. - <i>Imparfait...</i> , c'est pour décrire ce qui se passait à ce moment-là. -At this time, the situation was she was working at her home, ok? Nothing else. -la situation c'était que, elle était chez elle, elle travaillait, she was just sitting at the desk...
16		* <u>décrire les sentiments</u> de quelqu'un. (3)
17	*ça <u>c'est fini. c'est terminé.</u> We don't think about that. It is finished. -c'est fini...action passée. - <u>l'action est complètement achevée.</u> (2) -complètement finie, complètement terminée. -everything's finished, you don't think of.... -its really finished, it has happened. -On ne s'intéresse pas au développement ou à la durée de l'action mais à l'action elle-même.	* <u>it continues, it is not finished.</u> - <i>l'imparfait</i> là n'est pas fini. - <i>imparfait, l'action continue...</i> (2) -we use <i>imparfait</i> because it never finished... - L'action n'est pas parfaite (4) - <i>Imparfait</i> , not perfect. -elle n'est pas achevée/ not not achieved. (2) -qu'on n'a pas terminé... -Comme son nom indique, <i>l'imparfait</i> exprime un <u>procès qui n'est pas encore fini.</u> (3)
18		* <u>qui n'a même pas commencé dans le passé.</u>
19	* <u>Le début et la fin de l'action peuvent être situés à un point précis du temps</u> - ...you can say, very easily, when it start and when it finished. - <u>On ne s'intéresse pas au développement ou à la durée de l'action mais à l'action elle-même :</u> - ...we are not interested with how long it will take, how there it will take place, how was the situation, we are not interested with that. We just want to say, when we use <i>passé composé</i> that it has happened. -you will just want to say, we eat, finish, ok? We don't want to give more detail.	* <u>Une action qui était en train de se passer</u> mais qui a été interrompue. -something was happening but another thing came and it [...], ok? Another event came and it [cuts ?] just like this. -I was talking to the man, quand il est entré, interrompu, interrupting. -Something happened and another thing ['occurred?'] and it stopped this thing. Ok? Je parlais au concierge... <i>imparfait</i> ...situation...
20	*Souvent, <u>l'action passée a des conséquences sur le présent.</u>	

3.1.1.2. Le passé composé & l'imparfait dans les cours du niveau intermédiaire à l'AF de Colombo

Dans les cours du niveau intermédiaire à l'AF, on ne traite pas explicitement la question de la conceptualisation du *PC* et de *l'imparfait* et celle de leurs emplois.¹ Apparemment, les apprenants intermédiaires de l'AF sont censés avoir appris et acquis ces deux temps au cours de la première année d'apprentissage avec *Tempo 1*. Après les avoir découverts en tant que débutants, ils ne les étudient plus explicitement jusqu'à ce qu'ils arrivent au premier trimestre du niveau avancé. À ce niveau, on reprend et révise ces deux notions aspecto-temporelles avec d'autres temps du passé. Pourtant, avant d'évoquer les explications du *PC* et de *l'imparfait* relevant du niveau avancé, nous souhaitons voir comment on les évoque au niveau intermédiaire.

- Le passé composé & l'imparfait dans Tempo 2²

Comme nous venons de dire, dans *Tempo 2*, le manuel du niveau intermédiaire, on ne reprend explicitement ni la conceptualisation de *l'imparfait* et du *PC* ni leurs emplois.³ Partant de l'hypothèse que les apprenants de *Tempo 1* auraient dû bien assimiler ces deux temps durant le niveau débutant, les auteurs de *Tempo 2* ne se soucient pas de les expliciter ou les faire travailler dans leur manuel. Ainsi, dès le début, *le PC* et *l'imparfait* sont traités comme appartenant au domaine du 'déjà appris et acquis'. Par la suite, on exige implicitement de l'apprenant intermédiaire qu'il soit capable de comprendre et d'employer correctement ces temps dans divers exercices de *Tempo 2*.⁴ Parmi les nouveautés présentées dans *Tempo 2* on trouve également les structures « si+*imparfait* » (unité 4), « si+*présent/futur* », « si +*imparfait/plus-que-parfait* » et « si +*imparfait+ conditionnel passé* »⁵ (unité 6).

¹ Cela constitue la raison pour laquelle nous n'avons pas observé ces cours.

² *Tempo 2* (1997) comprend 9 unités qui devraient être couvertes en 200 heures (quatre trimestres). À l'issue du niveau intermédiaire un apprenant de FLE est censé posséder approximativement le niveau A2-B1 du portfolio européen de l'apprentissage des langues.

³ Exceptions : Aux pages 61 & 72 dans l'unité 3 et dans les exercices complémentaires des unités 1, 2, 3 (p.85 :ex.42 & 43), on évoque vaguement certaines formes du *PC* et de *l'imparfait* et les rapports généraux entre ces temps du passé. À la p.68, dans le tableau de grammaire *Mise en forme* & dans l'ex.23 (*entraînement*), on évoque la morphologie du *PC* et de *l'imparfait* dans le but de présenter celle du *plus-que-parfait* (*PQP*). En effet, dans *Tempo 2*, on introduit plusieurs autres modes, temps et structures verbales à travers lesquels le français exprime ses valeurs aspecto-temporelles : *l'impératif*, *verbe+infinitif*, *le conditionnel*, *le futur*, *le subjonctif* (Unité 2) *le plus-que-parfait*, *le futur antérieur*, *le passif*, *l'infinitif passé* (Unité 3), *le passé simple* (Unités 3, 5 & 7), *le conditionnel passé* (Unité 6), le discours rapporté (Unité 5) et la concordance des temps (Unité 5).

⁴ Par exemple, dans l'unité 6, certains exercices obligent les apprenants à raconter des événements passés. Ce type d'activités exige évidemment une certaine maîtrise de la compréhension et l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*. D'autre part, dans les *Exercices complémentaires* des unités 4, 5 et 6, plusieurs exercices sont mis à la disposition de l'apprenant pour qu'il puisse s'entraîner aux divers emplois du *PC* et de *l'imparfait*. Par exemple :

-introduction aux différents emplois de *l'imparfait* (p.159 :ex. 70[9], p.160 :ex.71 [2,4], ex.72 [4].

- *l'imparfait* dans le discours rapporté (p.161 .ex.75 [7, 9,10], ex.76 [2, 3,6], ex.77 [4,5], p.162, ex.78 [4], p.163.ex.81 [2].

-*le PC* dans les discours rapportés (p.161.ex.75, 76, 77, p.162.ex.78, 80, p.163, ex.81 [3, 10, 11,12], etc.)

⁵ Toutefois, le sens (la valeur) de « si +*imparfait+ conditionnel passé* » ne se trouve pas explicité dans le livre de l'élève. Les apprenants le découvrent uniquement en faisant des *Exercices complémentaires*.

- Les diverses valeurs attribuées au *passé composé* et à *l'imparfait* dans *Tempo 2*- livre de l'élève

[Figure 26]

[À part les définitions du *passé composé* (PC) et de *l'imparfait* données dans *Tempo 2*, nous présentons également, dans le tableau suivant, les explications que ce manuel attribue au *passé simple* et au *plus-que-parfait* (PQP): ces explications (qui sont absentes dans *Tempo 1*) servent indirectement à relever certaines des valeurs d'emplois du PC.]

	Le PC & le PQP	Le passé composé	L'imparfait	Le plus-que-parfait	Le passé simple
1	PQP: Première action. PC: Deuxième action. [Unité 3 : p. 61]			-Évoque une action qui s'est passée avant une autre action passée. [Unité 3 : p.68]	
2					-Un temps utilisé seulement à l'écrit : jamais à l'oral ! (avec 'tu' & 'vous' rares) -On peut le remplacer par <i>le passé composé</i> . -vous les rencontrez dans des récits écrits : romans, contes, nouvelles, magazines, rapports d'évènements historiques, etc. [Unité 3 : p.77]
3			« Si on+ <i>imparfait</i> » pour faire une proposition. (Entre autres moyens : direct ou <i>conditionnel</i>) [Unité 4 : p. 92 (Mise en forme)]		
4		[Lorsqu'on rapporte les paroles de quelqu'un : -Le <i>passé composé</i> devient le <i>plus-que-parfait</i>] [Unité 5 : p.115]	[Lorsqu'on rapporte les paroles de quelqu'un : -Le <i>présent</i> devient <i>l'imparfait</i> , -Le <i>futur proche</i> devient <i>l'imparfait</i> , -L' <i>imparfait</i> devient <i>l'imparfait</i>] [Unité 5 : p.115]		
5			-Pour exprimer une hypothèse : Si + <i>imparfait</i> + <i>conditionnel présent</i> [Unité 6 : p.148 (Mise en forme)]		
6			* <i>Imparfait</i> pour faire une demande/proposition/reproche ou donner un conseil [Unité 6 : p.148, ex.65 [3, 4, 5]]		

3.1.1.3. Le passé composé & l'imparfait dans les cours du niveau avancé -premier trimestre à l'AF de Colombo

3.1.1.3.1. Manuel de FLE : Panorama 3¹

- La présentation du passé composé et de l'imparfait dans Panorama 3

Ce manuel basé sur la méthode communicative est destiné aux apprenants adultes du niveau avancé (B1) qui ont déjà suivi environ 200 heures de cours de FLE. Pendant leur apprentissage aux niveaux débutant et intermédiaire, les apprenants de l'AF suivent toutefois, soit les méthodes *Tempo 1 & 2*, soit les méthodes *Bonne Route 1* et *Tempo 2*² et non pas les *Panorama 1 & 2*. Ainsi, à l'arrivée à la classe du niveau avancé premier trimestre, ils ne connaissent pas encore la série des manuels *Panorama*. Pourtant, les apprenants avancés sont censés connaître déjà la plupart des temps français et leurs emplois quand ils s'inscrivent à ce niveau. Ainsi, l'explication des emplois d'un temps isolé n'est plus la règle du jeu. Pourtant, dans le but d'approfondir des connaissances présumées être déjà apprises, *Panorama 3* propose à ses apprenants de réviser les valeurs d'emploi de certains des temps du passé français au cours du premier trimestre (l'unité 2). Cependant, le but des auteurs du manuel consiste apparemment non à réintroduire ces temps mais à en relever ici plutôt des nuances subtiles.

Pour atteindre cet objectif, ils prévoient plusieurs stratégies importantes : rappeler aux apprenants les emplois de base de ces temps du passé³ et en donner des explications nécessaires;⁴ Faire comprendre les divers usages de ces temps;⁵ En faire réviser les traits morphologiques (des conjugaisons)⁶ & finalement, faire employer ces temps dans les productions langagières (phrases et textes, orales et écrites) des apprenants⁷. Les auteurs mettent à la disposition des apprenants un ensemble de textes au passé et plusieurs exercices pour faire réaliser certains de ces objectifs. En plus, d'une

¹ *Panorama 3* (1996) : 12 unités : 2 unités à faire pendant le premier trimestre.

² Les apprenants adolescents qui ont suivi les cours d'A/L avec *Bonne Route 1* pendant 2 ans sont néanmoins obligés de suivre le cours d'intermédiaire avant de s'inscrire au cours avancé. En effet, la majorité d'élèves qui étaient dans le cours du niveau avancé était constituée de jeunes bacheliers de FLE.

³ Faire reconnaître l'emploi des temps du passé (*le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé simple, le passé antérieur*) dans un texte écrit (p.16), rappeler quelques valeurs de base des différents temps du passé (p. 18 : *les temps du passé* tableau).

⁴ Expliquer l'usage du *passé composé /l'imparfait* avec différentes expressions de l'antériorité, postériorité et simultanéité (Livre de l'élève : pp. 19, 22), expliquer les différences dans l'emploi du *passé composé* et du *passé simple* (Cahier d'ex : p.17), expliquer les différentes valeurs d'emploi du *passé composé*, du *passé simple* et de *l'imparfait* (Cahier d'ex : p.18)

⁵ Faire comprendre l'emploi des temps du passé dans un texte donné (Livre de l'élève : p.21 : ex. 5), faire reconnaître l'emploi du *présent*, du *passé composé* et de *l'imparfait* dans un texte écrit (pp.25, 26), comprendre l'emploi des temps du passé dans un texte donné (p.21 : ex. 5), faire comprendre l'emploi des temps du passé dans un texte donné (Cahier d'ex : p.21 : ex. 10f, p.22.ex.11, p.23 : les 3 petits textes en bas de la page)

⁶ Révision des conjugaisons aux temps du passé (Livre de l'élève : p. 18 : *les temps du passé* tableau), entraînement oral quelque peu mécanique d'un aspect morphologique du *PC* : négation (p.19 : Ex. d'écoute 1), faire réfléchir aux règles (l'accord du participe passé) (Cahier d'ex : p.19 : ex.9)

⁷ Faire employer *le passé composé, l'imparfait* et *le plus-que-parfait* de manière individuelle et autonome (Livre de l'élève : p. 17 : ex. 2a, p. 21 : ex.5b), mettre un texte au passé (révision de l'emploi des temps du passé : *l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait* (p.18 : ex.1, p.19 : ex.3), emploi autonome des temps du passé dans un dialogue/récit oral (particulièrement, *le passé composé* et *l'imparfait*) (p.22 : ex.1b, p. 27 : ex.1), s'entraîner à l'emploi des temps du passé (*l'imparfait, le plus-que-parfait, le passé simple*) dans un texte écrit (Cahier d'ex : p. 17 : ex.5, p. 19 : ex.8, p. 21 : ex.10c), faire employer les temps du passé (Fiche d'évaluation- unité 2, p. 11, ex.1-4 exercices en tout).

manière générale, *Panorama 3* tâche d'amener l'apprenant de FLE avancé à réfléchir sur son apprentissage, ses difficultés, ses stratégies de mémorisation, etc. (Livre de l'élève, p : 21 :ex.3)

- Les diverses valeurs attribuées au *passé composé* et à *l'imparfait* dans *Panorama 3*

[Figure 27] ¹

[Les définitions/explications présentées entre les crochets [] ne sont pas explicitement associées à ces temps dans le manuel. Toutefois, elles y sont implicitement attribuées.]

	<i>Le PC et l'imparfait</i>	<i>Le passé composé</i>	<i>Le passé simple</i>	<i>L'imparfait</i>	<i>Le plus-que-parfait</i>	<i>Le passé antérieur</i>
1		[-les événements] [Le livre de l'élève : unité 2, ex. 1 : p.17]		[-les circonstances] [Le livre de l'élève : unité 2, ex. 1 : p.17]		
2		-pour raconter les événements passés [Le livre de l'élève : unité 2 : p.18]	-pour raconter les événements passés (à l'écrit, dans certains récits littéraires, historiques, de presse, etc.) [Le livre de l'élève : unité 2 : p.18]	-pour indiquer les circonstances d'un événement passé. -pour décrire une situation passée. [Le livre de l'élève : unité 2 : p.18]	-pour \Leftrightarrow présenter les événements et les situations qui se sont passés avant [Le livre de l'élève : unité 2 : p.18]	-(en relation avec un verbe au <i>passé simple</i> et après une conjonction d'antériorité) [Le livre de l'élève : unité 2 : p.18]
3		[-l'expression de l'antériorité et de la postériorité : <i>Quand... Lorsque, Une fois que, Après que, Dès que, Aussitôt que : passé composé & passé composé</i> <i>Avant que : Subjonctif présent & l'imparfait</i> [Le livre de l'élève : unité 2 : p.19]				
4		[-La simultanéité : Ex : <i>le passé composé + Quand / Lorsque / Pendant que / Tandis que / Alors que + L'imparfait</i> [Le livre de l'élève : unité 2 : p.22]		[-La simultanéité : Ex : <i>le passé composé + Quand / Lorsque / Pendant que / Tandis que / Alors que + L'imparfait</i> -La simultanéité : Ex : <i>Comme +</i>		

¹ Vu qu'elles servent indirectement à évoquer certaines des valeurs d'emplois du *PC* et de *l'imparfait*, nous présentons comme avant, certaines explications attribuées à d'autres temps du passé dans *Panorama 3*.

				<i>l'imparfait</i> + <i>L'imparfait</i> [Le livre de l'élève : unité 2 : p.22]		
5	Récit au passé [Cahier d'exerc ices : unité 2 : ex. 6, p. 17]	- <i>Le passé composé</i> présente l'action comme une information. - <i>Le passé composé</i> relie l'évènement passé au présent [Cahier d'exercices : unité 2 : ex. 6, p. 17]	- <i>Le passé simple</i> présente l'action davantage comme une scène vivante. - <i>Le passé simple</i> fixe l'évènement dans l'histoire. [Cahier d'exercices : unité 2 : ex. 6, p. 17]			
6	Le récit au passé	-des actions -Une suite d'évènements -Une suite d'actions accomplies par le même sujet mais certaines étant considérées comme principales ou instantanées [Cahier d'exercices : unité 2 : ex. 6, p. 18]	-des actions -Une suite d'évènements -Une suite d'actions accomplies par le même sujet mais certaines étant considérées comme principales ou instantanées [Cahier d'exercices : unité 2 : ex. 6, p. 18]	-des habitudes -circonstances de ces évène- ments : causes, présentation du décor, présentations d'évènements qui se déroulent en même temps -Les autres (actions) secondaires ou progressives [Cahier d'exercices : unité 2 : ex. 6, p. 18]		
7		l'antériorité/postériorité -Quand deux événements qui se succèdent sont considérés sur le même plan, la succession de deux passés composés est la plus fréquente. Ex : <i>Il a diné. Puis, il est sorti.</i> Idée d'habitude intemporelle ou passée. Ex : <i>Quand il a dîné, il sort.</i> <i>Quand il avait dîné, il sortait.</i> Quand l'évènement, antérieur est présenté comme une circonstance, un état, une situation, il se met au <i>plus-que- parfait</i> . Ex : <i>Il sortit/est sorti parce qu'il avait dîné.</i> [Le guide pédagogique : unité 2 : ex. 7b, p. 34]	l'antériorité/postériorité -Quand deux événements qui se succèdent sont considérés sur le même plan, forme littéraire <i>Quand il eut dîné, il sortit</i> -Quand l'évènement, antérieur est présenté comme une circonstance, un état, une situation, il se met au <i>plus-que- parfait</i> . Ex : <i>Il sortit/est sorti parce qu'il avait dîné.</i> [Le guide pédagogique : unité 2 : ex. 7b, p. 34]	l'antériorité/postériorité -Idée d'habitude intemporelle ou passée. Ex : <i>Quand il a dîné, il sort.</i> <i>Quand il avait dîné, il sortait.</i> [Le guide pédagogique : unité 2 : ex. 7b, p. 34]	l'antériorité/postériorité -Quand l'évènement, antérieur est présenté comme une circonstance , un état, une situation, il se met au plus-que- parfait. Ex : <i>Il sortit/est sorti parce qu'il avait dîné.</i> [Le guide pédagogique : unité 2 : ex. 7b, p. 34]	l'antériorité/postériorité -Quand deux événements qui se succèdent sont considérés sur le même plan, forme littéraire <i>Quand il eut dîné, il sortit</i> [Le guide pédagogique : unité 2 : ex. 7b, p. 34]

8	-information en relation avec <i>le présent</i> [Le guide pédagogique : unité 2 : ex.7b, p.34]	-les événements du récit principal [Le guide pédagogique : unité 2 : ex.7b, p.34]	-évoocation du cadre du souvenir. [Le guide pédagogique : unité 2 : ex.7b, p.34]	-suite d'événements au récit principal [Le guide pédagogique : unité 2 : ex.7b, p.34]	- événement antérieur à un événement précis [Le guide pédagogique : unité 2 : ex.7b, p.34]
9				- <i>Le plus-que-parfait</i> n'est pas l'équivalent oral du <i>passé antérieur</i> [Le guide pédagogique : unité 2 : activité 2, p.35]	

Comme nous l'avons déjà dit, à l'arrivée au niveau avancé, les apprenants de FLE sont censés posséder en général une bonne connaissance du système aspecto-temporel français. Pourtant, il ne s'agit plutôt que d'une hypothèse séduisante. En réalité, beaucoup d'apprenants 'avancés' (et parfois aussi leurs professeurs) ne sont pas sûrs des divers emplois des temps du passé français.¹ Par ailleurs, malgré les tableaux de conjugaisons présentés en annexe dans les manuels, et la grande importance qu'on accorde à l'apprentissage des aspects morphologiques du FLE aux cours des deux premières années, un bon nombre d'apprenants avancés admettent avoir des difficultés même avec les conjugaisons de ces temps. Ainsi, certains enseignants des cours avancés se voient plus ou moins obligés de les retravailler. Par conséquent, l'enseignant du cours du niveau avancé que nous avons observé a apporté au cours une série d'exercices sur l'emploi des temps du passé ; particulièrement, sur *le PC & l'imparfait*. Dans certains de ces exercices, on énumérait certaines caractéristiques des temps en question. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous.

- Exercices complémentaires: Exerçons-nous, Grammaire 350 exercices: niveau moyen²

[Figure 28]

<i>Le passé composé</i> [Chapitre 16 : L'indicatif : p. 90. Ex : 7A : <i>Le passé composé</i>]	<i>Le passé simple</i> [p.92 : Ex : 11A : <i>Le passé simple</i>]	<i>L'imparfait</i> [p.89 : Ex : 6A : <i>L'imparfait</i>]
-événements passés -Succession d'événements -Durée limitée -Antériorité par rapport au présent	-événements passés -Succession d'événements -Durée limitée	-Habitue -Description -Simultanéité par rapport au <i>passé composé</i>

¹En effet, vu le traitement grammatical prévu dans les méthodes de FLE au niveaux débutants et intermédiaire, nous croyons que ce manque est plutôt à prévoir. À cela s'ajoute évidemment le manque de pratique régulière de la langue cible.

²(1996)

3.1.1.3.2. Les diverses valeurs attribuées au *passé composé* et à *l'imparfait* par l'enseignant C : Avancé premier trimestre

L'enseignant de ce cours du niveau avancé était un ancien élève de l'AF qui possédait une expérience relativement longue dans l'enseignement du FLE dans divers lieux (à l'AF, dans les écoles, dans d'autres instituts d'enseignement des langues, des cours particuliers aux professionnels) et aux apprenants appartenant à divers groupes d'âge (enfants, adolescents et adultes) et à différents niveaux (débutant, intermédiaire et avancé). Gai et bavard, il savait animer la classe. Doué pour captiver et garder l'attention des apprenants, durant le cours, il était pourtant très peu préparé à l'avance pour la leçon. D'où le manque d'organisation des cours et la fréquence des moments d'incertitude durant la leçon. Sa formation académique était limitée au niveau du G.C.E. A/L mais il avait plusieurs fois suivi des stages de formation de professeurs de FLE sur place, en France et en Inde.

Son cours, du premier trimestre du niveau avancé, comportait 15 adultes¹ qui avaient déjà suivi plus de 200 heures d'apprentissage du FLE au sein de l'AF de Colombo ou ailleurs. La langue d'enseignement du FLE à ce niveau constituant presque entièrement le français, aucune comparaison interlinguale n'était prévue dans le programme. Cependant, de temps à autre, quelques rares énoncés en L1 et L2 ont été échangés entre l'enseignant et ses apprenants. Néanmoins, contrairement à ce qu'on pourrait attendre des apprenants du niveau avancé, la participation active explicite² des apprenants observés à la construction des connaissances n'était pas suffisamment élevée. Cette réticence à prendre la parole devant la classe pourrait relever de plusieurs facteurs : à savoir, l'influence persistante de l'apprentissage scolaire où l'apprenant n'est souvent qu'un récepteur passif des connaissances ; la peur de s'exprimer en public ; et le manque de compétence orale dans la langue cible.

Pendant la correction des exercices complémentaires sur l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*, l'enseignant a souvent dû justifier ses réponses, particulièrement dans les cas où elles ne correspondaient pas à celles des apprenants. Cependant, dépourvu lui-même des connaissances profondes et intuitives de la langue cible, il n'a pas réussi toujours à dire pourquoi une telle réponse donnée des apprenants était fautive ou moins correcte que la sienne. Les nuances subtiles de l'emploi des temps français du passé échappent parfois aux enseignants autochtones même lorsqu'ils sont plutôt expérimentés dans le domaine.³

Nous reproduisons ci-dessous les définitions et les explications spontanées que l'enseignant C a données du *PC* et de *l'imparfait* lors de la correction des exercices susmentionnés. En dépit de ses doutes et de ses hésitations, l'enseignant a évoqué de nombreuses définitions de *l'imparfait* et du *PC* et les a parfois explicitées en détail. Les ayant extraites de leurs sources, nous les présentons ci-dessous sous forme d'une liste

¹ Un jeune public d'apprenants dont l'âge moyen équivalait à 24 ans. Il était majoritairement constitué de filles, mais il y avait également un jeune homme, un homme dans la quarantaine et une femme dans la cinquantaine.

² Même s'ils ne participent pas ouvertement aux discussions, il est possible que les apprenants restent mentalement vigilants et actifs pendant la construction des connaissances sur le FLE (ce qui est en fait le plus important pour l'acquisition de la langue donnée).

³ Malgré leur expérience dans le domaine d'enseignement, très peu d'enseignants autochtones ont jamais été exposés à long terme à des situations naturelles de communication dans la langue qu'ils enseignent. De même, ayant suivi le même parcours d'apprentissage en contexte exolingue que leurs apprenants, ils ne disposent presque pas de connaissances intuitives développées sur le français.

abrégée de définitions. Toutefois, arrachée de son contexte original, une définition/ explication perd beaucoup d'indices qui justifient son existence. Ainsi, nous présentons dans l'annexe (cf. pp.21-35) les extraits détaillés de conversations dont les définitions ci-dessous ont été tirées.

[Figure 29]

[Les chiffres entre parenthèses indiquent approximativement le nombre de fois (au cours de notre observation) où l'enseignant C a évoqué ces définitions.]

	Explication générale	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de l' <i>imparfait</i>
1	- ... <i>imparfait</i> , <i>passé composé</i> , il faut, i...il faut un peu, visualiser, hein ? les actions, sinon, c'est un peu difficile...	-des <u>événements</u> -Un événement (2) -événement passé	- <i>imparfait</i> parce que c'est une <u>description</u> . (7) -Pour <u>décrire</u> une situation passée. (2)
2	-... essaie toujours de d'analyser les actions en vivant , les situations. Il faut essayer de vivre la situation dedans.		-Pour <u>décrire</u> ' <u>une situation passée</u> '. (2)
3	- on peut utiliser l' <i>imparfait</i> avec le <i>plus-que-parfait</i> ou bien le <i>passé composé</i> avec le <i>plus-que-parfait</i> ... Bien sûr avec un sens différent.	- <u>quand il s'est produit</u> .	-les gens, ils <u>faisaient quoi</u> ? qu'est-ce qu'ils faisaient ? se rendaient à leur travail. -puis Guy qu'est-ce qu'il faisait ?
4		- <u>Succession d'événements</u> (4) -et tous les événements qui suivent. -prof : une action l'une après l'autre.	-si c'est toutes les semaines... ça devient une <u>habitude</u> . (6) - avant, c'est l'habitude. (2)
5			-ça ne répondait pas. <u>répétition</u> , chaque fois que... -Quand j'étais petit, je regardais souvent des dessins animés. : [√] [prof : ça, c'est facile/// !] [prof et étuds : 'quand j'étais petit', 'j'ai regardé souvent' répétition encore une fois... »
6		- 'Pour <u>raconter des événements principaux-le passé composé</u> .	- 'Pour <u>indiquer les circonstances d'un événement passé</u> .
7		-... c'est quelque chose... <u>qui... arrive euh sans...sans être prévu</u>	- il y a, d'autres actions qui viennent après.
8		-c'est <u>bien précis</u> . (5) -quelque chose, précise. Un moment. - un événement précis. - <u>longtemps, mais</u> c'est précis. -c'est précis, sont tombés. -parce que c'est un jour particulier, bon, c'est pas tous les jours, toutes les semaines.. un jour, on a décidé d'aller à la mer.	-ce n'est <u>pas précis</u> quel moment. -c'est pas un événement précis.

9			-l'action, <u>on peut pas situer exactement</u> où, vraiment, quel mois, euh... quelle date, euh... c'est dans le passé.
10			-le passé et jusqu'à maintenant. Passé, <u>tout le passé et jusqu'à maintenant</u> . -tout le passé jusqu'à présent... - tout ça, le passé, jusqu'au présent...
		-'pendant 50 ans'. Fini.	-C'est <u>pendant</u> . - j'étudiais on peut, si on, si on enlève pendant et remplace par depuis.
11		- <u>Durée limitée</u> -Le, le trem, tremblement de terre n'a duré que quelques secondes, quelques secondes, c'est bien précis, un durée que quelques secondes.	-le c'est <u>une durée</u> , à la fois...
12		- <u>antériorité par rapport au présent</u> .	-Donc <u>simultanéité par rapport au passé composé</u> (3), c'est-à-dire, on peut utiliser à l'imparfait avec la <i>passé composé</i> . - il y a deux possibilités encore une fois. -Donc c'est la simultanéité, des, donc, c'est sous-entendu.
13		-il n'y a <u>pas de continuation</u> .	- ça <u>continue</u> (5) - une à une, ça continue. Tombaient... -il y a une continuation sous-entendue -l' <i>imparfait</i> c'est un temps... qui continue dans le passé. -la police qui veut savoir si elle y travaillait encore. (5) - Est-ce qu'elle était en train de travailler, en février ?
14			- <u>Narration</u> (3) c'est plutôt <i>imparfait</i> .
15		[en parlant du discours rapporté] -Prof- Attention ! ce n'est pas toujours ' <i>présent=> imparfait</i> ' <u>quelque fois, ça peut être '<i>présent=> passé composé</i>'.</u>	
16			- <u>futur proche...dans le passé</u> , c'est l' <i>imparfait</i> ...cette ?... c'est mieux, de retenir...
17			- <u>passé récent dans le passé</u> , d'accord ? -Catherine venait {[x : les autres : venait [√] Prof :} d'être transportée d'urgence à l'hôpital.
18		-c'est <u>plus rapide</u> . (2) -le début d'entendre le bruit, c'est plus rapide que... atterrir.	-ça <u>prend du temps</u> , - c'est <u>plus long</u> : <i>imparfait</i> ... (4)
19		-c'est <u>fini</u> , événement, c'est fini, fini, fini. (8) -ça continue pas dans le passé, c'est fini, par rapport à une autre action. -'pendant 50 ans'. fini. - l'idée, j'ai manqué, c'est fini. Une fois manquée, ratée.	-c'est <u>pas fini</u> ...

3.1.1.4. Le passé composé & l'imparfait dans les cours de G.C.E. A/L troisième trimestre & septième trimestre à l'AF de Colombo

3.1.1.4.1. Manuel de FLE : Bonne Route 1 ¹

- La méthode d'enseignement et le rôle de la L1

D'après ses auteurs, *Bonne Route 1* constitue un manuel de FLE à la base de trois approches méthodologiques (cf. Guide pédagogique, page v) : À savoir,

- 1) l'approche traditionnelle, avec la « progression grammaticale linéaire (allant du simple au complexe), les tableaux de synthèses et les exercices d'applications, les listes de vocabulaire et les textes de lecture ou de dictée permettant la traduction. »
- 2) l'approche structuraliste, « avec la progression linguistique (des premiers dialogues surtout) et les exercices structuraux permettant de générer de nombreux énoncés par substitution et transformation. »
- 3) l'approche communicative, « avec les formes linguistiques (permettant de prendre contact ou de prendre congé, de prendre position, d'exprimer ses sentiments ou son accord, de rapporter un discours...) de certains dialogues et celles des *fiche-outils*, élaborées à partir du niveau Seuil, avec les jeux de rôles et les exercices de simulations. »

Cependant, à part les dictées qui 'permettent la traduction',² aucune référence directe n'est faite dans *Bonne Route 1* aux langues premières des apprenants. Les enseignants semblent devoir faire faire toutes les activités du manuel en langue cible ; même dans les cas où les auteurs incitent les apprenants à se référer à un dictionnaire, ils évoquent un dictionnaire monolingue français (Leçon 24 : p.173). Destiné aux «étudiants débutants- grands adolescents ou adultes» (Introduction : p.7), *Bonne Route 1* est le livre de référence recommandé pour les apprenants de français au niveau scolaire : G.C.E. O/L (depuis 1999) et G.C.E. A/L (depuis 1996). Par conséquent, cette méthode est également utilisée dans les cours d'A/L à l'AF. Pourtant, selon chaque situation d'enseignement donnée & chaque enseignant, on s'en sert de manières divergentes : soit comme une méthode à suivre de près, soit comme un simple livre de référence.

Selon la table des matières de *Bonne Route 1*, ses objectifs grammaticaux sont explicites. Dans les deux pages de grammaire de chaque unité, on trouve des notions grammaticales systématisées à l'aide d'une explication de son emploi (plutôt insignifiante) et de sa formation (p. viii, le Guide pédagogique). Par exemple, dans la leçon 17 les « contenus grammaticaux » explicitent clairement les divers aspects morphologiques du *PC* que les auteurs du manuel veulent présenter dans cette leçon. De même, on introduit les conjugaisons du *présent* dans les troisième, quatrième, cinquième, etc. leçons, le *futur proche* dans la dixième, le *passé récent* dans la quatorzième, l'*impératif* dans la seizième, ainsi de suite.³

¹ *Bonne Route 1* (1998) : 34 leçons– Chaque leçon est organisée sous un thème et est divisée en 3 parties qui s'intitulent, 'objectifs linguistiques', 'objectifs grammaticaux' & 'pour aller plus loin (divers thèmes de discussion)'.
² À savoir, *Bonne Route 1* propose de se servir d'un même texte pour s'exercer à deux tâches : d'abord l'écrire comme dictée, ensuite le traduire en langues premières.
³ Or, dans chaque cas, l'explication de la formation de la notion grammaticale l'emporte largement sur l'explication de son emploi.

- La présentation du *passé composé* et de *l'imparfait* dans *Bonne Route 1*

Au début, presque tout le travail de *Bonne Route 1* se centre sur l'apprentissage des aspects morphologiques du *PC*. En effet, le manuel prévoit dans son livre de l'élève un travail presque exhaustif des divers aspects de la formation du *PC*. Quelques sous-titres, dans la section 'Pour pratiquer de la grammaire', suffisent pour confirmer cette constatation. Par ex : (Leçon 17) : '*Passé composé* avec avoir', 'Quel auxiliaire?', 'Comment former le participe passé?', 'Verbes réguliers en *-er*', 'Verbes réguliers en *-ir*', '*Le passé composé* dans les phrases négatives et interrogatives (Leçon 18) : '*Le passé composé* avec être', 'L'accord du participe passé', 'Quel auxiliaire?', 'Comment former le participe passé?', 'Les verbes à deux auxiliaires', 'Les verbes naître et mourir' (Leçon 24) : 'Les verbes pronominaux au *passé composé*; accord du participe passé', ainsi de suite.

Tous les aspects morphosyntaxiques du *PC* sont déjà largement abordés lorsqu'on entame l'introduction explicite de *l'imparfait* dans la leçon 26. Il faut toutefois noter que la présence de *l'imparfait* n'est pas complètement exclue des leçons précédentes. On peut le repérer dans certains textes des leçons 17 (p.124, ex.11), 22 (p.159), 23 (p.167) et 24 (pp.168, 171, 173). Pourtant, on n'explicite pas sa formation et son emploi avant la leçon 26. Par contre, par rapport à *Tempo 1*, *Bonne Route 1* évoque plus de valeurs de *l'imparfait*. Pour autant, les analyses de l'emploi des temps s'y révèlent aussi plutôt rares et brèves (Par ex., selon *Bonne Route 1*, la seule valeur d'emploi du *PC* ne consiste que dans l'évocation d' « une action passée et terminée ». (Dans la Leçon 17, *le PC* est introduit uniquement comme un temps indiquant « une action passée »). Or, selon le Guide pédagogique (p.65) « les emplois de ces formes (présent, passé et futur) seront étudiés au fur et à mesure et seront approfondis au niveau 2 ». Cependant, les élèves des cours scolaires de FLE n'utilisent que le premier volume de *Bonne route*. Par conséquent, leurs connaissances dans l'emploi des temps français se trouvent peu développées.¹

Dans *Bonne Route 1*, d'ailleurs tout comme dans *Tempo 1*, les auteurs tentent d'abord de sensibiliser implicitement l'apprenant aux divers usages du *PC* avant qu'ils en expliquent l'emploi particulier par rapport aux autres temps du passé. À cet effet, ils le présentent dans beaucoup de textes écrits et oraux dans les Leçons 17, 18, 21 & 24. Comme nous avons déjà remarqué, le travail exhaustif sur les nombreuses formes morphologiques (les conjugaisons) du *PC* est déjà achevé lorsqu'on nous présente ses valeurs d'emploi (Leçon 26), côte à côte avec celles de *l'imparfait*. De plus, dans la leçon suivante (Leçon 27), *le PC* et *l'imparfait* se trouvent mis en opposition avec le *PQP* (*plus-que-parfait*). Cependant, dans aucun des exercices de *Bonne Route 1*, on ne demande aux élèves de réfléchir sur les diverses valeurs de ces temps. Elles sont données et censées être assimilées par l'apprenant telles qu'elles sont. Aucune discussion n'est prévue là-dessus.² De même, comme dans *Tempo 1*, les textes et les exercices de *Bonne Route 1* privilégient plus la reconnaissance des temps que leur emploi autonome par l'élève.

¹ Sauf si les enseignants les développent en se référant à leurs propres connaissances en la matière.

² Par conséquent et comme déjà dit (cf. p.162) l'élève en contexte exolingue ne peut dissiper ses incertitudes sur l'emploi des temps qu'en recourant à l'une des deux démarches suivantes : soit en interrogeant explicitement son enseignant, soit en se référant implicitement aux systèmes de ses langues premières. Vu le rôle passif que la majorité des élèves jouent dans la classe de FLE, il est possible qu'ils se réfèrent souvent à leurs connaissances antérieures pour mieux appréhender la langue cible.

- Les diverses valeurs attribuées au *passé composé* et à *l'imparfait* dans *Bonne Route 1*¹

[Figure 30]

	Source	Page	<i>Le passé composé et L'imparfait</i>	<i>Le passé composé</i>	<i>L'imparfait</i>	<i>Le Plus-que-parfait</i>
1	Le livre de l'élève (1A Leçons 1-17 & 1B leçons 18-34)	Leçon 17 : p. 122		-indique une action passée.		
2		Leçon 26 : p. 184 (1B/ p.62)	-place une action dans le passé.	-place une action dans le passé. -indique une action terminée.	-place une action dans le passé. -indique ni le début ni la fin de cette action. -peut indiquer l'habitude. -peut indiquer la répétition.	
3		Leçon 27 : p. 192 (1B/ p.70)		-place une action dans le passé. -indique une action terminée.	-place une action dans le passé.	-place une action dans le passé. -avant <i>le passé composé</i> . -avant ou en même temps que <i>l'imparfait</i> . -indique une action terminée.
4		Leçon 30 : p. 213 (1B/ p.91)			-si + verbe à <i>l'imparfait</i> : souhait ou suggestion	
5	Le guide pédagogique	Leçon 17 : p.57		-l'aspect achevé		
6		Leçon 26 : p.95	-Les valeurs des temps du passé sont difficiles à cerner. Les formes verbales, n'ont pas, intrinsèquement, une valeur permanente. souvent la valeur est donnée par les éléments lexicaux : par ex : <i>Tous les jours, il faisait/ a fait / fit une promenade</i> , l'idée de répétition est bien plutôt contenue dans <i>tous les jours</i> que		- <i>L'imparfait</i> n'indique aucune des limites temporelles de ce qui est rapporté.	

¹ À nouveau, nous présentons dans ce tableau des définitions/explications relevant de quelques autres temps du passé: ces premières servent à mettre en valeur les définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait*.

			<p>dans la forme verbale elle-même.</p> <p>-l'opposition <i>imparfait/ passé composé</i> est une opposition d'aspect (non accompli/ accompli)</p>	<p>-Accompli On peut commenter par, <i>ça y est, c'est fait, c'est fini.</i></p>	<p>-Non-accompli On ne sait ni quand l'action a commencé, ni si elle est achevée.</p>	
7	Leçon 27 :p.99			<p>-L'aspect accompli</p>	<p>-L'événement est situé dans le passé. On ne sait pas à quel moment cette situation s'est établie, ni si elle dure encore. Ce qui est sûr, c'est que cette situation existait quand (les enfants ont quitté la ferme)</p>	<p>-L'aspect accompli : Par rapport à <i>l'imparfait</i>, il a une valeur temporelle d'antériorité, mais il peut y avoir simultanéité partielle.</p> <p>-Aspect achevé, on ne peut plus rien faire.</p> <p>-...une situation (quitter la ferme) s'est achevée pendant que l'autre prolongeait (la terre - ne suffire plus)</p> <p>-<i>Le plus-que-parfait</i> marque l'antériorité d'une situation ou d'un événement achevé par rapport à une situation ou un événement achevé exprimé au <i>passé composé</i>.</p>
8		Leçon 30 : p.112			<p>-Dans la phrase simple si + <i>imparfait</i> de <i>l'indicatif</i>, <i>le conditionnel</i> est utilisé pour exprimer le souhait avec l'intonation exclamative (et un point d'exclamation à l'écrit) ou la suggestion avec l'intonation interrogative (un point d'interrogation à l'écrit). Ces tournures sont assez fréquentes, en particulier, pour la suggestion.</p>	

3.1.1.4.2. Les diverses valeurs attribuées au *passé composé* et à *l'imparfait* par les enseignants des cours de G.C.E. A/L

Comme déjà mentionné, les programmes scolaires de FLE au Sri Lanka ne relèvent pas du manuel recommandé. Par conséquent, les enseignants ne sont pas censés le suivre au pied de la lettre. Leur tâche consiste à dispenser les connaissances de FLE visées dans les programmes avec ou sans recours au manuel. Dans ce sens *Bonne Route 1* ne leur est qu'un outil complémentaire. En revanche, les connaissances et l'expérience dont ces enseignants disposent de la langue française et de son enseignement jouent un rôle crucial dans l'apprentissage/acquisition du FLE par leurs élèves. Malheureusement, tous les enseignants de FLE au Sri Lanka ne disposent pas du même degré de connaissances et d'expérience par rapport à leur métier. Par conséquent, les connaissances qu'ils dispensent aux élèves peuvent également se révéler différentes. Le niveau du public d'apprenants visé sert d'autant plus à creuser cet écart. Les deux cours de G.C.E. A/L que nous avons observés à l'AF en sont une bonne preuve : les apprenants débutants du troisième trimestre sont censés se contenter des explications plutôt rudimentaires des valeurs du *PC* et de *l'imparfait* alors que les élèves du septième trimestre en découvrent des emplois beaucoup plus nuancés.

- L'enseignant D : G.C.E. A/L - troisième trimestre

Enseignant le FLE depuis peu de temps à l'AF, cet enseignant y avait été lui-même élève des cours d'A/L. Malgré le manque d'expérience, il était souvent peu préparé, et par conséquent, se montrait parfois incapable de donner les explications nécessaires que ses élèves exigeaient. Ses explications sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* étaient parfois longues, mais souvent peu claires, voire contradictoires (Cf. annexe pp. 35-36 : Figure 31 : exercice 1). Ses langues d'enseignement étaient le français et l'anglais. En effet, comme il l'a lui-même reconnu, il utilisait l'anglais souvent pour enseigner le français parce qu'il le trouvait « très facile ». Selon lui, « dans le système sri lankais, c'est pratique d'utiliser la langue seconde avec le français », « surtout pour les traductions anglais-français. » Il croyait également que « beaucoup d'élèves préfèrent anglais à cinghalais » et que « les élèves ont une bonne connaissance d'anglais ». D'après cet enseignant, l'emploi de l'anglais « facilite l'apprentissage surtout parce que la grammaire anglaise est très proche de la grammaire française. »¹

Son cours de troisième trimestre (où les élèves avaient déjà subi plus de 100 heures d'apprentissage du FLE) était constitué de 19 adolescentes apprenant le FLE pour l'examen de G.C.E. A/L dans différentes écoles d'État et privées. La plupart de ces élèves avaient apparemment suivi les deux premiers trimestres de leurs cours à l'AF sous la direction d'un autre enseignant. Cette classe ressemblait beaucoup à un cours de FLE à l'école : il y avait peu d'interrogations de la part des élèves ; entre elles, les élèves discutaient la plupart du temps en singhalais mais celles qui posaient des questions à l'enseignant le faisaient en anglais.

Comme décrit, dans *Bonne Route 1*, la présentation du *PC* et de *l'imparfait* est prévue respectivement pour les leçons 17 et 26. Le manuel comprend trente leçons qui devraient être réparties en huit trimestres. Selon une telle répartition des leçons, les élèves de ce cours (troisième trimestre), n'étaient pas censés connaître encore ces deux temps du passé. Toutefois, nous avons appris par l'enseignant D que son prédécesseur

¹ Extrait des réponses que cet enseignant a données à notre questionnaire adressé aux enseignants de FLE.

avait déjà introduit ces deux temps aux apprenants pendant le deuxième trimestre. Cela prouve que cet enseignant d'avant n'avait pas suivi de près l'ordre de présentation du manuel de référence. Pour leur part, beaucoup de ses élèves étaient mécontentes de cette introduction quasi simultanée des deux temps du passé.¹ Mais, au moment où nous avons observé leur cours, ils s'exerçaient à l'emploi de ces deux temps dans les phrases et des petits textes. Pendant la correction d'un de ces exercices de *Bonne Route 1*, nous avons relevé du discours de l'enseignant D quelques unes de ses propres définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait*. Nous les présentons ci-dessous.²

[Figure 31]

	L'explication du <i>passé composé</i>	L'explication de <i>l'imparfait</i>
1	- 'just' <u>passé composé</u> [= <i>PC</i>]	-weather <u>conditions</u> , always <i>imparfait</i>
2	-past tense. -an action which is already finished/ <u>une action déjà finie</u> . (2)	- la <u>description</u> . (6) -they are describing..., something. -Description= somebody's relating something which happened in the past. "So if it's a description..."
3		- <u>Une habitude</u> -[Après l'avoir discuté avec l'observatrice...] "So, in this case, euh... it is a, it's a habit. -it is a habit.
4		-normally, if it's some <u>actions which continues... in the past</u> . (4)
5		-but this is <u>something which happened continuously in the past</u> .
6		- <u>the one after that also falls into the same category</u> .(3) -the first one (was ?), first one was in the past tense.
7		- <u>Normally, you can't say <i>ils ont lu très peu</i></u> . -You say, <i>Ils lisaient très peu</i> . C'est comme ça, la réponse.
8		-they read very little. <u>Although it's "read", it's not past tense</u> [=PC?], It's <i>imparfait</i> .
9		-that is some kind of <u>action which, which has already finished</u> , I mean, which had taken place in the past, still you use <i>imparfait</i> .
10	-now <u>yesterday</u> you can say, <i>hier j'ai lu un livre</i> .	-it was <u>sometime ago</u> , no, I mean <u>because it was not yesterday</u> (3) or 10 years back but it was, in the past... - it is not something which finished yesterday, (...) -she knew him but not that she knew him only yesterday. -past in the sense, 50, 60 years ago, <u>because your grandparents</u> , right? , therefore.
11		-She knew him for a, <u>for a long time</u> .

¹ Les réponses que les anciennes élèves de cet enseignant ont données à notre questionnaire (adressé aux apprenants de FLE) attestent ce fait.

² Les extraits de conversations détaillées se trouvent aux pp. 35-36 [Figure 31] de l'annexe.

- L'enseignant E - G.C.E. A/L - septième trimestre

Par rapport aux autres enseignants de FLE observés, cet enseignant était celui qui était académiquement le mieux qualifié. Ayant fait quatre ans d'études en France dans les années quatre-vingts, il possédait une maîtrise française de linguistique¹. Il travaillait comme enseignant de FLE à l'AF depuis longtemps et dispensait également des cours particuliers.

Sa classe de G.C.E. A/L septième trimestre était également constituée de filles (14) mais, par rapport aux élèves de la classe précédente (G.C.E. A/L - troisième trimestre), ces premières avaient fait une année de plus d'étude de FLE (à l'école et à l'AF). Elles avaient suivi plus de 300 heures de cours uniquement au sein de l'AF. Visant à passer l'examen de G.C.E. A/L quatre mois plus tard, ces élèves se trouvaient à une étape de révision de leur programme d'études. Comme elles se servaient d'un seul manuel (*Bonne Route 1*) à l'école et à l'AF, il est probable qu'elles en avaient déjà découvert toutes les explications sur *le PC* et *l'imparfait*. Pour cette raison ou une autre,² ces apprenantes étaient plus actives³ que leurs camarades cadettes de la classe précédente pendant la construction des connaissances sur ces temps.

Le jour où nous avons observé ce cours, la leçon s'est centrée sur un exercice de traduction de phrases françaises⁴ en anglais et en singhalais. Par conséquent, elle était considérablement différente des leçons et des activités que nous avons observées dans les autres cours. D'une part, grâce à cet exercice, nous avons pu observer l'emploi explicite des trois langues, le français (environ 60%), l'anglais (environ 20%) et le singhalais (environ 20%) au cours d'une même leçon. D'autre part, en raison de l'exercice de version, la démarche ordinaire de découverte de la langue cible était inversée : à savoir, au lieu de tenter de découvrir la langue cible à travers elle-même, les élèves ont été invitées ce jour-là à découvrir la langue cible en la traduisant : elles devaient traduire une série de phrases françaises dans leurs langues premières dans le but, notamment, de découvrir les différentes valeurs d'emploi de *l'imparfait* dans la langue française.

[Figure 32]⁵

	Explication générale	L'explication du <i>passé composé</i>	L'explication de <i>l'imparfait</i>
1	-un euh... processus => processus' is an action taking place. vemin tijenə krija:vak. ⁶		-C'est un procès de type 'processus' (<i>il passait devant une écurie.</i>)
2	-ou un état => un état 'state of being' euh... pʌvətinə tʌtvəjʌk,		-On traduit un processus... par ... ' <i>was+ing</i> ' en anglais -dæn lʌmʌji vʌtʌddə gʌnnə tənʌk, right ? okkomə

¹ On pourrait peut-être accorder son discours mieux soigné en français ainsi que ses références aux ouvrages linguistiques (par ex.: *Approche linguistique des problèmes de traduction: Anglais ⇔ français* de Chuquet, H. & Paillard, M.:1987) qui n'étaient pas prescrits par l'institut, à sa formation académique élevé.

² Par exemple, par rapport à la classe d'A/L troisième trimestre, le rapport que les élèves de la classe d'A/L septième trimestre avaient avec leur enseignant était moins formel, voire amical.

³ Certes, certaines des apprenantes étaient évidemment moins bavardes que les autres.

⁴ Extraites de Chuquet, H. & Paillard, M. (1987 : 87-90)

⁵ Les extraits plus détaillés de ce tableau se trouvent aux pp. 36-43 [Figure 32] de l'annexe.

⁶ = Une action qui est en train de se passer. (cf. Annexe : p.37 : Extrait n°1 [1])

	nætnam, pævətiftfə tətvəjək. ¹		<i>imparfait</i> kijənə ekə, monəvΛ unΛt 'was+ing' kijənə ka:ləjen pərivΛrtənəjə kəɾΛnnə jΛnə ekə. ²
3	-Il y a <u>un rapport de simultanéité</u> , -ekΛk vemin tijənəkotə, tΛvə ekΛk siddə unɑ:. ³	-metənədi: Λpi ingri:sijen pa:vɪftfɪ kəɾΛnnə, ⁴ c'est la forme qu'on appelle le <u>prétérit</u> ... Le <u>prétérit</u> . -ed: la forme en -ed. Il doit end in -ed.	- <u>un contexte répétitif</u> 'de temps à autre' -un fait euh une action d'accord ? qui se répète, qui se répète, un fait qui... - <u>Λmkisi krija:vΛk Λti:təj:edi nævətə nævətə siddə venəvɑ:</u> , ⁵ - krija:və Λti:təj:edi nævətə nævətə siddə venəvΛ kijənə ekə pennum kəɾənəvɑ: me: 'indəhitə' kijənə eken. ⁶ -répétition, répétition marquée par, euh... <i>chaque fois que</i> ... -Il y a un contexte de répétition.
4	-dæn metənə tijenne: <i>imparfait</i> pərivΛrtənəjə kəɾənə tΛvə vidijΛk (...) ingri:sivələ mi:tə venΛs. sinhələvələt. e:kə venΛs venəvɑ: ⁷		5) <i>Il passait pour un ancien professeur de français.</i> -on <u>décrit un personnage</u> . pudgələjekvə vistərə kəɾənəvɑ:, ne: ? ⁸
5			-le procès, the <u>action is, est présenté comme s'il était vu de l'intérieur</u> . From inside, non? As, seen from inside.
6			-From what I know about him, it is possible to say / <u>forecast in a similar situation</u> -which is not unique-he would behave in such a way. -so, forecast, you make, you know, prédire l'avenir. -mΛmə eja:ge krija: kΛlɑ:pəjə dΛnnəvɑ:, e: Λnuvə kijΛnnə puluvΛn mehəmə kəɾΛi kijəla: ⁹
7			- <u>puruduvə sitijemu</u> . ¹⁰
8			10) <i>Dans le temps nous y allions tous les dimanches.</i> -Λti:təj: (...) puruddΛk hətijətə (...) ivəɾΛi. <u>dæn e:</u>

¹ = Un état d'existence au présent ou au futur, ou, un état d'existence dans le passé. (cf. Annexe : p.37 : Extrait n°1 [1])

² = C'est un cas sur lequel les élèves se trompent, d'accord ? Le fait que tout est *l'imparfait*, quoi qu'il soit, le fait d'essayer de traduire par 'was+ing'. Compris ? La plupart des élèves se trompent ici. (cf. Annexe : p.39 : extrait n° 4[2])

³ = Lorsqu'une chose (une activité) était en train de se passer/se dérouler, une autre chose (une autre activité) s'est passée/s'est produite. (cf. Annexe : p.38 : extrait n° 3 [1])

⁴ = Ici, ce (la forme) qu'on utilise en anglais (cf. Annexe p. 38 : extrait n° 4[2])

⁵ = Une action quelconque se répète dans le passé. (cf. Annexe p.38 : extrait n° 4[1])

⁶ = le fait que l'action se répétait dans le passé est démontré par cette chose (ce mot) 'indəhitə' (de temps à autre) (cf. Annexe p.39 : extrait n° 4[2])

⁷ = Or, ce qu'il y a ici, c'est un autre moyen de traduire *l'imparfait*. (...) En anglais, c'est différent- même en singhalais, ça change. (cf. Annexe : p.38 : extrait n°3[6])

⁸ = (On) décrit une personne, n'est-ce pas ? (cf. Annexe : p.39 : extrait n° 5[1])

⁹ = Je connais sa manière d'être (son comportement), d'après cela (cette manière d'être/ce comportement), je peux dire qu'il ferait comme ça. (cf. Annexe : p. 40 : extrait n° 8[1])

¹⁰ = (on) avait l'habitude. (cf. Annexe : p. 41 : extrait n° 10[4])

			<p><u>puruddə nə:</u> (7) ¹</p> <p>-e: ka:le miniha: bonəvΛ godΛk, e: ka:le godΛk bivva:, dən nə:. dən bonə ekə Λthə:rəla: ²</p>
			<p>- Plus, il y a indication de temps comme dans le temps, autrefois, jadis, avant. Λti:təje: jΛmkisi dejak siddə vuna:, puruddΛk hətijətə, ivəΛi. dən e: puruddə nə: ³</p> <p>-dən nə: puruddə. ⁴</p> <p>on n'y va plus d'accord ? Maintenant, on n'y va plus. e: puruddə dən nə:. hΛridə ? me:kə Λti:təje: puruddΛk hətijətə ΛvΛsta: gΛnəna:vΛk vetftfə ekΛk. vela: ivəΛji. (... ?), autrefois, jadis, dans le temps, d'accord ? nΛmuth dən e: puruddə nə: ⁵</p>
9			<p><i>C'était la première fois que je la voyais.</i></p> <p>- It was the first time I had seen him.</p> <p><i>Imparfait, past perfect, d'accord?</i></p>

3.1.1.5. Le passé composé & l'imparfait dans les cours de FLE débutant -première année de licence ès lettres ⁶ à l'Université de Sri Jayawardanapura

- Les cours de FLE débutant des étudiants de la licence ès lettres

Jusqu'à récemment, le FLE faisant partie de la licence ès lettres au Sri Lanka était réservé aux étudiants qui l'avaient préalablement appris à l'école.⁷ Pour être éligibles à étudier cette discipline pour la licence, ils devaient avoir réussi l'épreuve de français à l'examen de G.C.E. A/L. Par conséquent, la majorité des apprenants de FLE dans les trois universités sri lankaises où l'on peut étudier cette spécialité est composée d'étudiants de niveau intermédiaire. Les cours de licence destinés aux débutants que nous avons observés à l'Université de Sri Jayawardanapura ne datent effectivement que de quelques années. En effet, ils étaient les premiers de cette catégorie de cours à l'Université. Au moment où nous les avons observés, les cinq apprenants ⁸ de ce cours avaient déjà subi près de cent heures ⁹ de cours de FLE.

¹ = Dans le passé, (...), comme une habitude, (...) finie. Cette habitude n'existe plus. (cf. Annexe p. 41 : extrait n° 10[2])

² = Jadis, il se soulait beaucoup. Il se soulait beaucoup à cette époque, maintenant, non. Maintenant, il a renoncé à boire. (cf. Annexe p. 41 : extrait n° 10[2])

³ = Dans le passé, quelque chose s'est passée, comme une habitude, finie. Cette habitude n'existe plus. (cf. Annexe p. 41 : extrait n° 10[2])

⁴ = Cette habitude n'existe plus. (cf. Annexe p. 41 : extrait n° 10[7])

⁵ = Cette habitude n'existe plus, d'accord ? C'est quelque chose qui s'est produit à plusieurs reprises dans le passé, comme une habitude. C'est fini. (... ?), autrefois, jadis, dans le temps, d'accord ? Mais, cette habitude n'existe plus. (cf. Annexe p. 41 : extrait n° 10[7])

⁶ Le système d'éducation au Sri Lanka étant identique à celui de la Grande Bretagne, la licence équivaut au Bachelor's Degree. 'Une licence générale' comprend trois ans d'études de trois matières à choix et 'une licence spéciale' compte en total quatre années d'études dont trois seront consacrées à la spécialisation d'une seule matière. Depuis deux ans, on peut également se spécialiser dans le FLE à l'une des universités au Sri Lanka : l'Université de Kelaniya.

⁷ Avant, les seuls débutants de FLE à l'université constituaient les étudiants d'autres filières, qui l'apprenaient comme une matière optionnelle : cette matière ne faisait pas partie de leurs études de licence.

⁸ 4 filles dans la vingtaine, une dame entre 35-40 ans et un monsieur dans sa quarantaine.

⁹ Selon le programme, les deux enseignants de FLE de cette université étaient censés faire deux heures de cours et une heure de travail en groupe par semaine. Mais, les apprenants bénéficiaient apparemment de quatre heures de cours de plus.

- La méthode d'enseignement et le rôle de la L1

Comme dans le système scolaire, dans les universités, les cours magistraux constituent la méthode principale de l'enseignement/apprentissage du FLE. Par conséquent, le rôle de l'enseignant y est capital. Comme les apprenants universitaires ne disposent pas de manuel, le professeur représente souvent leur unique dispensateur de savoirs. En ce qui concerne les livres de références, ils leur sont relativement peu disponibles. Les seules références livresques dont les apprenants débutants observés à l'Université de Sri Jayawardanapura disposaient, étaient, de simples dictionnaires bilingues (anglais↔français).¹

À l'Université de Sri J'pura, le programme de FLE prévoyait une assimilation des connaissances grammaticales de la langue cible à une vitesse plutôt élevée.² Par conséquent, l'enseignement explicite de la grammaire en faisait partie intégrante. Cependant, l'apprentissage était prévu d'être d'abord inductif. À l'encontre d'autres programmes universitaires de FLE destinés aux étudiants avancés, ce programme ne comprenait pas les traductions thème et version. Néanmoins, les langues premières n'en étaient pas exclues. Même si la langue d'enseignement de ce cours était en général le français, selon les besoins de ses apprenants, l'enseignant donnait également des explications dans les deux langues premières de la majorité de la classe : le singhalais et l'anglais. Toutefois, l'emploi de l'anglais l'emportait clairement celui du singhalais.³

3.1.1.5.1. Manuel de FLE

Comme nous l'avons déjà dit dans le chapitre précédent (p.151), les programmes universitaires de FLE ne prescrivent de manuels ni pour les étudiants débutants, ni pour les plus avancés. Toutefois, les enseignants sont libres de choisir les extraits de textes et les exercices des manuels qui sont pertinents à leur programme. Ainsi, pour l'enseignement du *PC* et de *l'imparfait* dans le cours observé, l'enseignant avait choisi des extraits de cinq ouvrages différents : *Je révise* (pp.12, 13), *Orange 2* (pp.62, 63) *Tempo 1* (pp. 105, 175), *Grammaire vivante du français* (Exercices d'apprentissage : pp. 99, 100) et *Grammaire exercices 350 niveau débutant* (pp. 98, 99).

- La présentation du *passé composé* et de *l'imparfait* dans les extraits de manuels choisis

La plupart des textes choisis servaient à enseigner aux apprenants débutants les traits morphologiques de *l'imparfait* et du *PC*. Toutefois, au début, le repérage des temps et leurs caractéristiques était prévu d'être inductif. Par la suite, la formation et l'emploi de ces temps étaient, au fur et à mesure, mis en évidence à l'aide d'autres extraits textuels et d'explications complémentaires données par l'enseignant. Les apprenants étaient censés intérioriser les formes des deux temps français, d'une part, en se référant aux tableaux de conjugaisons et d'autre part, en faisant des exercices de conjugaisons

¹ Les dictionnaires bilingues singhalais↔français existent aussi dans le marché depuis déjà quelques années, mais, ceux qui sont encore plus couramment utilisés sont les anglais↔français.

² Cf. *General Degree: French Syllabus*- Department of Languages and Cultural Studies, University of Sri Jayawardanapura.

³ Deux raisons expliquent cette préférence : d'une part, l'anglais est la langue la plus souvent associée à l'enseignement/apprentissage du FLE. D'autre part, l'un des cinq étudiants de ce cours avait le tamoul pour sa L1. Comme l'enseignant et certains des autres étudiants ignoraient cette langue, l'anglais constituait la langue la plus communément accessible à toute la classe. Cependant, vu l'écart entre leurs âges et leurs métiers (deux d'entre eux étaient professeurs d'anglais alors que les autres étaient encore étudiants), tous ces apprenants ne disposaient pas du même degré des connaissances en anglais.

distribués par l'enseignant. Quant à la conceptualisation et l'emploi de ces deux notions grammaticales, seuls les extraits de *Je révise* et du *Tempo 1* en donnaient des explications. Chaque fois que l'enseignant trouvait ces explications insuffisantes, il les élaborait avec ses propres explications et exemples. À la fin, les apprenants se sont mis à s'exercer à l'emploi de ces temps à l'aide des exercices qui étaient, de nouveau, extraits de divers manuels et cahiers d'exercices de FLE.

[Figure 33]

Référence et page	<i>Le passé composé et l'imparfait</i>	<i>Le passé composé</i>	<i>L'imparfait</i>
<i>Je révise</i> : p. 13		-pour les actions principales de l'histoire.	-pour donner des informations complémentaires. -pour donner des explications. -pour dire qu'une action se répète dans le passé.
<i>Tempo 1</i> : p.105	-Raconter un événement passé	-Dire ce qui s'est passé	-Dire comment c'était -Parler du temps -Dire qui était là
<i>Tempo 1</i> : p. 175		-Pour évoquer les événements /actions -Une rencontre -Un accident	-Pour évoquer les situations -Dire où et quand cela s'est passé -Parler du temps qu'il faisait -Parler de l'activité des personnages présents -Décrire quelqu'un, quelque chose

3.1.1.5.2. Les diverses valeurs attribuées au *passé composé* et à *l'imparfait* par l'enseignant F

Comme déjà mentionné, dans ce cadre d'apprentissage où on ne se servait pas de manuels prescrits, l'enseignant et sa méthode d'enseignement contribuaient largement à l'acquisition de la langue cible par les apprenants. En effet, la qualité des connaissances acquises dépendait presque entièrement de l'enseignement dispensé : par conséquent, les discours de l'enseignant à l'Université ont pris plus d'ampleur ici que dans d'autres cours de FLE. Cela constitue peut-être la raison pour laquelle ses définitions/explications étaient plutôt longues, répétitives et principalement exprimées en anglais.¹

L'enseignant en question était relativement peu expérimenté dans l'enseignement du FLE, mais il avait suivi plusieurs stages de formation. Il enseignait le FLE dans deux

¹ En effet, lorsqu'on examine de plus près le discours de l'enseignant F, on voit quel rôle il attribuait implicitement à chacune des trois langues dont il se servait dans sa classe de FLE débutants. Pendant la leçon, il employait le français et l'anglais à des degrés comparables. Néanmoins, la différence entre la manière d'employer ces deux langues était facile à repérer. Alors que l'anglais servait clairement de langue d'enseignement, le français l'était beaucoup moins : lorsque l'enseignant s'exprimait en français, il employait de nombreuses stratégies d'enseignement (répétition de certains mots, intonation modifiée selon où il voulait mettre l'accent, débit lent, etc.) pour rendre son discours compréhensible à ses apprenants. Par conséquent, son discours en français avait une allure essentiellement pédagogique, donc peu naturelle. Il se servait de la langue cible pour donner des mots-clés (par exemple, les mots tels que 'situation', 'action', 'fini', 'durée', etc., pendant l'explication de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*) et des explications simples et répétitives (qui servaient toutefois à expliciter les fondements de la leçon visée (par exemple, 'action finie dans le passé', 'action, pas finie', 'c'est la description dans le passé', 'ça va durer longtemps', etc.) et pour présenter et pour discuter les textes et les exercices sur lesquels les apprenants travaillaient (par exemple, 'dire qui était là', 'parlait du temps', 'elle a fini lire deux revues. C'est fini. Donc elle a le temps'..., etc.). En revanche, l'enseignant F recourait à l'anglais pour donner la plupart des explications et des exemples qu'il jugeait être difficiles à comprendre par ses apprenants. Néanmoins, la présence du singhalais dans son discours était quasi négligeable. L'enseignant ne s'en servait qu'occasionnellement quand il voulait s'adresser ou poser des questions simples (du type: 'Tu as fini (l'exercice?)' à certains étudiants. Il est possible qu'il juge ces derniers de ne pas posséder de bonnes connaissances en anglais.

universités ainsi qu'à l'AF de Colombo. Son public d'apprenants comprenait, pour la plupart, de jeunes adultes appartenant aux niveaux débutants et intermédiaires. Selon les différents programmes universitaires, il préparait ses propres notes de cours. Sa langue d'enseignement variait selon les lieux et les publics visés. Or, comme nous l'avons déjà dit, la plupart du temps, les deux langues premières ne sont pas exclues des cours des universités.¹

[Figure 34]²

		L'explication du <i>passé composé</i>	L'explication de l' <i>imparfait</i>
1	- <i>imparfait</i> => <u>two things happening</u> . simultaneously. when she arrived he was, quand il est, quand elle est arrivée, il coiffait... <====II●II====> III- Il coiffait ●elle est arrivée	- <u>Action, finie.</u> (7) -C'est fini, ah? l'action est terminée... donc action finie... <i>passé composé</i> . - <u>Action finie dans le passé</u> (2) (<i>Il a joué d'un instrument de musique.</i>) -c'est fini. (7) -but if you take only this, c'est fini. arriver-fini. -elle a fini lire 2 revues. C'est fini. Donc elle a eu le temps... -Est-ce qu'elle a continué à sourire à son image ? non... Elle a souri. Fini.	- <u>Une action non-finie.</u> (4) -action pas finie (... <i>beaucoup de monde se promenaient</i>). -il devait rester, c'est pas fini. -c'est pas fini. - <u>Action non- finie dans le passé</u> (5) (<i>Il jouait d'un instrument de musique.</i>) -Donc action... ? non-finie.... mais, c'est le passé.
2		- <u>with the present it has no connection.</u> -But may be, if it's a story, it has certain connections with the present, but if you take only this, c'est fini.	
3		-in French, to say 'I did', you've to say 'j'ai fait'.	
4		- <u>action</u> -(5) - Dire ce qui s'est passé. -c'est à dire, les actions, donc, il faut utiliser <i>le passé composé</i> .	- <u>situation</u> -(4) Ex : <i>Je lisais</i> (situation) <i>le journal quand il est arrivé</i> (action). Schéma :Je lisais..... <(===== =====)> il est arrivéOn bavardait..... <(===== =====)> Marie est arrivée -Non finie... (dans le passé)
5			- <u>Parlait du temps</u> Ex : <i>Il fait chaud/Il faisait chaud hier.</i>
6		- <u>different actions taking place after the other.</u> -Des actions qui se passaient l'une après l'autre : one happened after	- <u>Dire comment c'était</u> Ex : <i>C'est intéressant : C'était intéressant.</i> -Dire qui était là.

¹ Si les étudiants sont censés avoir déjà appris le français avant d'entrer dans l'université, le français sera la langue du cours. S'ils sont débutants, mais ayant une bonne connaissance en anglais, on préfère utiliser l'anglais comme langue d'enseignement. C'est uniquement avec des étudiants ayant des difficultés avec le français et l'anglais qu'on utiliserait le singhalais.

² Pour les es extraits détaillés de conversations dont ce tableau se compose, voir pp. 43-47 de l'annexe.

		the other ; il y a une liste d'actions. -Une succession d'événements.	Ex : <i>Il y a beaucoup de monde/ Il y avait beaucoup de monde.</i>
7			-In the past, the moment when you described, this, it was still happening.
8		-She had time to read. She had time to read or she had had time to read.	C'est <u>la description dans le passé</u> : quand vous décrivez quelque chose dans le passé.
9			-il <u>allait pouvoir continuer sa journée</u> . C'est pas action ici, pas action, ça c'est aller pouvoir continuer. -Oui, oui, si on divise action, situation, mais c'est <u>plutôt futur proche, dans le passé</u> . (Il écrit au tableau) -aller+infinitif (futur proche) ==> imparfait -Venir de+infinitif (passé récent) => imparfait
10		- <u>Ça va durer longtemps</u> , une heure, <u>mais l'action est finie</u> , (6) durer, c'est fini, séchage couper action finie ou pas ? durer ... longtemps mais... -though it took 1 hour, it's a long time, mais action finie, séchage, couper finie. even if the, the time is its whether its, a, even if its a long duration -c'est 3 ans, mais quand, c'est assez long, mais quand même c'est fini, donc elle est restée. -Elle est restée... finie. La durée, duration, longue, mais c'est fini.	-il devait... parce que le moment de passé (écrit au tableau) ...so, this whole period is passé, [dessine une ligne de temps au tableau] C'est le jour de l'accident, il était à l'hôpital, il devait rester une semaine, 1, 2, 3, 4, 5, 6,7... <==== IIIIIIII=====> passé présent
11			-coiffer, il continuait à faire...

3.1.2. Les définitions/explications du *passé composé* et de *l'imparfait* : les manuels et les enseignants

Cet aperçu sur les définitions/explications données, d'une part dans les manuels de FLE et d'autres textes, d'autre part par les enseignants de FLE, nous permet de voir à quel point ces deux catégories de données se ressemblent. Étant donné que les enseignants observés se sont essentiellement basés sur les textes cités¹ pour faire apprendre à leurs apprenants les valeurs d'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, il est normal que leurs explications intègrent les définitions/explications données dans les textes de référence. Cependant, dans les discours des enseignants, celles-ci se trouvent plus ou

¹ Excepté peut-être, l'enseignant D : son prédécesseur étant censé avoir présenté *le PC* et *l'imparfait* à ses élèves, l'enseignant D ne se sentait pas obligé de les réintroduire. Cependant, il devait amener ses élèves à s'entraîner sur l'emploi de ces deux notions temporelles à l'aide des exercices de grammaire. Pendant cette activité, lorsqu'il devait accepter/refuser les réponses des apprenants ou expliquer les siennes, il ne nous semblait guère se référer aux sources de connaissances externes (les grammaires, d'autres enseignants) sur la matière. Il ne se fiait apparemment qu'à ses propres connaissances acquises en tant qu'ancien apprenant de FLE. Celles-ci se sont toutefois avérées inadéquates.

moins modifiées, simplifiées, explicitées, répétées et élaborées à l'aide d'exemples et d'autres outils d'enseignement préférés de chaque enseignant.¹

En effet, dans la construction des connaissances sur *le PC* et *l'imparfait*, les enseignants observés dépendaient considérablement des manuels prescrits.² S'il est vrai que certains d'entre eux s'inspiraient également d'autres textes de référence non prescrits, ils privilégiaient les définitions données dans les manuels prescrits ; cela même lorsque le sens de ces dernières s'avérait être douteux.³ Or, il est possible que les enseignants autochtones novices (comme les enseignants D & F) ignorent ces lacunes dans leurs manuels de référence. Cependant, d'autres, expérimentés ou natifs (les enseignants A et B), qui étaient bien conscients des limites de certaines explications données dans les manuels ne cherchaient pas non plus à les dénoncer.⁴

En effet, la plupart des enseignants (surtout, ceux des cours du niveau débutant) présentaient les définitions/explications dans leurs textes de références comme si elles étaient les seules que les apprenants devaient connaître pour maîtriser l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*. Ces explications, de par leur nature lacunaire et limitative, bornaient indirectement la capacité réflexive des apprenants. Elles étaient restrictives non seulement au niveau du contenu qu'elles cherchaient à expliciter mais aussi au niveau de la présentation. Vu cette approche très prescriptive que presque tous les enseignants des cours de débutants ont adopté pendant l'explication des valeurs d'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, ils nous semblaient (probablement sans le vouloir) rendre leurs apprenants prisonniers de quelques définitions/explications peu adéquates présentées dans les manuels de référence. À notre avis, une telle approche de la question d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* au niveau débutant peut rendre les apprenants de FLE très peu réceptifs, plus tard, de vrais valeurs d'emploi complexes de ces temps. C'est en effet, ce que nous avons pu observer chez beaucoup d'apprenants de FLE observés.

3.2. Le passé composé & l'imparfait dans l'apprentissage du français langue maternelle

- Les définitions

Ayant récolté les définitions du *PC* et de *l'imparfait* qui ont été à la disposition des apprenants des cours de FLE observés, nous souhaitons maintenant les mettre en opposition avec les définitions explications qui sont à la portée des apprenants de

¹ Par exemple, les gestes (enseignant B : cf. annexe : Figure 25A : p. 15 : ligne 14 gauche), modulations de la voix (enseignant A : cf. annexe : Figure 24A : p. 11 : ligne 3), traductions (enseignants B, D, E, F), dessins (enseignant A : cf. Annexe : Figure 24B : p. 11 : ligne 2 ; enseignant C : cf. Annexe : p. 21 : Figure 29 : Extrait 1 : enseignant F : cf. Annexe : p. 43 : Figure 34 : extrait 3), fiches explicatives (enseignant B : Annexe : p. 13 : activité 3), exercices (tous les enseignants observés), etc.

² Dans les deux classes de FLE où les enseignants n'étaient pas obligés d'adhérer à un manuel prescrit (la classe de G.C.E. A/L septième trimestre à l'AF, et la classe des étudiants en première année à l'Université), les enseignants (E et F) s'inspiraient des références textuelles de leur préférence.

³ Par exemple : « *le PC* pour les actions au passé. » et « *l'imparfait* pour les situations au passé. »

⁴ Alors que l'enseignant A s'en est servi modérément, l'enseignant B basait une large partie de ses explications sur la dichotomie peu convaincante de 'l'action=>*le PC* /situation=>*l'imparfait*' du manuel *Tempo 1*. Or, cet effet de dépendance excessive des explications des manuels prescrits aurait pour origine plusieurs raisons : notamment, difficulté d'expliquer en langue cible (surtout aux apprenants débutants qui ne disposent pas assez de connaissances en français pour comprendre) des notions complexes qui ne sont pas explicitées dans les manuels (par ex. : 'l'aspect', 'le procès perçus de l'intérieur/de l'extérieur', etc.) ; manque de formation ; manque de connaissances/ou de réflexion sur l'objet d'enseignement ; directive au niveau institutionnel d'enseigner ce qui est communément 'prescrit' (vu surtout les examens communs au plan institutionnel) ; volonté d'éviter du travail complémentaire, etc.

français L1. Notre but consiste à voir s'il y a des disparités entre les connaissances temporelles mises à la disposition des deux groupes d'apprenants et dans quelles conditions un tel écart peut contribuer au manque de connaissances sur *le PC* et *l'imparfait* chez les apprenants de FLE. Même si nous avons tenté de récolter méticuleusement les définitions/explications (voire, celles qui étaient fausses) des deux temps dans les cours de FLE, nous n'envisageons pas une démarche semblable dans le rassemblement des définitions de FLM. Deux raisons nous servent à justifier cette décision : d'une part, en raison de l'ampleur d'une telle tâche.¹ D'autre part et à juste titre, un tel travail dépasse considérablement le cadre de notre étude sur les transferts des langues premières. D'où notre décision de relever ces définitions dans les grammaires de français qui sont en général disponibles à tout apprenant de FLM.

Les grammaires choisies représentent trois niveaux d'analyse de la langue française.² La première destinée aux enfants natifs entre 8 et 12 ans est celle qui est la moins élaborée des trois ouvrages. Elle fait partie de la *Collection Bescherelle*. Au troisième chapitre de ce livre, on explique les temps du passé parmi lesquels *le passé composé (PC)*, *l'imparfait*, *le passé simple (PS)* et *le plus-que-parfait (PQP)*. Pourtant, c'est *le PC* et *le PS* qui reçoivent le plus d'attention. Les valeurs de *l'imparfait* n'y sont expliquées que par rapport à celles du *passé simple* et du *plus-que-parfait*. Cette approche de l'enseignement/apprentissage des temps du passé nous intéresse beaucoup en ce qu'elle diffère de l'enseignement des temps du passé dans les cours et les manuels de FLE. Dans ces derniers, la mise en opposition se fait non entre *le PC* et *le PS* mais entre *le PC* et *l'imparfait*.³ *Le PS*, abordé tardivement dans l'apprentissage du FLE, n'est pratiquement jamais mis en opposition avec *l'imparfait*. En revanche, les deux autres grammaires françaises tentent aussi d'expliquer le fonctionnement du *PC*, du *PS* et de *l'imparfait* en les plaçant sur un même plan d'emploi.

Bien qu'elle soit la plus ancienne parmi les grammaires que nous avons consultées, *L'emploi des temps verbaux en français moderne : Essai de grammaire descriptive* d'Imbs, P. (1960) est également la grammaire la plus analytique et détaillée de celles que nous avons examinées dans le cadre de cette étude. Il est possible que la

¹ L'apprentissage d'une L1 couvre non seulement presque toute la durée de la scolarisation (au moins, une dizaine d'années qui précèdent des études de terminale) mais aussi l'exposition à long terme à cette langue en dehors de l'école. Vu ces circonstances, il nous semble impossible d'accéder aux définitions/explications que les natifs possèdent de *l'imparfait* et du *passé composé* en observant simplement quelques cours de français L1 à l'école.

² Si nous avons consulté de nombreux ouvrages de grammaire française qui traitent la question des valeurs d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* [par exemple, Imbs, P. (1960) ; Grevisse, M. (1969) ; *Bescherelle Junior* 8 à 12 ans (1992) ; Maingueneau, D. (1981) ; Le Goffic, P. (ed.) (1986) ; Chevalier, J.-C & Cie (1989) ; Grevisse, M. (1989) ; Delatour, Y. & Cie (1991) ; Berthonneau, A.-M., Kleiber, G. (1993) ; Riegel, M. & Cie (1999)], nous n'en explicitons en annexe que les définitions/explications données dans les trois premiers ouvrages. Néanmoins, le cas échéant, nous nous référerons également aux autres ouvrages cités, notamment à ceux de Riegel et de Le Goffic. D'autres grammaires citées sont également importantes en ce que certaines d'entre elles sont des grammaires recommandées aux apprenants de FLM & FLE. En Suisse romande (en contexte endolingue d'apprentissage du français), les grammaires de Maingueneau et de Riegel sont recommandés aux étudiants universitaires de L1 français alors que cette dernière et la grammaire de Delatour sont recommandées aux étudiants universitaires non-francophones d'un niveau d'apprentissage avancé. En effet, ce dernier ouvrage constitue également l'une des références grammaticales dont les enseignants sri lankais de FLE aussi se servent souvent.

³ *Le passé simple* étant un temps relevant très peu des situations de communication, il est possible que les enseignants et les auteurs des manuels de FLE suivant l'approche communicative aient préféré ne pas y accorder un rôle important. En effet, avec le manuel *Tempo*, on découvre le *passé simple* seulement à la fin du premier trimestre du niveau intermédiaire, à savoir, après presque 240 heures d'enseignement du FLE et suite à la présentation des temps tels que le plus-que-parfait et le futur antérieur.

plupart des Français ne recourent jamais à ce type de grammaires analytiques, qui ressortent évidemment des milieux académiques.¹ Cependant, en dépit de n'avoir jamais consulté explicitement de tels ouvrages, nous pensons que les natifs, à force de la pratique assidue de leur L1, en possèdent, inconsciemment et à des degrés divers, toutes les définitions qui sont explicitées dans ces recueils. Ainsi, en relevant les définitions/explications données dans cette grammaire analytique, nous tentons d'accéder aux connaissances implicites que les Français natifs possèdent du *PC* et de *l'imparfait*.

Le Précis de grammaire française de Grevisse, M. (1969) se situe entre les deux grammaires précédentes. Il n'est ni trop simple, ni trop complexe. S'il relève de la grammaire traditionnelle, le contenu de cet ouvrage nous semble bien représenter le type et le niveau de connaissances grammaticales que la plupart des enseignants de FLE observé possédaient et tentaient de faire acquérir par leurs apprenants. Toutefois, comme les deux autres, cette grammaire n'est non plus destinée aux apprenants étrangers.

Faute d'espace et par manque de pertinence directe à notre travail, nous n'envisageons pas de présenter ici la liste des définitions du *PC* et de *l'imparfait* extraites des grammaires de FLM. Par contre, nous les présentons dans l'annexe (cf. pp.47-56) sous forme de trois tableaux comprenant les définitions, non seulement du *PC* et de *l'imparfait* mais également du *passé simple*. En effet, comme nous l'avons déjà remarqué, les trois grammaires natives examinées nous semblent évoquer les valeurs de ces trois temps sur un même plan d'analyse. Par conséquent, les valeurs du *passé simple* y sont souvent employées pour distinguer celles du *PC* et de *l'imparfait*. Entre les pages 57 et 60 de l'annexe, nous présentons dans un même tableau toutes les définitions/explications² récoltées préalablement dans les cours de FLE. Par la suite, nous avons tenté de mettre côte à côte les deux tableaux comprenant les définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait* relevant du FLE & du FLM (cf. annexe : pp.61-77). Sans relever chaque définition, nous espérons évaluer ci-dessous à l'aide de ces tableaux, les particularités que nous avons perçues entre les deux groupes de définitions/explications.

3.3. Les écarts repérés entre les définitions/explications du *passé composé* et de *l'imparfait* dans le FLM et le FLE

Comme nous l'avons remarqué au cours de l'analyse des manuels de FLE, ces derniers accordent beaucoup d'importance aux traits morphologiques (conjugaisons) des temps français au détriment même de l'explication de leurs valeurs d'emploi. Il est possible que les manuels de FLE adultes, conçus en France, aient hérité de ce trait des manuels de FLM destinés aux enfants natifs. Comme ces derniers acquièrent de toute façon les valeurs d'emploi des temps de leur L1 à force de la parler, au début de leur apprentissage, ils sont encouragés à se centrer plus sur l'apprentissage des formes morphologiques des verbes. Évidemment, l'entraînement aux conjugaisons verbales ne nuit pas du tout ni à l'apprentissage du FLM par les enfants natifs, ni à l'apprentissage du FLE par les adultes étrangers. Toutefois, à l'opposé des enfants natifs en situation endolingue, les adultes étrangers en contexte exolingue n'ont pas de recours facile pour acquérir des valeurs d'emploi des temps français. D'où la nécessité de les inciter à réfléchir d'une manière plus approfondie sur ces valeurs qu'il n'est prévu de le faire

¹ En effet, dans *Grammaire méthodique du français* (1999: 292) de Riegel, M. & Cie on décrit cet ouvrage comme l'une "des analyses approfondies" développée par un linguiste guillaumien sur les "valeurs et des réalisations linguistiques de l'aspect".

² Comme nous avons déjà présenté les extraits détaillés de ces définitions, dans le tableau, nous les présentons d'une manière beaucoup plus abrégée.

dans les manuels de FLE. Heureusement et comme nous l'avons vu auparavant, beaucoup d'enseignants tentent de combler ces lacunes en se référant aux autres grammaires et à leurs propres connaissances du français.

À première vue du tableau (cf. annexe : pp. 61-77), nous pouvons constater que les deux groupes d'apprenants ont à leur disposition un nombre plus ou moins équivalent de définitions/explications sur les deux temps français du passé. Cependant, alors que la plupart des définitions dans les deux colonnes à droite) sont extraites d'une seule grammaire accessible aux natifs (Imbs, P. : 1960), les définitions dans les deux colonnes à gauche constituent un recueil de définitions extraites de sept livres et de plusieurs discours de six enseignants des classes de FLE représentant cinq niveaux¹ d'apprentissage différents. Par conséquent, aucun des apprenants de FLE observés ne possède la totalité des définitions qui se trouvent dans les deux colonnes de gauche du tableau. Ces définitions représentent uniquement toutes les définitions/explications auxquelles un apprenant hypothétique de FLE, issu du contexte d'apprentissage du FLE au Sri Lanka, aurait pu accéder. De même, les deux colonnes à droite contiennent les définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait* auxquelles un apprenant hypothétique de FLM pourrait accéder. En effet, vu l'impossibilité de prendre en compte les cas d'apprenants individuels, nous envisageons dans les pages suivantes d'examiner les connaissances de deux apprenants hypothétiques de FLE et de FLM.

L'analyse des données récoltées nous permet de voir que, contrairement à ce que nous avons présumé, un grand nombre de définitions figurant dans les grammaires françaises sont également à la disposition des apprenants de FLE. Cependant, il existe une différence remarquable entre les explications données dans les grammaires de FLM et celles données dans les manuels et par les enseignants de FLE. Évidemment, une œuvre de grammaire écrite par un Français destinée aux Français devrait faire preuve d'une langue plus soutenue et élaborée que celle employée dans les manuels de FLE et dans les discours des enseignants autochtones. Toutefois, pour nous, la disparité se remarque bien au-delà de cette présence ou de l'absence de raffinement du code linguistique : elle se situe au niveau même du contenu de l'explication. Alors que les définitions/explications données dans les grammaires mettent beaucoup d'informations à la portée de leurs lecteurs natifs, les mêmes définitions dans le contexte d'apprentissage du FLE se montrent sommaires. Souvent, elles se limitent à un seul mot répété. (Par ex : 'Action', 'situation', 'événement', 'durée', 'habitude', 'répétition', etc.)

L'emploi hasardeux de certains de ces mots (par ex : 'action', 'événement', 'situation', 'état', 'décor', 'cadre', 'circonstance', etc.) peut nuire considérablement à l'apprentissage du FLE. D'une part, en dépit de maintes répétitions par l'enseignant, il est possible que les apprenants ne saisissent pas le sens exact de chacun de ces mots qui évoquent différents contextes d'emplois du *PC* et de *l'imparfait*. Toutefois, vu la similarité que la plupart d'entre eux partagent avec leurs 'équivalents' en anglais, les enseignants de FLE ne se soucient pas de les expliquer à leurs apprenants. Par conséquent, chaque apprenant les interprète comme bon lui semble, et cela, souvent à l'aide des connaissances en anglais qu'il possède. Il faut toutefois rappeler ici que tous les apprenants de FLE ne partagent pas le même degré de connaissance en anglais. Par ailleurs, certains mots comme 'le cadre', 'le décor' ne se laissent pas interprétés correctement à l'aide de l'anglais. Ainsi, un éventuel manque de connaissance en anglais

¹ Du niveau débutant (A1) au niveau avancé (B1). Les débutants observés avaient déjà assisté approximativement à 100 heures de cours de FLE et les apprenants du niveau avancé en avaient déjà reçu plus de 300 heures de cours.

ou une mauvaise traduction de ces termes peut constituer un obstacle à leur juste interprétation. À son tour, le manque de compréhension des définitions de base empêche les apprenants de reconnaître les emplois du *PC* et de *l'imparfait* dans une phrase ou dans un texte donné.¹

D'autre part, si certains de ces termes peuvent faciliter la compréhension, d'autres peuvent se révéler trompeurs. Même si les auteurs des manuels et les enseignants de FLE souhaitent que les apprenants découvrent les valeurs de base du *PC* et de *l'imparfait* grâce à ces termes, certains de ces derniers ne sont pas spécifiques ni à *l'imparfait* ni au *PC* : Par exemple, dans *Tempo 1*, les auteurs tentent d'expliquer *le PC* et *l'imparfait* en les faisant correspondre respectivement aux deux mots 'action'² et 'situation'.³ Toutefois, le choix du temps dépendant largement de ce qu'un locuteur veut dire, les 'actions' peuvent être exprimées également par le biais de *l'imparfait* (habitude, répétition, etc.) et les situations, à l'aide du *PC* (même si cet emploi est plus rare) : pour peu solide qu'elle soit, au niveau débutant, cette distinction d' 'action'/'situation' est présentée aux apprenants de FLE comme le fondement même du fonctionnement du *PC* et de *l'imparfait*.

Le corpus des définitions de FLE démontre d'ailleurs une autre forme de simplification dans les explications : à savoir, la tentative de justifier l'emploi des deux temps du passé à travers certains adverbes ou prépositions. À titre d'exemples :

(Ens. D): "Now, **yesterday**, you can say '*Ils ont lu très peu*'". (=PC)

"She knew him for a, for a **long time**." (=Imparfait)

(Ens. C): « **Avant**, c'est l'habitude », « C'est **pendant** », « **encore** » (=Imparfait), « **longtemps** (=Imparfait) mais bien précis. » (=PC)

(Ens. E): « Il y a indication de temps comme **dans le temps, autrefois, jadis, avant**. » (=Imparfait)

(Ens. F): « ... durer **longtemps** (=Imparfait), une heure, mais l'action est finie » (=PC)

En effet, nous avons repéré cette pratique plutôt indirecte⁴ dans les discours des enseignants autochtones de FLE. En les répétant d'un ton emphatique ou en les isolant du reste du discours, les enseignants tentent de faire comprendre indirectement à leurs apprenants que l'emploi d'un temps donné pourrait être justifié par la présence de tel ou tel autre mot. Il est possible que ces mots constituent les indices dont ces enseignants eux-mêmes se servent dans l'emploi des temps français. Cependant, ces associations peuvent être tantôt vraies mais tantôt trompeuses. D'ailleurs, les enseignants eux-mêmes s'en aperçoivent souvent : Par ex :

(Ens. F) « ... durer longtemps, une heure, **mais** l'action est finie. » (=PC)

(Ens. C) « longtemps, **mais** bien précis. » (=PC)

¹À titre d'exemple, l'extrait n° 7 [1-5] à la page 25 de l'annexe explicite un cas de non compréhension du mot 'simultanéité' par une apprenante de la classe du niveau 'avancé' !

² Il est intéressant de voir comment Imbs, P. (1960) utilise ce mot (p. 238) ainsi que les mots le 'fait' et (pp. 242, 243) 'l'événement' (pp. 89, 90) pour parler autant du *PC* que de *l'imparfait*.

³ Les auteurs de *Tempo 1* ajoutent une précision à cette définition dans le guide pédagogique « mais, la situation peut être réalisée par un verbe d'action » (p.157). Mais, ce détail important ne figure pas dans le livre de l'élève de *Tempo 1* et dans les deux classes de débutants que nous avons observées, les enseignants ne l'ont pas relevé ; il est donc possible que les élèves qui considèrent les mots 'situation' et 'état' comme des synonymes interprètent mal ces définitions de *l'imparfait* dès le début de leur apprentissage !

⁴ Aucun des enseignants n'a tenté de lier ces mots directement aux deux temps donnés. Ils semblaient plutôt faire remarquer indirectement à leurs apprenants que dans la présence de tel ou tel mot, il serait possible de conjuguer le verbe à tel ou tel temps.

Néanmoins, cette pratique d'associer des mots ou des expressions à l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* ne se limite pas aux enseignants de FLE. Par exemple, dans le manuel de *Panorama 3* (FLE) on trouve :

Pour exprimer la simultanéité :

- *le passé composé + Quand/Lorsque/Pendant que/Tandis que/Alors que + l'imparfait*
- *Comme/ + l'imparfait + l'imparfait*] (cf. Livre de l'élève : unité 2 : p.22)

Pour exprimer l'expression de l'antériorité et de la postériorité :

- *Quand...Lorsque, Une fois que, Après que, Dès que, Aussitôt que=> le passé composé & le passé composé* (Le livre de l'élève unité 2 : p.19)

Et dans la grammaire d'Imbs, P. (FLM) :

-Après la conjonction *comme* cet *imparfait* est quasi obligatoire. (p. 91)

-Avec *comme si*, *l'imparfait* marque l'irréel de l'actuel; le verbe principal est à n'importe quel temps. (p. 99)

Cependant, à l'encontre des références indirectes des enseignants, les mots-clés, donnés dans les livres, sont présentés comme des cas sûrs et légitimes.

Il est clair qu'une telle liste de mots est plus facile à retenir que de longues explications. De même, à l'opposé des Français natifs, les apprenants de FLE ne sont pas capables de comprendre de longues explications en français, surtout au niveau débutant où ces deux temps sont introduits.¹ Toutefois, un traitement superficiel du *PC* et de *l'imparfait* au niveau débutant empêche les apprenants, même au niveau avancé, d'accéder aux justes valeurs et aux nuances subtiles de ces temps. Nous postulons ici que la non explication des mots-clés au moment de leur présentation constitue un des obstacles majeurs à l'apprentissage correct du *PC* et de *l'imparfait* par les apprenants de FLE.

De plus, dans l'apprentissage du FLE, on ne reprend pas une leçon de grammaire déjà abordée antérieurement, si ce n'est que pour en découvrir les valeurs plus profondes. L'analyse des manuels des niveaux débutants, intermédiaires et avancés nous a permis de constater comment cette pratique peut nuire à l'apprentissage/acquisition des notions grammaticales du FLE. Comme nous venons de le voir, étant donné le faible niveau des connaissances en français dont les apprenants débutants disposent, on limite la présentation des temps à une explication plutôt caricaturale. Au niveau intermédiaire, on ne reprend pas ces définitions ni pour les évaluer ni pour les développer. Ainsi, lorsque les apprenants de FLE s'inscrivent au cours avancé, il leur manque, de ce fait, les connaissances exigées à ce niveau.

Nous ne sommes pas à même de nous prononcer sur le déroulement des cours de FLM et de savoir comment et à quel rythme les apprenants natifs découvrent les temps du passé de leur L1. Cependant, même dans le cas où leur apprentissage scolaire du *PC* et de *l'imparfait* serait peu satisfaisant, les apprenants natifs réussiraient à les acquérir grâce à leur milieu naturel. Par contre, le manque d'un apprentissage progressif et constant des deux temps aboutit chez les apprenants de FLE à une connaissance rudimentaire et éparpillée des définitions/explications acquises en début de l'apprentissage. Pour étayer cette constatation, nous présentons ci-dessous trois extraits

¹ L'enseignant B a relevé ce problème lorsqu'on l'a interrogé sur les raisons du manque d'acquisition des valeurs du *PC* et de *l'imparfait* chez les apprenants débutants : « L'introduction de ces deux temps (*le PC* et *l'imparfait*) se faisant souvent aux débutants ayant un usage très limité du français, il est difficile pour eux de les distinguer clairement. »

de conversations relevant de trois cours différents : le premier, débutants quatrième trimestre à l'AF (enseignant natif stagiaire), le deuxième, avancé premier trimestre à l'AF (enseignant autochtone expérimenté), et le troisième, le cours de la première année de la licence à l'université (enseignant autochtone). Ces exemples nous montrent à quel point certaines définitions/explications dispensées dans les cours de FLE se montrent insuffisantes pour la compréhension et l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, même dans des phrases simples.

1) [L'élève tente d'expliquer pourquoi il a utilisé *le PC* dans la phrase ci-dessous]

*c) *Nous ne l'avons pas attrapé.*

[1] Élève: Action.

[2] Prof.: Action, ben, action which did not happen, ok? But, still, *PC*, nous ne l'avons pas attrapé, ok? Do you understand? We didn't catch him. Ok? You can't say it's an action because you didn't catch him. So there is no action. But its, its kind of action. Ok? *Passé composé*. If you managed to, what you wanted to, it would have been an action, donc *passé composé*.

[cf. Annexe : Figure 25B : p.17: Classe Débutants quatrième trimestre B : Tableau détaillé des définitions/explications du *PC* & de *l'imparfait* : Activité 2 : Dictée à des phrases manquantes, ligne 10 à gauche]

2) [Les élèves mettent à l'imparfait ou au *PC* les verbes donnés dans un court texte. L'enseignant accepte ou rejette leur choix du temps et tente de justifier la réponse correcte. Pourtant, certains apprenants ne se laissent pas facilement convaincre...]

[2] Élève : *Les feuilles (tomber) est tombé.*

[3] Prof. : 2 fautes grammaticales !

[4] L'élève : ont tombé.

[5] Prof. : Les feuilles sont tombées ? Les feuilles sont tombées une à une... ?

[6] Les autres élèves : tombaient...

[7] Prof. : (demande à l'élève qui a choisi le *PC*) Il n'y a pas de continuation ?

[8] Élève : (répond) Action ?

(...)

[Pour l'extrait entier : cf. Annexe : pp.33-34 : Classe Avancé premier trimestre : l'extrait n° 14]

3) [Comme dans l'extrait précédent, l'enseignant est en train de corriger et expliquer le choix du *PC* et de *l'imparfait* dans un exercice à trous du niveau débutant]

[3] Étuds : (...) *puis il a mangé* [√] *un morceau de camembert, une orange comme dessert. Ensuite, il a prendé / pris [√] un café. Ainsi, il est allé ...* [×]

[4] Prof. : Ici, aller, est-ce que c'est action ou situation ? Regarder la phrase... *pouvoir continuer sa journée, (aller) pouvoir continuer sa journée*. Vous avez euh...déjà fait le euh... *futur proche* ? *Futur proche*, near future ? Je vais manger... Vous avez déjà fait, n'est-ce pas ? Donc, il va continuer...présent, ok ? Euh regardez ici, il va continuer...présent, mais au passé, il, par, pardon, pouvoir continuer, n'est-ce pas ? *Il allait pouvoir continuer sa journée*. C'est pas action ici, pas action, ça c'est aller pouvoir continuer

...

[5] Étud. (Samantha) : situation.

[6] Prof. : Bon, Euh [rire] Oui, oui, si on divise action, situation, mais c'est plutôt *futur proche*, dans le passé. (...)

[Pour l'extrait entier : cf. Annexe : p.45 : Extrait n° 7 : cours des étudiants en première année à l'Université]

Nous revenons sur le tableau des définitions/explications du FLE et de FLM pour en relever d'autres aspects disparates. Comme nous l'avons vu, parfois, les définitions du *PC* et de *l'imparfait* dans des manuels de FLE peuvent être caricaturales au point d'en être incorrectes. Toutefois, les fausses définitions/explications sont plus fréquentes dans les discours d'enseignants que dans les manuels. Ces erreurs sont en général dues à un manque de connaissances sur la matière (Enseignants C,¹ D²) ou à un manque de

¹ Cf. Annexe : pp. 30-31 : Extrait n° 11, la longue discussion sur l'exemple 6 ; p.32 : Extrait n° 13 [1].

² Cf. Annexe : pp. 35-36: *Bonne Route 1* : Exercice 1 [exemples 1, 2, 5]

préparation à les exploiter (Enseignants C,¹ D²). Parfois cependant, il peut également s'agir de simples lapsus (Enseignants B,³ F⁴).

Le manque de connaissances ou de préparation chez l'enseignant peut l'inciter à donner des définitions/explications peu claires,⁵ contradictoires,⁶ trop rigoureuses⁷ ou douteuses.⁸ Pour leur part, pour tenter de simplifier les explications, les manuels de FLE prennent deux approches différentes des grammaires françaises : d'une part, ils présentent certaines règles de grammaire comme figées et à apprendre par cœur, alors que les grammaires natives les présentent comme des règles non absolues (ayant plusieurs emplois différents). À titre d'exemples :

-Les règles de concordance du temps avec le discours rapporté :

cf. {[*Tempo 2* p. 115 ou p.172 : Figure 26 : ligne 4, troisième colonne] # [Imbs, P. : pp. 94-5 ou annexe, p.54 (ligne 24)]}

-Les divers emplois de *Si* +... :

cf. {[*Tempo 2* : pp. 92, 115, 148 ou p.172 : Figure 26, lignes 3, 5, 6] & [*Bonne route 1* : pp.112, 213 ou Figure 30, lignes 4 (p.182), 8 (p.183)]} # [Imbs, P. : pp. 103, 98, 99 ou annexe, p.55 (ligne 26 : première colonne) et p.56 (lignes 33-36 : deuxième colonne)]}

-Les règles sur les rapports de simultanés, antériorités, postériorités :

cf. {[*Panorama 3* : pp.19, 22 ou pp. 174-5 : Figure 27, lignes 3,4] # [Imbs, P. :pp. 84, 85, 101-2 ou annexe, p. 49 (ligne 3 : deuxième colonne) & pp.52-3 (lignes 15,16)]}

D'autre part, à l'opposé de la démarche récapitulative précédente, les manuels de FLE tentent parfois de simplifier les définitions du *PC* et de *l'imparfait* en les présentant dans des termes plus concrets et plus simples. Par exemple, dans *Tempo 1* : pour expliciter certains emplois de *l'imparfait* :

-Dire comment c'était/-Parler du temps/-Dire qui était là [Unité 6 : p.105]

-Dire où et quand cela s'est passé/-Parler du temps qu'il faisait/-Parler de l'activité des personnages présents/ -Décrire quelqu'un, quelque chose [Unité 11 : p.175]

Et certains emplois du *PC* :

-Dire ce qui s'est passé [Unité 6 : p.105]

-Pour évoquer les événements /actions /-Une rencontre/-Un accident [Unité 11 : p.175]

Cette approche d'enseignement est d'autant plus utilisée par les enseignants du niveau débutant.

Ainsi, selon l'enseignant A, *l'imparfait* s'associe :

« Avec les saisons toujours », « En général, pour dire l'heure au passé » (cf. Figure 24 : p.167 : [ligne 7 à droite])

¹ Cf. Annexe : p. 33 : Extrait n° 13 [5...]

² Cf. Annexe : pp. 35-36 : *Bonne Route 1* : Exercice 1

³ Cf. p.169 dans ce chapitre : Figure 25, ligne 8 droite.

⁴ Cf. p.191 dans ce chapitre : Figure 34, ligne 2 gauche.

⁵ Cf. L'enseignant D expliquant l'emploi de *l'imparfait* : “ because it was not yesterday”, “Not that she knew him only yesterday”, “It was sometime ago”, “or 10 years back, 50, 60 years ago, because your grandparents (...) therefore” “Normally, you can't say *ils ont lu très peu*”, “The one after that also falls into the same category”

-Ou celui du *PC* : “It is just passé compose”, “Now yesterday you can say, *hier j'ai lu un livre*”

-Enseignant E expliquant *l'imparfait* : « le procès, the action is, est présenté comme s'il était vu de l'intérieur », « From what I know about him, it is possible to say /forecast in a similar situation-which is not unique- he would behave in such a way.”, « C'est un procès de type 'processus' »

⁶ Par ex. : L'enseignant D expliquant l'emploi de *l'imparfait* : « Some kind of action which has already finished, I mean, which had taken place in the past, still you use *imparfait* », “Although it's “read”, it's not past tense [=PC]. It's *imparfait* »

⁷ Par ex. : L'enseignant D expliquant l'emploi de *l'imparfait* : « weather conditions, always *imparfait* »

⁸ Par ex. : L'enseignant C expliquant *l'imparfait* : « narration, c'est plutôt *imparfait* »

Selon l'enseignant B, on utilise *l'imparfait* :

« Quand on parle du climat, toujours », « Pour parler de l'activité des personnages présents », « pour décrire les sentiments de quelqu'un », « être chez quelqu'un », « être à l'hôpital »

Et *le PC* : « Le fait d'aller chez quelqu'un », « Être admis (à l'hôpital) » (cf. Figure 25 : p.169: lignes 7,10)

Ce genre de définitions simplifiées sont censées beaucoup faciliter la compréhension des divers emplois du *PC* et de *l'imparfait* ; particulièrement, pour les apprenants débutants. Pourtant, certaines de ces explications sont de nouveau trompeuses en ce sens qu'elles ne se limitent pas toujours strictement à l'un des deux temps donnés. Par exemple, contrairement à l'explication « *l'imparfait* -Quand on parle du climat, toujours », un locuteur n'est pas toujours obligé de dire « Il faisait beau ». Selon ce qu'il veut communiquer à son interlocuteur, il peut aussi bien dire, '*Hier, il a fait beau*'. De même, '*Il est resté longtemps chez moi*' (#« *l'imparfait* - « être chez quelqu'un »), '*Ma cousine a renversé un vase*' (# « *l'imparfait* -Pour parler de l'activité des personnages présents ») et '*Elle allait chez sa copine quand la pluie a commencé*' (#« *Le PC*- le fait d'aller chez quelqu'un ») sont aussi des phrases correctes. Ce type de définitions simplifiées mais erronées ne se trouve pas évidemment dans les grammaires destinées aux natifs. À la différence des enseignants de FLE et de leurs manuels, les grammaires destinées aux natifs se permettent un plus haut degré d'abstraction et, par la suite, évitent de telles erreurs flagrantes dans leurs explications des temps français.

Les grammaires de FLM citées et les explications grammaticales dispensées dans les cours de FLE divergent aussi par rapport à la place qu'elles accordent au français dans sa pratique réelle. Alors que les grammaires tentent d'adopter un point de vue plus réaliste et explicatif dans la description des emplois du *PC* et de *l'imparfait*, le FLE tente en général de les faire voir d'une perspective plutôt normative et restreinte. C'est-à-dire, les quelques définitions du *PC* et de *l'imparfait* données dans les manuels de FLE sont présentées comme si elles englobaient tous les emplois de ces deux temps. Par contre, les valeurs non strictement linguistiques (d'ordre fonctionnel) de l'emploi des temps font l'objet de réflexion déjà chez les enfants natifs.¹ De même, dans *L'emploi des temps verbaux en français moderne : Essai de grammaire descriptive*, Imbs tente de mettre en évidence l'étendue des emplois de ces deux temps, particulièrement celle de *l'imparfait* (1960:81, 90). Après avoir énuméré et explicité de nombreux emplois particuliers des deux temps donnés, l'auteur remarque : « En somme, autant d'auteurs, autant d'usages ; et on peut ajouter : autant de grammairiens, autant de commentaires. » Il manque souvent aux classes de FLE une telle perspective objective dans l'explication de l'emploi des deux temps.²

Toutefois, alors que certains manuels de FLE adopteraient une telle approche dans l'intention de simplifier la tâche d'enseignement/apprentissage, chez la plupart des

¹ Cf. *Bescherelle* (chapitre 3) : « Lorsqu'on raconte une histoire, si l'on évoque un événement passé, on utilisera : *le passé simple* lorsqu'on écrit un conte, où l'on raconte des événements historiques, *le passé composé dans une conversation familière (avec un ami par exemple)* »

² Toutefois, dans le guide pédagogique de *Bonne route 1*, les auteurs font cette remarque intéressante : « Les valeurs des temps du passé sont difficiles à cerner. Les formes verbales, n'ont pas, intrinsèquement, une valeur permanente. Souvent la valeur est donnée par les éléments lexicaux : par ex : *Tous les jours, il faisait / a fait / fit une promenade*, l'idée de répétition est plutôt contenue dans *tous les jours* que dans la forme verbale elle-même. » De plus, les auteurs notent dans ce même texte que « l'opposition *imparfait/PC* est une opposition d'aspect (non accompli/accomplis) ». Pourtant, dans les cours d'A/L que nous avons observés, les enseignants ne se référaient pas au guide pédagogique. En effet, dans beaucoup de situations d'enseignement, les enseignants ne disposent que du livre de l'élève. Par ailleurs, vu son statut de 'livre de référence' (et non pas 'le livre prescrit'), très peu d'enseignants suivent *Bonne route 1* de près et n'en consultent guère le guide pédagogique.

enseignants autochtones, il s'agit plus d'un manque de connaissances globales sur la langue cible que d'une volonté acharnée de suivre la norme.¹ En effet, indépendamment du fait qu'ils appartiennent à un même institut d'enseignement du FLE, les enseignants de ce dernier possèdent évidemment des degrés différents de connaissances sur cette langue. Le niveau de leurs connaissances varie en fonction de leur parcours individuel d'apprentissage du FLE, de l'effort personnel qu'ils font pour développer les connaissances déjà acquises, et de la formation professionnelle qu'ils ont reçue. Évidemment, plus un enseignant est formé et plus il a des connaissances sur l'objet de son enseignement, plus il développera la faculté d'analyser et d'expliquer objectivement cette langue.

Parmi les enseignants de FLE observés, quelques-uns² ont d'ailleurs évoqué d'autres valeurs du *PC* et de *l'imparfait* qui ne figuraient pas dans les manuels prescrits. Pourtant, prenant probablement en considération le niveau plutôt élémentaire de leurs apprenants, ces enseignants n'ont pas insisté ou explicité certaines de ces valeurs complémentaires. Cependant, vu le fait que la seule référence à une valeur ne garantit pas son acquisition par l'apprenant, nous ne pouvons pas évaluer leur impact chez les apprenants observés. Plusieurs étapes devraient en effet être franchies avant que les définitions/explications que l'enseignant dispense soient saisies par l'apprenant. Ces étapes comprennent nécessairement des exemples, accompagnés de discussions sur les valeurs données ainsi qu'un entraînement régulier de leur application dans l'emploi de la langue cible.

Par contre, à force de pouvoir les consulter plus souvent, les apprenants retiennent plus facilement les définitions qui se trouvent dans leurs manuels. Mais, l'examen de *Tempo 1 & Bonne Route 1* nous a permis de voir les écarts existant entre les définitions de ces deux manuels, qui, pourtant, visent un même niveau d'apprentissage [cf. Figures 22 (pp.163-4) & 30 (pp.182-3)]. À titre d'exemple, Alors que *Tempo 1* [Figure 22] se centre considérablement sur la distinction entre l'action et la situation, *Bonne route 1* [Figure 30] relève plusieurs autres valeurs de *l'imparfait* (par ex : -indique ni le début ni la fin de cette action/ -peut indiquer l'habitude/ -peut indiquer la répétition /-si + verbe à *l'imparfait* : souhait ou suggestion). Par conséquent, deux apprenants suivant deux manuels de FLE distincts sous la direction de deux enseignants différents risquent de ne pas acquérir les mêmes connaissances du *PC* et de *l'imparfait*. Par contre, cette situation peut être moins évidente dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLM.

Par ailleurs, certaines valeurs que les grammaires françaises relèvent avec beaucoup d'insistance sont peu ou pas du tout évoquées dans les cours de FLE. À titre d'exemple, le rapport que *le PC* entretient avec le présent. Alors que les trois grammaires de FLM soulignent ce lien en plusieurs termes différents (Imbs y insiste considérablement), seuls deux enseignants (l'enseignant B qui est français et

¹ Par exemple, l'enseignant C. (cf. Annexe : pp. 32-33: Extrait n° 13 [1, 5, etc.])

² Cf. (1) Enseignant A - cf. pp. 166-7 : Figure 24. (*L'imparfait*=> pour dire l'heure au passé, pour les saisons, décrire l'état d'esprit/condition, pour des périodes de temps indéfinies, & *le PC*=> pour décrire une succession d'événements (comme un film), pour indiquer un changement par rapport à d'anciennes habitudes ou une situation donnée, etc.)

(2) Enseignant B- cf. pp. 168-170 : Figure 25 : (*Le PC*=> le début et la fin de l'action peuvent être situés en un point précis du temps, On ne s'intéresse pas au développement ou à la durée de l'action mais à l'action elle-même, Souvent, l'action passée a des conséquences sur *le présent* & *l'imparfait*=> Une action qui était en train de se passer, etc.)

(3) Enseignant E – cf. pp.186-8 : Figure 32 (*L'imparfait*=> le procès, (...) est présenté comme s'il était vu de l'intérieur, etc.)

l'enseignant C du cours avancé) y font vaguement allusion, chacun une seule fois. *Panorama 3* relève aussi ce trait du *PC* par rapport au *passé simple*, mais ce n'est que dans le cahier d'exercices¹ (p.17).

Les valeurs qui manquent le plus aux explications du *PC* et de *l'imparfait* dans les cours de FLE constituent les valeurs figurées ou modales des deux temps. La grammaire d'Imbs (1960) en présente une longue liste alors que Grevisse en relève aussi plusieurs avec moins de détails. Par exemple, *le PC* avec sa valeur du *futur antérieur* qui s'emploie en style prophétique relâché dans la langue parlée et en style prophétique solennel dans la littérature, etc. (cf.pp.101-2) & *l'imparfait* dans ses très nombreuses valeurs stylistiques : par exemple, *l'imparfait* du début (pp.87, 90), *l'imparfait* de rupture/clôture (p.93), *l'imparfait* de tentative (p.92), *l'imparfait* de perspective (p.94), *l'imparfait* de mépris (p.97), *l'imparfait* hypocoristique (p.97), *l'imparfait* d'atténuation ou de politesse (p.97), le style exclamatif (p.98), les constructions hypothétiques (p.98), etc. Par contre, dans les cours de FLE, *le PC* et *l'imparfait* sont perçus plutôt par rapport à leurs valeurs temporelles. De toutes les valeurs stylistiques évoquées ci-dessus, on introduit explicitement seules les constructions hypothétiques aux apprenants de FLE. Toutefois, même s'il ne figure pas dans la liste des définitions du FLE, les apprenants découvrent également *l'imparfait* de politesse (souvent côte à côte avec *le conditionnel* de politesse) au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage. En ce qui concerne le reliquat des emplois stylistiques et temporels non explicités dans les cours, il reste souvent non découvert et non acquis.

Le dernier point divergeant que nous avons observé à propos des explications entre les deux groupes (FLM & FLE), implique *le passé simple*. Alors que toutes les grammaires françaises destinées aux natifs se servent du *passé simple* pour mettre en évidence les valeurs du *PC* et de *l'imparfait*, les explications, dans les cours de FLE, traitent ce premier comme un temps à part. Comme le but principal de l'enseignement/apprentissage du FLE constitue la découverte du français dans sa pratique réelle, *le passé simple* qui s'associe plus avec la littérature française est souvent relégué au second plan. La plupart du temps, on ne le découvre qu'au niveau avancé, précédé de peu de l'apprentissage d'autres temps du passé moins connus (*passé antérieur*, *passé surcomposé*, etc.). Au contraire, *le passé composé* et *l'imparfait* constituent les premiers temps du passé que les apprenants de FLE découvrent. Ainsi, pour découvrir les valeurs d'emploi de ces deux temps, ils sont censés les mettre en contraste. Par contre, les enfants français, qui évidemment distinguent préalablement les valeurs de *l'imparfait* et du *PC* de façon naturelle, découvrent les trois temps plus ou moins sur un même plan. Cette démarche nous semble plus fructueuse que la précédente ; la comparaison entre plusieurs items semblables servent mieux à le faire ressortir des ressemblances et des différences entre ces temps que ce ne ferait une comparaison entre deux temps.

Cette étude des définitions/explications nous a permis d'évoquer les disparités non négligeables existant entre les connaissances du *PC* et de *l'imparfait* disponibles, d'une part aux apprenants de FLE adultes au Sri Lanka, d'autre part, aux apprenants de FLM. Il est évident que les problèmes du manque d'accès aux connaissances à acquérir, peut, en lui-même, expliquer la difficulté que les apprenants de FLE au Sri Lanka éprouvent à la conceptualisation et à l'emploi de ces deux temps. Néanmoins, le but

¹ Dans beaucoup de cours de FLE au Sri Lanka, les enseignants ne sont pas obligés de se référer au guide pédagogique et faire faire tous les exercices du cahier d'exercices (même dans les cours où l'on suit un manuel prescrit). D'ailleurs, comme déjà dit, il manque à certaines classes ces livres complémentaires. Par conséquent, c'est le contenu du livre de l'élève qui reçoit en général le plus d'attention.

principal de notre étude consiste à évaluer le rôle que les langues premières des apprenants observés jouent dans l'acquisition et l'emploi des deux temps en question. Dans cette optique, nous allons maintenant expliciter brièvement les caractéristiques mal connues du système verbal singhalais. Par la suite et partant du système verbal de l'anglais, à savoir, la langue seconde des apprenants de FLE singhalais, nous tâcherons de mettre en opposition, dans la mesure du possible, les valeurs aspectuelles et temporelles de plusieurs temps de l'anglais, du français et du singhalais.

3.4. Le passé composé & l'imparfait & leurs 'équivalents' dans le singhalais et l'anglais

Déjà au départ, on peut supposer de manière intuitive l'ampleur de l'écart existant entre les trois systèmes de langues qui nous intéressent dans ce travail : le singhalais, l'anglais et le français. De même, en dépit de la parenté présumée entre ces trois langues indo-européenne (cf. Chapitre 2: p.154), la déviation semble être d'autant plus grande entre la première langue orientale et les deux dernières langues occidentales. On peut percevoir cet écart à tous les niveaux d'analyse (phonologie, morphologie, lexicale, syntaxe, sémantiques, etc.) et pragmatiques relevant de ces langues. Dans cette étude, nous ne nous efforçons que de recenser les ressemblances et les différences qui existent entre la conceptualisation de certains temps grammaticaux (particulièrement ceux du passé) de ces trois langues. Toutefois, vu justement l'écart considérable qui existe entre le système verbal du singhalais et de ceux des deux autres langues, nous ne pouvons les amener que très difficilement sur un même plan d'analyse.¹

3.4.1. Le système verbal singhalais

En effet, l'analyse grammaticale du singhalais, en tant que telle, n'explique pas son système verbal de la même façon que les deux langues européennes. Comme nous le savons, un système verbal d'une langue donnée est en général conçu pour expliciter non seulement la temporalité, mais également, les valeurs aspectuelles des événements décrits.² Ainsi, en anglais et en français, la description du système verbal met en

¹ Si de nombreux cas de contrastes entre l'anglais et le français se laissent définir comme 'simples' (par ex.: un *verbe* français se traduirait par un *verbe* anglais), ceux entre le singhalais et les deux autres langues s'avèrent être souvent 'complexes' (par ex.: un *verbe* français/anglais se traduirait par un *nom* singhalais).

² Il est toutefois évident que le système verbal ne constitue pas le seul moyen d'exprimer les valeurs temporelles et aspectuelles d'une langue donnée. Selon Chuquet, H. et Paillard, M. (1989 :75, 89), «les marqueurs adverbiaux», «la détermination», «la modalité», «l'agencement syntaxique» ainsi que «le sens du verbe» et «le contexte au sens large» peuvent tous contribuer à déterminer les valeurs temporelles et aspectuelles d'un énoncé donné. Mais, la problématique qui nous intéresse dans cette étude constitue la difficulté que les apprenants de FLE éprouvent à maîtriser la conceptualisation et l'emploi de deux temps **verbaux** de la langue française : à savoir, *le PC* et *l'imparfait*. Vu le peu de connaissances en français et en linguistique dont ils disposent, il est inévitable que les apprenants de FLE cherchent spontanément les 'équivalents' de ces deux **temps verbaux** dans les **formes verbales (et non dans d'autres marqueurs)** de leurs langues premières. Ils ne se rendront que tardivement compte de la nature inadéquate d'une telle démarche. Pour autant que cette dernière soit maladroite, lors de l'analyse du corpus, nous devons aussi adopter la même démarche que celle des apprenants et suivre leur trajet d'apprentissage pour en découvrir les lacunes ; notamment, les interférences. Dans ce but, nous nous concentrons, principalement, sur les formes verbales du passé des trois langues données. Nous n'aborderons les autres marqueurs des valeurs aspecto-temporelles que sur un plan secondaire. Notre démarche, dans cette étude, consiste en effet à procéder : (√) -d'une prise en compte de l'emploi *des expressions verbales du PC & de l'imparfait* par des apprenants de FLE => (à travers) une prise en compte *des valeurs aspecto-temporelles attribuées à ces expressions verbales* par les apprenants => (à la) recherche *des expressions verbales des deux autres langues* (qui sont disponibles aux apprenants observés) *comportant ces mêmes valeurs* ;et NON (x) -*des valeurs aspecto-temporelles standard/prédéfinies du PC et de l'imparfait* => (à) toutes les formes *d'expressions de ces mêmes valeurs aspecto-temporelles dans les deux autres langues*.

évidence, sous plusieurs désignations¹ et systèmes de conjugaisons, les diverses combinaisons² de ces deux types de valeurs. Au contraire, dans la description du système verbal singhalais, on accorde très peu de place aux explicitations des différentes conjugaisons verbales dont cette langue dispose. C'est-à-dire, le singhalais ne déclare pas posséder un système de conjugaisons extensif pour expliciter la temporalité grammaticale.³ Selon les descriptions grammaticales traditionnelles et scolaires du singhalais, cette langue ne possède que deux temps grammaticaux : 'le passé' et 'le non passé' ('le non passé' = le présent/le futur).

En effet, le singhalais exprime les trois réalités temporelles extralinguistiques, à savoir, le passé, le présent et l'avenir, seulement à travers deux divisions grammaticales. C'est-à-dire, cette langue ne reconnaît explicitement que deux systèmes de conjugaisons verbales : l'un pour évoquer le passé, l'autre pour évoquer le présent et le futur. Lorsque le verbe au *présent* est accompagné d'un marqueur adverbial faisant allusion au futur (par ex : *demain, dans 5 minutes, etc.*), il peut également évoquer l'avenir. Ce modèle temporel, à deux systèmes morphologiques, est commun autant au singhalais écrit qu'au singhalais parlé.

À la différence de la grammaire scolaire française, la grammaire scolaire singhalaise accorde peu ou pas d'importance à l'enseignement/apprentissage des tableaux de conjugaisons évoquant les différents temps grammaticaux.⁴ Le manque d'acquisition des formes verbales de la langue écrite à l'école n'entrave pourtant pas l'emploi correct de la grammaire de la langue parlée. Les enfants singhalais acquièrent les formes verbales du système parlé de façon inductive. Toutefois, il convient de noter que les conjugaisons verbales de la langue écrite diffèrent considérablement de celles de la langue parlée. Mais, vu peut-être ce contexte endolingue d'apprentissage du singhalais, les programmes scolaires prévoient implicitement que les apprenants acquièrent naturellement les formes verbales aussi bien du système de l'écrit que du système parlé de leur L1.

En revanche, les élèves scolaires singhalais sont censés apprendre explicitement les nombreuses règles arbitraires du code écrit de leur L1 qui relèvent de 'la concordance

¹ Par ex : en français : *le présent, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, le futur simple, le passé simple, le conditionnel, etc.* ; en anglais : *past simple, present simple, past continuous, present perfect, past perfect, future simple, etc.*

² Par exemple, en anglais : *present continuous* [présent (temps) + continuité (aspect)], *past perfect* [passé (temps) + résultat d'une action déjà accomplie (aspect)] ; en français, *présent* [présent (temps) + duratif, ponctuel, répétitif, etc. (plusieurs valeurs aspectuelles)], *futur antérieur* [futur (temps) + action accomplie par rapport à une autre action (aspect)], etc.

³ Nous opposons **la temporalité grammaticale** (à savoir, 'les temps', conçus sous la forme des unités aspecto-temporelles spécifiques à chaque langue) à **la temporalité extralinguistique**. Cette dernière comporte deux catégories distinctes : d'une part, (1) 'la tridivision du temps extralinguistique' : le présent, le passé et l'avenir, d'autre part, ce que nous appelons (2) 'les relations chronologiques' : la simultanéité, l'antériorité et la postériorité. Les relations chronologiques servent à mettre en évidence les relations temporelles extralinguistiques existant entre deux événements. En ce qui concerne 'la temporalité grammaticale', le singhalais, d'ailleurs comme le français et l'anglais, l'exprime à travers son système verbal. Mais, par rapport aux deux autres langues, ce premier ne la met pas en valeur dans la description de son système verbal.

⁴ Au début de l'apprentissage, lorsqu'ils explicitent les critères de variation des verbes flexionnels, les enseignants de singhalais donnent aux apprenants quelques exemples de conjugaisons du système verbal du code écrit. Toutefois, ils ne les élaborent pas longuement. En général, les élèves sont censés découvrir et acquérir les nombreuses formes verbales de leur L1 à travers la pratique de cette langue. D'autre part, plus on avance dans l'apprentissage du singhalais, moins on accorde l'importance aux conjugaisons verbales. Par exemple, dans le sujet d'examen au niveau d'O/L, on n'y accorde que très peu de place.

entre les sujets et les verbes finaux'. Les critères qui régissent ces règles sont nombreux, mais, en primaire, les enfants en découvrent notamment trois des premiers: à savoir, (1) le nombre (le singulier et le pluriel), (2) la personne (le locuteur, l'interlocuteur, l'autrui) et (3) le temps (le passé et le non passé [présent/futur]). En effet, ces critères ne s'appliquent pas à tous les groupes de verbes singhalais ; pas même à ceux présentés dans les manuels scolaires.¹ Plusieurs des groupes de verbes singhalais étant non finaux², ils possèdent des formes invariables qui ne nécessitent pas un apprentissage fastidieux des formes morphologiques variables.

Dans les manuels scolaires ainsi que dans d'autres grammaires non scolaires, la catégorisation des valeurs aspecto-temporelles des verbes singhalais reste peu explicitée. Comme nous l'avons déjà dit, la temporalité verbale s'y limite à la simple évocation des deux temps : le 'passé' et le 'non passé'. Néanmoins, vu de plus près, on voit que le système verbal singhalais exprime plus ou moins les mêmes valeurs aspecto-temporelles que celles exprimées à travers les systèmes verbaux anglais et français. Seulement, ayant adopté d'autres critères d'analyse dans la description de leur système verbal, les grammairiens singhalais nous semblent être peu soucieux d'explicitier les valeurs aspecto-temporelles de leur langue d'analyse.³

En effet, la description du système verbal singhalais repose, à notre avis,⁴ sur une organisation qui se situe en deçà du système non explicité de ses temps verbaux.⁵ La temporalité grammaticale, d'ailleurs comme plusieurs autres critères tels le genre, le nombre et la personne ne peut affecter que quelques catégories de verbes singhalais que

¹ En fait, dans les manuels scolaires du niveau d'O/L, on ne trouve pas tous les groupes de verbes dont le singhalais dispose. S'il est clair que les groupes de verbes et leur nombre peuvent varier selon les critères d'analyse adoptés (par ex : chez Disanayaka, J.B. (2000), il existe un nombre plutôt élevé de groupes de verbes), il manque toujours aux manuels scolaires certains des groupes relevant de la grammaire traditionnelle : notamment, *verbes de postériorité* (ආපරා ක්‍රියා), *verbes involitifs* (නිරුපා:හැක ක්‍රියා), etc.

² Par exemple, des sept groupes de verbes présentés dans le manuel de la dixième [සරල ක්‍රියා (saraḷə krija:), ප්‍රකාශන ක්‍රියා (pra:jo:ṭṭja krija:), විධි ක්‍රියා (vidhi krija:), ආචාර්‍යවද ක්‍රියා (a:firva:də krija:), පුර්ව ක්‍රියා (pu:rvə krija:), මිත්‍ර ක්‍රියා (mi:frə krija:), අසම්භවන ක්‍රියා (asambha:vja krija:)], seuls les deux premières disposent de systèmes complètes qui varient selon les critères temporels. Les troisième et quatrième catégories le sont à un degré plus restreint alors que les trois derniers sont invariables (cf. Manuel : le Singhalais- dixième année : pp. 23-29.)

³ Par exemple : le manuel de la dixième classe consacre environ 28 pages à l'explication des différents groupes verbaux et à l'énumération des règles grammaticales de la concordance des verbes finaux aux sujets (la concordance des temps n'en serait qu'une petite partie). Pourtant, on n'y accorde qu'un peu plus d'une 1/2 page à l'explication des divisions temporelles qui, se limite au 'passé' et au 'non passé' (p.130).

⁴ Vu que nous disposons très peu de références théoriques pour nous guider dans cette analyse du système verbal singhalais à la lumière des systèmes de l'anglais et du français, il est fort probable que notre analyse comprenne des lacunes. Dès le départ, nous reconnaissons la complexité de notre tâche d'appréhender le système verbal singhalais dans une perspective différente de celles qui sont établies. En effet, notre effort consiste ici à faire ressortir du système verbal aspecto-temporel implicite du singhalais une simple esquisse qui sera plus ou moins comparable avec les systèmes verbaux aspecto-temporels de l'anglais et du français. Cela nous permettra d'examiner les temps grammaticaux du passé des trois langues données sur un même plan d'analyse.

⁵ Selon leurs fonctions syntaxiques, Gair, J.W. (1998 :201-9) classe les différentes catégories verbales du singhalais dans deux groupes principaux : *les formes indépendantes* et *les formes dépendantes*. Selon cette classification, les catégories des verbes flexionnels (les verbes finaux) marquant la temporalité et les autres traits grammaticaux seraient indépendants alors que les catégories des verbes non flexionnels (les verbes non finaux), donc grammaticalement atemporels (dépourvus des marqueurs du passé et du non passé), feraient partie des formes dépendantes. La classification de Gair nous sert à mettre en évidence la conception de base de la temporalité grammaticale du système verbal singhalais. Mais, il convient de noter que l'analyse de Gair constitue une des analyses relativement modernes de cette langue. Comme on vient de le dire, la description grammaticale, dont on se sert à l'école, relève clairement d'un autre ordre.

l'on peut désigner 'les verbes finaux'. Quant aux valeurs aspectuelles, elles se trouvent liées au système verbal, mais d'une façon beaucoup moins rigoureuse que dans les deux autres langues.¹

D'après nous, le système verbal singhalais peut être divisé en trois catégories principales de groupes de verbes² (pour un tableau récapitulatif des différents groupes de verbes singhalais et leurs valeurs, voir l'annexe, p.80). 'La première catégorie' qui comprend le plus grand nombre de groupes de verbes (parmi ceux explicités dans les manuels scolaires) comprend 'les verbes finaux'³ [par ex : (i) *saɾələ krija:* (*les verbes actifs*), (ii) *prəjo:ɕjə krija:* (*les verbes causatifs*), (iii) *nirutsa:həkə krija:* (*les verbes involitifs*), (iv) *kaɾu:tkə:rəkə krija:* (*les verbes passifs*), (v) *vidhi krija:* (*les verbes impératifs*) et (vi) *a:firva:də krija:* (*les verbes de souhait*). Ces verbes sont tous indépendants, et la plupart d'entre eux, flexionnels, marquent la temporalité grammaticale du singhalais (le passé et le non passé).⁴ 'La troisième catégorie' qui est la plus facile à repérer, comprend trois groupes de verbes [par ex : (ix) *mifrə krija:* (*les verbes de simultanéité*), (x) *pu:rvə krija:* (*les verbes d'antériorité*) et (xi) *ɔpərə krija:* (*les verbes de postériorité*)]. Ces trois groupes se démarquent des autres en ce qu'ils portent tous sur des 'relations chronologiques extralinguistiques'.⁵ En outre, ils se distinguent des verbes de la première catégorie par d'autres traits formels : ils sont non finaux, invariables (non flexionnels) et dépendants. C'est-à-dire qu'ils peuvent exister uniquement dans des phrases/énoncés comportant déjà un verbe final flexionnel (les

¹ En singhalais, les groupes de verbes finaux et flexionnels (par ex : *les verbes actifs, les verbes causatifs, les verbes involitifs, les verbes passifs, les impératifs, les verbes de souhaits, etc.*) peuvent expliciter les valeurs perfectives ou imperfectives selon qu'ils soient conjugués au passé (l'aspect perfectif) ou au non passé (l'aspect imperfectif). De même, les verbes singhalais non finaux et non flexionnels évoquent aussi certaines valeurs aspectuelles des phénomènes qu'ils décrivent. À titre d'exemples, l'aspect perfectif (les verbes d'antériorité), l'aspect imperfectif (*les verbes de simultanéité, les verbes de postériorité, les verbes de condition et les verbes de circonstances de temps*), l'aspect duratif (*les verbes de simultanéité & les verbes de circonstance de temps*), etc. Toutefois, en singhalais, ces valeurs ainsi que nombreuses autres [par ex : l'aspect instantané (action instantanée), l'aspect inchoatif ou ingressif (action qui commence), l'aspect itératif (action qui se répète), la proximité dans le passé ou dans le futur, etc.] s'expriment souvent à l'aide d'autres outils linguistiques tels le lexique (le sens du verbe, les adverbes), l'agencement syntaxique, le contexte, etc.

² Il convient de noter ici que les critères de division des 'groupes de verbes' singhalais et ceux du français ne sont pas les mêmes. Alors que le français divise l'ensemble de ses verbes en trois groupes mutuellement exclusifs (verbes *-er*, verbes *-ir*, verbes irréguliers), le singhalais met alternativement les siens dans plusieurs groupes différents. Alors que la division en français se base uniquement sur des critères morphologiques, celle en singhalais implique des changements aussi bien au niveau morphologique qu'aux niveaux syntaxiques et sémantiques. [Par ex : *les verbes involitifs* servent à montrer que l'action évoquée n'est pas fait exprès par son auteur ; *les verbes de souhait* servent à bénir quelqu'un ou lui souhaiter quelque chose ; *les verbes d'antériorité* servent à évoquer une action qui se déroule avant une autre action, etc.] Or, un même verbe singhalais peut être conjugué différemment selon les traits particuliers à chaque groupe et peut par suite s'approprier des valeurs aspectuelles et opérationnelles spécifiques à ce groupe de verbe. Dans ce sens, la division verbale singhalaise peut être rapprochée de la division aspecto-temporelle de l'anglais et du français. Toutefois, comme nous le verrons dans la Figure 35 (pp.212-227), le système aspecto-temporel singhalais relève d'un autre ordre. Dans ce système, on peut combiner parfois des verbes appartenant à deux 'groupes' verbaux distincts pour évoquer un seul 'temps' : d'où l'impossibilité d'équivaloir 'un temps' à 'un groupe de verbes'.

³ Les verbes finaux variables servent à compléter le sens de chaque phrase, et comme leur nom l'indique, se trouvent à la fin des phrases/énoncés. (Le singhalais est en effet une langue Sujet-Objet-Verbe).

⁴ À part les deux derniers groupes de verbes [c'est-à-dire, *les verbes impératifs* (*vidhi krija:*) (v) et *les verbes de souhait* (*a:firva:də krija:*) (vi)] qui sont invariables au plan temporel : ils ne relèvent que du non passé. De plus, *les verbes de souhaits*, qui ont une seule forme morphologique pour chaque verbe, ne se modifient pas non plus selon les critères de la personne et du nombre du sujet.

⁵ Cf. p.205, note 3 en bas de la page.

verbes de la première catégorie). Or, ces critères sont communs également à ‘la deuxième catégorie’ des groupes de verbes. Cette dernière qui comprend deux groupes de verbes [(vii) Δ nijəma:rtəje: Δ sambha:vjə krija: (les verbes de condition) et (viii) ka:la:rtəje: Δ sambha:vjə krija: (les verbes de circonstance de temps)]¹ est formellement proche de la troisième catégorie, mais s’en démarque par deux traits syntaxiques moins évidents. Dans un premier temps, dans une phrase/énoncé où un verbe de la troisième catégorie (groupes ix, x, xi) apparaît, ce dernier partage nécessairement le même actant-sujet du verbe final indépendant. En revanche, les verbes de la deuxième catégorie (groupes vii, viii), bien qu’ils soient aussi dépendants des verbes finaux, ne doivent pas nécessairement s’approprier l’actant-sujet de ces derniers. De plus, alors que les verbes de la troisième catégorie peuvent apparaître dans des phrases simples (à une seule proposition) à verbes composés, les verbes de la deuxième catégorie n’en sont pas capables.² Toutefois, dans la description du système verbal singhalais à l’école, les manuels ne mettent pas en évidence ces différentes catégories de verbes et les présentent tous sur le plan commun d’explication des ‘verbes’.³

Or, en singhalais, chaque groupe de verbes nous semble représenter une seule valeur opérationnelle.⁴ Par ex : *un verbe actif*⁵ (i) évoque un procès direct et actif (le procès est reconnu comme exécuté par l’actant sujet de la phrase/énoncé) ; *un verbe passif* (iv), à l’inverse, évoque un procès passif (qui n’est pas reconnu comme exécuté par l’auteur de l’acte) ; *un verbe causatif* (ii) fait référence à un procès que l’on fait faire par quelqu’un d’autre ; *un verbe involitif* (iii) un procès exécuté inconsciemment ou involontairement par son auteur. En effet, ces quatre groupes de verbes permettent à l’énonciateur d’expliquer comment il perçoit le rapport entre un procès donné et le sujet-actant qui est impliqué dans ce procès. En revanche, les autres groupes de verbes n’attribuent pas à l’énonciateur un tel rôle. Si leurs critères opérationnels sont hétérogènes, ils sont tous exclusivement centrés sur le procès donné. *Les verbes impératifs* (v) servent à faire une requête ou à donner un ordre ; l’emploi *des verbes de souhaits* (vi) permet de percevoir un procès donné comme un souhait alors que *les verbes de condition* (vii) signalent une condition qui fait obstacle à la réalisation d’un

¹ Dans les analyses grammaticales traditionnelles (cf. Gunasekara, B. : 2004 :51) et scolaires aussi, on présente ces deux groupes de verbes ensemble. Cependant, seuls leurs désignations (les deux groupes partagent le même mot Δ sambha:vjə) et leurs traits morphosyntaxiques nous poussent à les regrouper ensemble. Au niveau opérationnel, nous nous voyons classer *les verbes de condition* avec la première catégorie des groupes de verbes, et *les verbes de circonstances de temps* avec les groupes de la troisième catégorie. Pour sa part, Disanayaka, J.B. (2000) les présente (sous des désignations différentes) comme deux groupes de verbes distincts sans aucun lien entre eux (cf. 2000 :pp.90, 91,100, 101)

² En effet, ce sont ces deux différences au plan syntaxique qui font distinguer les verbes de circonstance de temps (ka:la:rtəje: Δ sambha:vjə krija:) (viii) des verbes de simultanéité (ix) (mifrə krija:) : les deux groupes de verbes évoquent autrement les actions simultanées.

³ Or, étant donné que toutes ces catégories partagent un trait commun –celui de relever des verbes- on ne peut pas remettre en question cette présentation simplifiée du système verbal singhalais. En effet, lors de la description du système verbal singhalais, les concepteurs des manuels nous semblent s’être basés sur le seul critère des formes morphologiques générales des verbes. Or, les autres critères de différences (verbes finaux vs verbes non finaux, verbes indépendants (flexionnels) vs verbes dépendants (non flexionnels), verbes temporels vs verbes atemporels, etc.) auxquels les systèmes linguistiques anglais et français auraient accordé plus d’attention, ne s’y trouvent guère explicités.

⁴ Toutefois, il convient de noter que ces valeurs opérationnelles sont basées sur des critères hétérogènes.

⁵ Selon la description traditionnelle, ce groupe de verbes porte le nom des ‘verbes simples’. Pourtant, vu qu’il n’est pas le seul groupe de verbes à posséder des formes simples, cette désignation nous semble peu appropriée. En effet, toutes les catégories de verbes singhalais se présentent sous formes ‘simples’. Par la suite, en combinant un des verbes des six premiers groupes (i-vi) avec un verbe des trois derniers groupes (ix-xi), on peut construire des verbes à temps complexes. Seuls *les verbes de condition*, *les verbes de circonstance de temps* ne contribuent pas à former des formes verbales complexes.

autre procès. Les trois derniers groupes de verbes [(ix) *les verbes de simultanéité*, (x) *les verbes d'antériorité* et (xi) *les verbes de postériorité*¹] ainsi que *les verbes de circonstance de temps* (viii) ont pour fonction de relever les relations chronologiques qui existent entre deux procès donnés.

Vu ces critères de base hétérogènes, il nous semble difficile de considérer le fonctionnement de ces différents groupes de verbes sur un même plan d'analyse²: à moins que nous ne prenions en compte leur variabilité sur le plan morphologique. En effet, chacun de ces groupes de verbes dispose des traits morphologiques relativement distincts.³ Toutefois, comme nous l'avons déjà dit, certains groupes de verbes tels que *les impératifs* (v) et *les verbes de souhaits* (vi) ne relèvent que du présent et de l'avenir extralinguistique. Par conséquent, ils s'associent à un seul temps grammatical : à savoir, au non passé.⁴ Les autres groupes peuvent décrire des procès qui se situent autant dans le non passé que dans le passé. Cependant, en dépit de se situer dans l'un ou l'autre des domaines temporels extralinguistiques ou grammaticaux, certaines de ces groupes verbaux ne modifient pas leur forme morphologique. C'est le cas des *verbes de circonstance de temps* (ka:la:rtəje: ΔAMBha:vjə krija:) (viii) et des *verbes de condition* (Δnijəma:rtəje: ΔAMBha:vjə krija:) (vii). En effet, comme ces derniers n'apparaissent que dans des phrases complexes à deux propositions (qui comprennent obligatoirement un deuxième verbe indépendant et flexionnel), ils s'approprient toujours la valeur temporelle de ce dernier verbe. D'où leur capacité à garder une forme morphologique unique dans toute circonstance.

Toutefois, comme nous l'avons déjà dit, *les verbes de circonstance de temps* (viii) et *de condition* (vii) ne sont pas les seules formes verbales invariables en singhalais. Les trois derniers groupes verbales [à savoir, *les verbes d'antériorité* (pu:rvə krija:), *les verbes de postériorité* (Δpərə krija:) et *les verbes de simultanéité* (miṭrə krija:)] que nous avons désignés plus haut comme relevant de relations chronologiques sont également invariables. Ces verbes non flexionnels fonctionnent plus ou moins comme les gérondifs français. À savoir, d'ailleurs comme *les verbes de circonstance de*

¹ *Les verbes de postériorité* (Δpərə krija:), qui évoquent des procès postérieurs à un autre, relèvent certes des relations chronologiques. Cependant, dans son emploi quotidien, ce type de verbes s'approprient souvent une autre valeur opérationnelle : ils sont fréquemment employés pour signaler un procès qu'on vise à exécuter (l'intention, le but). Par exemple : māmə næ:mətə jami (je-pour me baigner/ me baigner+particule indiquant la postériorité- vais (présent : sarələ krija:). En français, on pourrait traduire cette phrase, soit comme « Je vais (pour) me baigner » (explicite l'intention), soit comme « Je vais et après je me baigne » (montre que le deuxième procès est postérieur au premier).

² Toutefois, il faut noter que cette critique ne serait probablement valable que dans le cadre de cette analyse : à savoir, nous tentons d'appréhender le système verbal du singhalais à la lumière des systèmes aspecto-temporels de l'anglais et du français. Vu la difficulté que nous rencontrons à ramener le système verbal singhalais à un système lucide et équilibré selon les normes des deux autres langues, il est possible que notre approche d'analyse ne soit pas la meilleure pour appréhender cette langue complexe.

³ Pourtant, les chevauchements des formes morphologiques ne sont pas exclus, particulièrement entre les formes (iii) involitives et (iv) passives de certains verbes. Par exemple, le verbe 'kəɾΔji' (faire) au présent et au troisième personne au singulier : (i) kəɾΔji (ii) kəɾəvΔji (iii) kereji (iv) kereji (v) kəɾΔnnə ! (vi) kere:va: ! (vii) kəɾətət (viii) kəɾΔddi:(ix) kəɾəmin (x) kiri:mətə (xi) kəɾə.

⁴ Néanmoins, dans les confins du 'non-passé' (le présent et le futur), *les verbes impératifs* et *les verbes de souhaits* singhalais peuvent avoir des formes simples et complexes. Ils relèvent d'importantes différences dans la prise en considération du procès en question. Par ex : jΔnnə ! (Va !), na:nnə ! (Prends un bain !), gihin na:nnə ! (Prends un bain après être allé ! Va, prends un bain !). Alors que la dernière phrase/le dernier énoncé français(e) présente deux procès qui sont indépendants l'un de l'autre, l'énoncé singhalais correspondant présente un seul procès principal (na:nnə !) qui est pourtant présenté comme postérieur à un autre procès secondaire qui dépend de lui.

temps et de condition, ils ne peuvent être ni indépendants ni être les verbes finaux dans une phrase. Par conséquent, on peut les trouver uniquement, soit, dans les phrases complexes¹ dont la proposition de base comporte un autre verbe (flexionnel et indépendant), soit, dans les phrases simples à temps composés.²

À l'issue de cette brève explication de la constitution et du fonctionnement du système verbal singhalais, on peut constater à quel point celui-ci se distingue des systèmes verbaux de l'anglais et du français.³ De plus, dans les grammaires singhalaises (scolaires ou autres), on ne présente pas les différents groupes verbales du singhalais sous un modèle comparable à ceux du français ou de l'anglais. Néanmoins, les descriptions du code écrit du singhalais explicitent, d'une part, ses catégories de verbes aux diverses valeurs opérationnelles (la leçon qui porte sur les *krija: pɔdə* = les verbes), et, d'autre part, ses règles de concordance des sujets et des verbes (*ukta:kja:tə pɔdə sɔmbɔndəjə*),⁴ dont la temporalité grammaticale⁵ constitue une petite partie. Cependant, vu de plus près, on voit que les groupes de verbes singhalais forment un système développé de temps grammaticaux. En effet, les verbes singhalais emploient l'une des trois méthodes suivantes pour expliciter les valeurs aspecto-temporelles qu'ils évoquent : soit en guise de verbes finaux,⁶ ils adoptent les formes morphologiques du passé ou du non passé ; soit ils se mettent à l'une des formes verbales invariables (les formes verbales des groupes vii, viii, ix, x, xi); soit ils recourent à une combinaison de deux verbes, comprenant, d'une part un verbe final et d'autre part, un verbe relevant des

¹ Phrase complexe à deux propositions :

Ohu nɔtəmin mihiri gi: gɔɔɔɔɔɔ
 [Il- en dansant (simultanéité : *mifrə krija:*) -jolies-chansons- chante (présent général: *sɔrələ krija:*)]

Il chante de jolies chansons en dansant.

Proposition 1 : Il danse (verbe non flexionnel, non final et dépendant).

Proposition 2 : Il chante de jolies chansons (verbe flexionnel, final et indépendant).

² Phrase simple à temps composé : un temps composé en singhalais se conçoit à l'aide d'un des trois verbes chronologiques (ix, x, xi) et d'un verbe final flexionnel (i-vi). À titre d'exemple :

æjə kə:mə ka: ɔɔɔɔ
 [Elle-la nourriture-après avoir mangé (antériorité : *pu:rvə krija:*-non flexionnel)- va (présent général: *sɔrələ krija:*-flexionnel)]

Après avoir mangé (la nourriture), elle va (*s'en va*).

æjə kə:mə kamin ɔɔɔɔ

[Elle-la nourriture-en mangeant (simultanéité : *mifrə krija:*- non flexionnel) - va (présent général: *sɔrələ krija:*-flexionnel)]

Elle va (*s'en va*) en mangeant (la nourriture).

æjə kə:mə kə:mətə ɔɔɔɔ

[Elle-la nourriture- pour manger (postériorité : *ɔpərə krija:*- non flexionnel)- va (présent général : *sɔrələ krija:*-flexionnel)]

Elle va (*s'en va*) pour manger (la nourriture).

³ À savoir, alors que les systèmes verbaux français et anglais se composent presque entièrement des verbes flexionnels marquant la temporalité extralinguistique et la temporalité grammaticale, le singhalais expose un système verbal où les valeurs temporelles grammaticales sont tantôt marquées et tantôt non marquées. Qui plus est, le système complexe de conjugaisons qui s'associe avec les verbes temporels ne s'y voit guère explicité.

⁴ Les règles de concordance des sujets et des verbes relèvent en effet uniquement des verbes finaux (ce que Gair a nommé les verbes indépendants), qui sont tous flexionnels.

⁵ Comme nous l'avons préalablement dit, il s'agit en effet de deux systèmes différents : l'un pour le code écrit et l'autre pour le code oral.

⁶ À savoir : les verbes actifs (*sɔrələ krija:*), les verbes causatifs (*prəjə:ɔjə krija:*), les verbes involitifs (*nirutsa:həkə krija:*), les passifs (*kɔtru:kə:rəkə krija:*), les impératifs (*vidhi krija:*), les verbes de souhaits (*a:firva:də krija:*), etc. Seuls ces verbes flexionnels disposent des formes morphologiques distinctives pour marquer la temporalité grammaticale et les autres critères de variabilité (le genre, le nombre, et la personne).

relations chronologiques (groupes ix, x, xi)]. Toutefois, comme nous l'avons déjà vu, même si ce système existe bel et bien, il n'est guère explicité dans les descriptions grammaticales traditionnelles¹ et scolaires. S'il est vrai que la division fondamentale du passé et du non passé, explicitée dans les manuels, comprend toutes ces variations subordonnées non explicitées, une telle simplification empêche considérablement de percevoir les complexes systèmes de conjugaisons verbales dont disposent les deux codes écrits et parlés de la langue singhalaise.

3.4.2. Les trois systèmes verbaux et la distribution des valeurs aspectuelles et temporelles

En guise de première tentative en vue d'évaluer le degré de correspondance entre les systèmes aspecto-temporels verbaux des trois langues données, nous avons tenté de ramener certains des temps de base² de ces langues à un tableau commun de comparaison (cf. Figure 35 : ci-dessous). Le tableau présente les différentes réalisations aspecto-temporelles verbales (explicitées dans les grammaires anglaises et françaises mais non explicitées en singhalais) de deux verbes³ (1. lire, read, කියවනවා 2. manger, eat, කෑම) relevant des trois systèmes de langues. Toutefois, notre point de départ constitue le système temporel de l'anglais. Cette décision peut être justifiée par le biais de l'acception commune des apprenants de FLE sri lankais compte tenu du fait que l'anglais sert de tremplin à accéder au système temporel français. Par ailleurs, par rapport au système aspecto-temporel du français et au système non explicité du singhalais, l'anglais nous semble disposer d'un système aspecto-temporel plutôt bien équilibré : il possède un nombre presque égal⁴ d'expressions verbales pour le passé, le présent et le futur. Chacune de ces trois parties du temps est composée d'expressions à formes et à valeurs aspectuelles correspondantes (par ex. *present continuous*, *past continuous*, *future continuous*). En français, le système est beaucoup plus disparate. Par exemple, alors que *le présent* constitue le temps majoritairement employé pour décrire les valeurs aspectuelles et temporelles relevant de cette partie du temps (cf. n°s 2, 3, 5 : Figure 35), 'le passé' dispose de plusieurs temps différents pour exprimer les mêmes valeurs relevant du passé. (cf. n°s 11,12, 13 : Figure 35)

Un premier obstacle à l'examen des formes temporelles des trois langues est constitué par le manque de dénominations formelles pour les formes temporelles non explicitées du singhalais. Dans le but de faciliter notre démonstration, nous proposons d'adopter les quelques désignations données dans le tableau ci-dessous.⁵ Lors de la mise en évidence des divisions aspecto-temporelles des verbes singhalais, nous avons plus ou moins suivi le modèle du système aspecto-temporel de l'anglais. Comme de Zoysa, R.W.B. (2003), nous avons d'abord tenté de suivre de près les valeurs aspectuelles et temporelles de chaque temps anglais. Ainsi, sans nous fier à leurs structures morphologiques, nous avons réussi à obtenir les formes sémantiquement

¹ À notre connaissance, même les grammairiens modernes travaillant sur les divers aspects de la langue singhalaise n'ont pas encore explicité *le système* aspecto-temporel verbal relevant du singhalais *dans sa globalité*.

² Or, la prise en compte de toutes les divisions temporelles et aspectuelles disponibles dépasse clairement l'objectif de notre étude.

³ Qui a plus ou moins le même sens lexical de base dans les trois langues.

⁴ À savoir, si les trois temps de base (Present, Past & Future) comprennent théoriquement chacun quatre divisions temporelles et aspectuelles, les locuteurs anglophones nous semblent limiter l'emploi de *future perfect continuous* exclusivement aux textes littéraires.

⁵ Dans la désignation des temps verbaux singhalais (présentés dans la Figure 35), nous avons emprunté certains termes utilisés par de Zoysa, R.W.B. (2003 :102-116) [par ex : *ta:ka:likə krija:*, *pu:rnə krija:*].

correspondantes pour les temps principaux de l'anglais : cela, d'une part pour le singhalais écrit et d'autre part pour le singhalais parlé.¹ Toutefois, dans un deuxième temps, après avoir pris un recul nécessaire, nous avons pu observer l'allure strictement grammaticale et non réaliste de certaines structures verbales réalisables en singhalais. Par la suite, nous les avons remplacées par les structures sémantiquement plus appropriées (représentant la langue dans son usage réel), mais, formellement moins correspondantes à celles de l'anglais. Cette comparaison nous a permis de voir que le système verbal singhalais est aussi capable (l'écrit autant que l'oral) d'exprimer les mêmes valeurs aspecto-temporelles de l'anglais, mais, évidemment, sous des structures morphologiques différentes. Parfois, pour un temps anglais donné, le singhalais possède même deux structures verbales distinctes, évoquant chaque fois une petite nuance différente. Des deux codes linguistiques, le code parlé du singhalais nous semble plus riche en ce qu'il est capable de relever les distinctions que le code écrit ignore parfois.

[Figure 35]

- () Les parenthèses contiennent les mots (souvent des adverbes) qui renforcent le sens recherché, mais qui ne sont pas obligatoires. Par conséquent, les adverbes qui ne portent pas de parenthèses sont obligatoires pour compléter l'idée recherchée dans la phrase anglaise. Tous les adverbes dans le tableau sont présentés de manière générale, en italique.

- / La barre oblique présente deux options (par exemple, deux verbes, deux adverbes, deux pronoms ou deux prépositions, etc.) mutuellement exclusives.

-Lorsqu'il existe plusieurs traductions singhalaises ou françaises pour un temps anglais donné (souvent avec différentes nuances de sens), nous tentons de les présenter dans l'ordre de fréquence dans l'usage : les plus fréquentes sont présentées d'abord.

-* L'astérisque marque les structures grammaticalement acceptables mais qui ne s'utilisent pas dans la pratique réelle de la langue.

anglais	singhalais écrit	singhalais parlé	français
1. Infinitive	1. ක්‍රියා රූපය [krija: ru:pəjə] [verbe-la forme]	1. ක්‍රියා රූපය [krija: ru:pəjə] [verbe-la forme]	1. Infinitif
[forme verbale de base]	[forme verbale de base]	[forme verbale de base]	[forme verbale de base]
1. Read	1. කියවීම [kijəvi:mə] [lire/la lecture-bavarder/le bavardage]	1. කියවන්නවා [kijəvəṇəva:] [lire-bavarder]	1. Lire
*****	*****	*****	*****
2. Eat	2. කෑම [kæ:mə] [manger/la nourriture]	2. කන්නවා [kəṇəva:] [manger]	2. Manger
2. Present simple	2. වර්තමාන සරල ක්‍රියා [présent-simple-verbes] [vərtəma:nə sərələ krija:]	2. වර්තමාන සරල ක්‍රියා [présent-simple-verbes] [vərtəma:nə sərələ krija:]	2. Présent
[peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif ou habituel au présent]	[peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif, habituel ou progressif (plutôt rare) au non passé]	[peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif, habituel ou progressif au non passé]	[peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif, habituel ou progressif au présent]
1. I <u>read</u> books.	1. මම පොත් කියවමි. [mama pot kijəvəmi.] [je - livres -lire (sarələ krija:-verbe final au non passé)]	1. මම පොත් කියවන්නවා. [mama pot kijəvəṇəva:] [je - livres -lire (sarələ krija:-verbe final au non passé)]	1. Je <u>lis</u> des livres.
*****	*****	*****	*****

¹ Dans le but d'expliquer le système temporel de l'anglais aux apprenants singhalais, de Zoysa aussi invente un système verbal pour le singhalais suivant de très près le système anglais. Toutefois, nous constatons que les structures verbales qu'on obtient ainsi pour le singhalais, si elles peuvent être grammaticalement réalisables, n'ont pas de valeurs opérationnelles dans la langue effectivement usitée.

<p>[Le procès progressif ayant son début dans le passé mais continuant jusqu'au moment du discours] [L'expression adverbiale nécessaire pour donner un sens précis à la phrase]</p>	<p>1a & 2a [peut évoquer un procès progressif au présent] [L'emploi de l'expression adverbiale est nécessaire pour indiquer le moment passé du début du procès et sa durée.]</p> <p>1b & 2b [Le procès peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif, habituel ou progressif au présent] [Toutefois, l'emploi de l'expression adverbiale est ici indispensable pour évoquer trois idées : le fait que le procès en question a été entrepris au passé : la valeur progressive de ce procès : la durée de ce procès.]</p>	<p>1a & 2a [peut évoquer un procès progressif au présent] [L'emploi de l'expression adverbiale est nécessaire pour indiquer le moment passé du début du procès et sa durée.]</p> <p>1b & 2b [Le procès peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif, habituel ou progressif au présent] [Toutefois, l'emploi de l'expression adverbiale est ici indispensable pour évoquer trois idées : le fait que le procès en question a été entrepris au passé : la valeur progressive de ce procès : la durée de ce procès.]</p>	<p>[Le procès peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif, habituel ou progressif au présent] [Toutefois, l'emploi de l'expression adverbiale est ici indispensable pour évoquer trois idées : le fait que le procès en question a été entrepris au passé : la valeur progressive de ce procès : la durée de ce procès.]</p>
<p>1. I <u>have been reading</u> books since <u>this morning</u>.</p> <p>*****</p> <p>2. He <u>has been eating</u> fruits since <u>this morning</u>.</p>	<p>1a. 00 අද උදෑසනේ සිට/පටන් [mAmə Adə udæ:səne: sitə /pAtAn [Je-<i>aujourd'hui-matin-depuis/depuis</i> පොත් කියවමින් සිටිමි. pot <u>kijəvəmin sitimi.</u> -livres -lire -'rester/être' (mifrə krija:-simultané/ progressif) + (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p> <p>.....</p> <p>1b. 00 අද උදෑසනේ සිට/ පටන් [mAmə Adə udæ:səne: sitə /pAtAn [Je-<i>aujourd'hui-matin-depuis/depuis</i> පොත් කියවමි. pot <u>kijəvəmi.</u> -livres -lire (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p> <p>*****</p> <p>2a. ඔහු අද උදෑසනේ සිට/ පටන් [ohu Adə udæ:səne: sitə /pAtAn [il- <i>aujourd'hui-matin-depuis-/depuis</i> පලතුරු කමින් සිටියි. pAləturu <u>kAmIn siti:ji.</u> -fruits -<u>manger</u> -'rester/être' (mifrə krija:-simultané/ progressif) + (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p> <p>.....</p> <p>2b. ඔහු අද උදෑසනේ සිට/පටන් [ohu Adə udæ:səne: sitə /pAtAn [il- <i>aujourd'hui-matin-depuis/depuis</i> පලතුරු කයි. / කන්නේය. pAləturu <u>kAji. / kAnne:ja.</u> fruits -<u>manger</u> / <u>manger</u> (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p>	<p>1a. 00 අද උදේ ඉඳන් / ඉඳලා [mAmə Adə ude: indAn /indəla: [Je-<i>aujourd'hui-matin-depuis /depuis</i> පොත් කියෝ කියෝ ඉන්නව. pot <u>kijo: kijo: innəva:.</u> -livres -lire -'rester/être' (mifrə krija:-simultané/ progressif) + (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p> <p>.....</p> <p>1b. 00 අද උදේ ඉඳන් / ඉඳලා [mAmə Adə ude: indAn /indəla: [Je-<i>aujourd'hui-matin-depuis / depuis</i> පොත් කියවනවා / කියෝනවා. pot <u>kijəvənəva: / kijo:nəva:.</u> livres-lire /lire (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p> <p>*****</p> <p>2a. එයා අද උදේ ඉඳන් / ඉඳලා [eja: Adə ude: indAn / indəla: [il/elle-<i>aujourd'hui-matin-depuis/ depuis</i> පලතුරු කනා ඉන්නවා. pAləturu <u>kAkA: innəva:.</u> -fruits -<u>manger</u> -'rester/être' (mifrə krija:-simultané/ progressif) + (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p> <p>.....</p> <p>2b. එයා අද උදේ ඉඳන් / ඉඳලා [eja: Adə ude: indAn /indəla: [il/elle-<i>aujourd'hui-matin-depuis/ depuis</i> පලතුරු කනවා. pAləturu <u>kAnəva:.</u> fruits -<u>manger</u> (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p>	<p>1. Je <u>lis</u> des livres <u>depuis ce matin</u>.</p> <p>*****</p> <p>2. Il <u>mange</u> des fruits <u>depuis ce matin</u>.</p>
<p>6. Immediate Future</p>	<p>6. නුදුරේ අනාගත ක්‍රියා [proche-futur-verbès] [nuduru Ana:gətə krija:]</p>	<p>6. නුදුරේ අනාගත ක්‍රියා [proche-futur-verbès] [nuduru Ana:gətə krija:]</p>	<p>6. Futur proche</p>
<p>[évoque un procès qui va commencer bientôt]</p>	<p>[évoque un procès qui va commencer bientôt] L'adverbe "dæn" (=maintenant) est superflu avec le verbe 'sarəsemi' (se préparer), mais plutôt indispensable avec le verbe 'jami' (aller).</p>	<p>[évoque un procès qui va commencer bientôt] L'adverbe "dæn" (=maintenant) est superflu avec le verbe 'hAdAnne:' (se préparer), mais plutôt indispensable avec le verbe 'jAnne:' (aller).</p>	<p>[évoque un procès qui va commencer bientôt]</p>

	Même si on peut utiliser alternativement les deux verbes finaux ‘særæsemi’ (se préparer) et ‘jami’ (aller), le sens du dernier verbe peut rendre le sens de la phrase plus ou moins ambigu. [Il peut soit (1) évoquer un procès qui sera bientôt entrepris, soit (2) expliquer la raison pour laquelle ‘je’ pars/il part : pour lire/pour manger.]	Même si on peut utiliser alternativement les deux verbes finaux ‘hadanne:’ (se préparer) et ‘janne:’ (aller), le sens du dernier verbe peut rendre le sens de la phrase plus ou moins ambigu. [Il peut soit (1) évoquer un procès qui sera bientôt entrepris, soit (2) expliquer la raison pour laquelle ‘je’ pars/il part : pour lire/pour manger.] Pour éviter cette ambiguïté, on ajoute (-ji) au verbe principal antérieur. Le verbe ‘hadanne:’ (se préparer) peut aussi exister avec ce suffixe d’insistance, mais il ne lui est pas indispensable.	
1. I <u>am going to read</u> books.	1. මම (උත්) පොත් කියවීමට [mama (dæn) pot kijavi:mætə [je-(maintenant)-livres-lire (apərə krija:-postérieur) සැරසෙමි. / යමි. særæsemi. / jami.] ‘se préparer’ / ‘aller’ (sarələ krija:-verbe final au non passé)]	1. මම (උත්) පොත් කියවන්න(යි) [mama (dæn) pot kijavanna(ji) [je-(maintenant)-livres-lire (apərə krija:-postérieur) + (suffixe d’insistance) හඳන්නේ. / යන්නේ. hadanne: / janne:.] ‘essayer’ / ‘aller’ (sarələ krija:-verbe final au non passé)]	1. Je <u>vais lire</u> des livres.
***** 2. He <u>is going to eat</u> fruits.	***** 2. ඔහු (උත්) පලතුරු කෑමට [ohu (dæn) palaturu kxæ:mætə [il-(maintenant)-fruits -manger (apərə krija:-postérieur)- සැරසෙයි. / යයි. særæseji. / jaji.] ‘se préparer’ / ‘aller’ (sarələ krija:-verbe final au non passé)]	***** 2. එයා (උත්) පලතුරු කන්න(යි) [eja: (dæn) palaturu kanna(ji) [il/elle-(maintenant)-fruits-manger (apərə krija:-postérieur) + (suffixe d’insistance) හඳනව. / යන්නේ. hadanava: / janne:.] ‘essayer’ / ‘aller’ (sarələ krija:-verbe final au non passé)]	***** 2. Il <u>va manger</u> des fruits.
7. Future simple	7. අනාගත සරල ක්‍රියා [futur-simple-verbès] [ana:ɡətə sarələ krija:]	7. අනාගත සරල ක්‍රියා [futur-simple-verbès] [ana:ɡətə sarələ krija:]	7. Futur simple
[[peut évoquer un procès général, ponctuel ou répétitif dans le futur indéterminé]	[évoque un procès général, ponctuel ou répétitif dans le non passé indéterminé. Pour qu’on sache qu’il s’agit d’un acte relevant du futur, il faut en général y ajouter un adverbe indiquant l’avenir (par : ex : « <i>hetə</i> »= <i>demain</i>)] -Toutefois, selon les nuances que différentes formes verbales portent en eux implicitement, l’emploi de l’adverbe peut parfois être facultatif. -Selon le contexte de communication où elles se situent, des formes verbales relevant du non passé perçoit un procès donné sous des angles différents. Par exemple, alors que ‘kijavannemi’, kijavami’ et ‘kijavənava:’ peuvent être des promesses implicites, des marqueurs de la volonté ou de la détermination de la part de l’énonciateur, donc des procès plus ou moins <i>probables</i> dans l’avenir, ‘kaji’ peut être interprété comme un acte simplement hypothétique, donc relevant de ce qui est <i>possible</i> dans l’avenir.		[[peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif ou progressif dans le futur indéterminé]
1. I <u>will read</u> books.	1. මම හෙට පොත් කියවන්නෙමි. / කියවමි. [mama <i>hetə</i> pot kijavannemi/ kijavami.] [je- <i>demain</i> (ou un autre marqueur de futur) -livres -lire /lire (sarələ krija:-verbe final au non passé)] [Promesse / Volonté]	1. මම හෙට පොත් කියවනවා. [mama <i>hetə</i> pot kijavənava:.] [je- <i>demain</i> (ou un autre marqueur de futur) -livres-lire (sarələ krija:-verbe final au non passé)] [Volonté]	1. Je <u>lirai</u> des livres.
***** 2. He <u>will eat</u> fruits.	***** 2. ඔහු හෙට පලතුරු කයි. /කන්නෙයි. [ohu <i>hetə</i> palaturu kaji./ kanne:jə.] [il- <i>demain</i> (ou un autre marqueur de	***** 2. එයා හෙට පලතුරු කනවා. / කයි. [eja: <i>hetə</i> palaturu kanna: / kaji.] [il/elle <i>demain</i> (ou un autre marqueur de futur) -fruits-manger /manger	***** 2. Il <u>mangera</u> des fruits.

	<i>futur</i> -fruits-manger/ manger (sarələ krija:-verbe final au non passé)] [Possibilité / Probabilité]	(sarələ krija:-verbe final au non passé)] [Probabilité / Possibilité]	
8. Future continuous	8. අනාගත තත්කාලීන ක්‍රියා [futur-simultané-verbés] [ʌna:ɡətə tʌtka:likə krija:]	8. අනාගත තත්කාලීන ක්‍රියා [futur-simultané-verbés] [ʌna:ɡətə tʌtka:likə krija:]	8. Futur simple
[évoque un procès progressif au futur]	<p>1a & 2a [Accompagné d'un adverbe évoquant le futur (par ex : « <i>heta</i> » =<i>demain</i>), 1a & 2a peuvent évoquer un procès progressif au futur. Pour déterminer la période future dans laquelle ce procès se déroulera, on peut y ajouter encore une expression adverbiale telle « <i>me: vənəvitə</i> » (=à <i>cette heure</i>), mais cela est facultatif.]</p> <p>1b & 2b [Accompagné d'un adverbe évoquant le futur (par ex : « <i>heta</i> » =<i>demain</i>) 1b & 2b peuvent évoquer un procès général, ponctuel ou duratif au futur. Cependant vu que l'aspect progressif n'est pas mis en valeur ici, il faut nécessairement y ajouter une durée spécifique dans l'avenir (par ex. à <i>cette heure</i>) dans laquelle le procès peut se dérouler. -À nouveau, ces différentes formes verbales relevant du non passé représentent les actes de paroles aux valeurs différentes. -<i>kijəvəmin hindinu ətə</i>, '<i>kijo: kijo: indiji</i>', '<i>kəmin hindiji/sitiji</i>', '<i>sitinu ətə</i>', '<i>kəka: indiji</i>', '<i>kəji</i>' => la possibilité -<i>kijəvəmin hindinnemi/ hindimi</i>', '<i>kijo: kijo: innəva:</i>' '<i>kijəvəmi</i>', '<i>kijəvənnemi</i>' , '<i>kijəvənəva:</i>', '<i>kənəva:</i>', '<i>kənnə:ja</i>' => la probabilité, la volonté, la détermination, la promesse.]</p> <p>2b [Par rapport à '<i>kənəva:</i>' et '<i>kənnə:ja</i>', '<i>kəji</i>' nous semble évoquer un procès plus ponctuel. Par conséquent, l'idée de progression est peu évidente avec '<i>kəji</i>'. Or, il n'en reste pas moins que c'est une forme communicativement réalisable.]</p>	<p>1a & 2a [évoque un procès progressif au futur] -L'emploi relativement rare.</p> <p>1b & 2b [L'emploi plus fréquent - peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif, habituel ou progressif au futur] - pas d'indication spécifique de la progression]</p>	
1. I <u>will be</u> reading books.	<p>1a. මම හෙට (මේ වනවිට) පොත් [mʌmə <i>heta</i> (<i>me: vənəvitə</i>) pot [je -<i>demain</i>-(à <i>cette heure</i>)-livres-කියවමින් (1) හිඳින්නෙමි. / (2) හිඳිමි. / (3) සිටිමි. / (4) හිඳිනු ඇත. <i>kijəvəmin</i> (1) <i>hindinnemi</i>. / (2) <i>hindimi</i>. / (3) <i>sitimi</i>. / (4) <i>hindinu ətə</i>.] [lire- (<i>mi</i>frə krija: -simultané/ progressif) + - (1) (2) (3) '<i>être/ rester</i>' (sarələ krija:-verbe final au non passé) -(4) '<i>être/ rester</i> (verbe à l'infinitif) + 'avoir' (sarələ krija:-verbe final au non passé) [(1), (2), (3)- Promesse (4)- Possibilité]</p> <p>1b. මම හෙට මේ වනවිට පොත් [mʌmə <i>heta me: vənəvitə</i> pot [je -<i>demain</i>-à <i>cette heure</i>-livres-කියවමි. / කියවන්නෙමි. (1) <i>kijəvəmi</i>. / (2) <i>kijəvənnemi</i>.] [lire /lire (sarələ krija:-verbe final au non passé)] [(1), (2) - Promesse / Volonté]</p>	<p>1a. මම හෙට (මේ වෙනකොට) පොත් [mʌmə <i>heta</i> (<i>me: venəkotə</i>) pot [je -<i>demain</i>-(à <i>cette heure</i>)-livres-කියෝ කියෝ (1) ඉඳිසි. / (2) ඉන්නවි. <i>kijo: kijo:</i> (1) <i>indiji</i>. / (2) <i>innəva:</i>.] [lire- (<i>mi</i>frə krija: -simultané/ progressif) + -(1) '<i>être/ rester</i>' / (2) '<i>être/ rester</i>' (sarələ krija: -verbe final au non passé)] [(1) Possibilité (2) Probabilité]</p> <p>1b. මම හෙට මේ වෙනකොට පොත් [mʌmə <i>heta me: venəkotə</i> pot [je -<i>demain</i>-à <i>cette heure</i>-livres-කියවනවි. <i>kijəvənəva:</i>.] [lire (sarələ krija:-verbe final au non passé)] [Probabilité]</p>	1a. Je <u>serai en</u> train de lire des livres
***** 2. He <u>will be</u> eating fruits.	<p>***** 2a. ඔහු හෙට (මේ වනවිට) පලතුරු [oɦu <i>heta</i> (<i>me: vənəvitə</i>) pʌlʌturu [il-<i>demain</i>-(à <i>cette heure</i>)-fruits-කමින් (1) හිඳිසි. / (2) සිටිසි. / (3) සිටිනු ඇත. <i>kəmin</i> (1) <i>hindiji</i>. / (2) <i>sitiji</i>. / (3) <i>sitinu ətə</i>.]</p>	<p>***** 2a. එයා හෙට (මේ වෙනකොට) පලතුරු [eja: <i>heta</i> (<i>me: venəkotə</i>) pʌlʌturu [il/elle-<i>demain</i>-(à <i>cette heure</i>)-fruits-කකා ඉඳිසි. <i>kəka: indiji</i>.] <i>manger</i> (<i>mi</i>frə krija: -simultané/ progressif) + - '<i>être/ rester</i>' (sarələ krija:-verbe final</p>	***** 2a. Il <u>sera en</u> train de <u>manger</u> des fruits.

	<p><u>manger</u> (mifrə krija: -simultané/ progressif) + -(1) & (2) ‘être/rester’ (sarələ krija:- verbe final au non passé)] (3) ‘être/rester’ (verbe à l’infinitif) + ‘avoir’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [(1), (2), (3)- Possibilité]</p> <p>2b. ඔහු හෙට මේ වනවිට පලතුරු [ohu <i>hetə me: vənəvitə</i> pələturu [il-<i>demain -à cette heure</i>- fruits- (1) කෑයි. / (2) කන්නේයි. (1) <u>kəjji.</u> / (2) <u>kənnə:je.</u>] -<u>manger</u> / <u>manger</u> (sarələ krija:-verbe final au non passé) [(1) -Possibilité (2) Probabilité]</p>	<p>au non passé)] [Possibilité]</p> <p>2b. එයා හෙට මේ වෙනකොට පලතුරු [eja: <i>hetə me: vənəkotə</i> pələturu [il/elle-<i>demain-à cette heure</i>-fruits- (1) කනවා. / (2) කෑයි. (1) <u>kənəva:</u> / (2) <u>kəjji.</u>] -<u>manger</u> / <u>manger</u> (sarələ krija:-verbe final au non passé) [(1) - Probabilité (2) -Possibilité]</p>	<p>..... 2b. Il <u>mangera</u> des fruits.</p>
9. Future Perfect	9. අනාගත පූර්ණ ක්‍රියා [futur-complet-verbès] [ʌnə:gətə pu:rnə krija:]	9. අනාගත පූර්ණ ක්‍රියා [futur-complet-verbès] [ʌnə:gətə pu:rnə krija:]	9. Futur antérieur
[évoque un procès dans le futur qui précède un autre procès (explicite ou implicite) également situé dans le futur]	[évoque un procès dans le futur qui précède un autre moment futur : un adverbé évoquant le moment postérieur (par ex. ‘demain’) est souvent employé dans ce type de phrases/énoncés. Toutefois, contrairement à l’anglais et le français, mais comme on a vu par rapport à l’entrée précédente (8), le singhalais dispose ici de plusieurs formes verbales pour évoquer des phrases/énoncés à sens différents. Par exemple, les différentes formes présentées ci-dessous évoquent soit la volonté de faire l’acte en question, soit une promesse (plus ou moins explicite) de le faire ou une éventuelle possibilité de l’avoir fait dans l’avenir. Cependant, dans le cas d’ ‘il’ (troisième personne du singulier), les constructions verbales évoquant la promesse et la volonté sont inexistantes. Apparemment, il est difficile de parler au préalable de ce que quelqu’un (à part, celle de ‘Je’) aura fait à un moment donné dans l’avenir : d’où l’impossibilité de faire des promesses et des phrases/énoncés sur la volonté de cette personne.	[évoque un procès dans le futur qui précède un autre procès (explicite ou implicite) également situé dans le futur]	
1. I <u>will have read</u> books.	<p>1a. මම හෙට වනවිට පොත් කියව්ව [māmə <i>hetə vənəvitə</i> pot <u>kijəva:</u> [je- <i>demain</i> -livres-<u>lire</u> (pu:rvə krija:- antérieur) තබමි. / තබන්නෙමි. <u>təbəmi.</u> / <u>təbannemi.</u>] -‘garder’/ ‘garder’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [promesse, volonté]</p> <p>1b. මම හෙට වනවිට පොත් කියව්ව [māmə <i>hetə vənəvitə</i> pot <u>kijəva:</u> [je-<i>demain</i>-livres-<u>lire</u> (pu:rvə krija:- antérieur) තිබෙනු ඇත. <u>tibenu ætə.</u>] -‘garder’(verbe à l’infinitif) + ‘avoir’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [possibilité]</p> <p>***** 2a.- --</p> <p>2b. ඔහු හෙට (මේ වනවිට) පලතුරු [ohu <i>hetə me: vənəvitə</i> pələturu [il-<i>demain-à cette heure</i>-fruits- කා තිබෙනු ඇත. <u>ka: tibenu ætə.</u>] -<u>manger</u> (pu:rvə krija:-antérieur) + ‘garder’ + ‘avoir’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [possibilité]</p>	<p>1a. මම හෙට වෙනකොට පොත් කියව්ව [māmə <i>hetə vənəkotə</i> pot <u>kijə:lə</u> [je-<i>demain</i>- livres-<u>lire</u> (pu:rvə krija:- antérieur) තියනවා. <u>tijənəva:.</u>] -‘garder’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [volonté, promesse]</p> <p>1b. මම හෙට වෙනකොට පොත් කියව්ව [māmə <i>hetə vənəkotə</i> pot <u>kijə:lə</u> [je-<i>demain</i>-livres- <u>lire</u> (pu:rvə krija:- antérieur) තියෙයි. <u>tijəji.</u>] -‘garder’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [possibilité]</p> <p>***** 2a.- --</p> <p>2b. එයා හෙට මේ වෙනකොට පලතුරු [eja: <i>hetə me: vənəkotə</i> pələturu [il/elle-<i>demain-à cette heure</i>-fruits- කාල තියෙයි. / තියෙයි. <u>ka:lə indiji.</u> / <u>tijəji.</u>] -<u>manger</u> (pu:rvə krija:-antérieur) + ‘rester’/ ‘garder’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [possibilité]</p>	1. J’ <u>aurai lu</u> des livres.
***** 2. He <u>will have eaten</u> fruits.	***** 2a.- -- 2b. ඔහු හෙට (මේ වනවිට) පලතුරු [ohu <i>hetə me: vənəvitə</i> pələturu [il- <i>demain-à cette heure</i> -fruits- කා තිබෙනු ඇත. <u>ka: tibenu ætə.</u>] - <u>manger</u> (pu:rvə krija:-antérieur) + ‘garder’ + ‘avoir’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [possibilité]	***** 2a.- -- 2b. එයා හෙට මේ වෙනකොට පලතුරු [eja: <i>hetə me: vənəkotə</i> pələturu [il/elle- <i>demain-à cette heure</i> -fruits- කාල තියෙයි. / තියෙයි. <u>ka:lə indiji.</u> / <u>tijəji.</u>] - <u>manger</u> (pu:rvə krija:-antérieur) + ‘rester’/ ‘garder’ (sarələ krija:-verbe final au non passé) [possibilité]	***** 2. Il <u>aura mangé</u> des fruits.

10. Future perfect continuous	10. අනාගත තත්කාලීන පූර්ණ ක්‍රියා [futur- simultané-complet-verbés] [Ana:ɡətə tAtka:likə pu:rənə krija:]	10. අනාගත තත්කාලීන පූර්ණ ක්‍රියා [futur- simultané-complet-verbés] [Ana:ɡətə tAtka:likə pu:rənə krija:]	10. Futur simple + en train de Futur antérieur
<p>[l'acte progressif futur indiquant une durée : le point de départ de l'acte peut se situer au passé, au présent ou au futur. Toutefois, le moment de référence du discours est situé dans le futur. L'accent est mis sur la durée de l'acte est le résultat qui sera obtenu à ce moment de référence au futur [adverbes nécessaires pour compléter le sens de la phrase] -Bien que ce temps dispose des valeurs aspecto-temporelles bien précises et relève du système verbal anglais, il nous semble très peu ou pas utilisé par la majorité des anglophones.]</p>	<p>[À l'opposition du français, le singhalais écrit et le singhalais parlé peuvent construire des phrases/ énoncés qui explicitent les mêmes valeurs aspecto-temporelles qu'explicite le <i>future perfect continuous (FPC)</i> anglais. Lors de cette tâche, le singhalais recourt à autant d'expressions adverbiales que les deux autres langues et ses constructions verbales sont aussi relativement longues. Même si les constructions que nous présentons ci-dessous (ainsi que bien d'autres non évoquées ici) sont toutes grammaticalement acceptables, seules les deux phrases dans le singhalais parlé nous semblent plus ou moins réalisables au plan de la communication authentique. Toutefois, même dans le singhalais parlé, on recourt à ce type de phrases complexes uniquement lorsqu'on veut expliciter absolument toutes ces valeurs aspecto-temporelles au sein d'une seule phrase. Or, en règle générale, bien qu'il soit largement flexible au niveau des constructions verbales aspecto-temporelles, le singhalais nous semble être bien plus réservé que l'anglais dans l'emploi de ces constructions dans la communication quotidienne. Vu qu'il n'existe pas de descriptions grammaticales qui prennent en compte l'ensemble du système verbal aspecto-temporel du singhalais, il faut avoir une connaissance intuitive approfondie de cette langue pour identifier les constructions acceptables et non acceptables.]</p>		<p>[Il nous semble impossible d'exprimer ce temps verbal anglais avec ceux du français ; ceci même à l'aide des adverbes. Les deux traductions les plus proches présentées ci-dessous ne réussissent pas à expliciter en une phrase toutes les valeurs aspecto-temporelle du <i>future perfect continuous (FPC)</i> par ex.: l'aspect progressif de <u>1a & 2a</u> se limite à 'demain alors qu'avec <i>FPC</i>, on prend en compte la durée de l'acte dès son début. Quant à <u>1b & 2b</u> ils sont complètement dépourvus des marqueurs de la durée et de la progression.]</p>
<p>1. I <u>will have been reading</u> books for 1 week <u>by tomorrow</u>.</p> <p>*****</p> <p>2. <u>By 3 p.m.</u>, he <u>will have been eating</u> fruits for 10 minutes.</p>	<p>*1a. මම හෙට වනවිට සතියක කාලයක පටන් පොත් කාලයක පටන් පොත් [mAmə hetə vənəvitə sAtijəkə ka:ləjəkə pAtAn pot [je-demain-jusqu'à-une semaine-le temps- depuis- livres කියවමින් සිටියා වන්නෙමි. / වෙමි. <u>kijəvəmin sitijə: vAnnemi./ vemi.]</u> -lire (mifrə krija :-simultané/ progressif) -'rester' -(pu:rvə krija:-antérieur) -'devenir'/'devenir'' (sarələ krija:-verbe final au non passé)] [la constatation du fait]</p> <p>*****</p> <p>*2. සවස තුන වනවිට, විනාඩි දහයක කාලයක පටන් ඔහු පලතුරු [sAvəsa tuənə vənəvitə, vina:di dAhA]əkə ka:ləjəkə pAtAn ohu pAlətu ru [soir-trois-jusqu'à-minutes-dix-le temps-depuis-il- fruits- කමින් සිටියා වෙයි. / වන්නේය. <u>kAmin sitijə: veji. / vAnne:je.]</u> -manger (mifrə krija :-simultané/ progressif) -'rester' -(pu:rvə krija:-antérieur) -'devenir'/'devenir'' (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p>	<p>1a. මම හෙට වෙනකොට සතියක කාලයක පටන් පොත් කාලයක පටන් පොත් [mAmə hetə venəkotə sAtijək tisse: pot [je -demain -jusqu'à -une semaine depuis- livres- කියෝ කියෝ ඉඳලා තියෙනවා. <u>kijo: kijo: indəla tijenəva:.]</u> -lire (mifrə krija :-simultané/ progressif) -'rester' -(pu:rvə krija:-antérieur) 'avoir' (sarələ krija:-verbe final au non passé)] [la constatation du fait]</p> <p>*****</p> <p>2. හවස තුන වෙනකොට, විනාඩි දහයක කාලයක පටන් ඔහු පලතුරු [hAvəsa tuənə vənəkotə, vina:di dAhA]ək tisse: eja: pAlətu ru [soir-trois-jusqu'à-minutes-dix-le temps-depuis-il- fruits- කනා ඉඳලා තියෙනවා. <u>kAka: indəla: tijenəva:.]</u> -manger (mifrə krija :-simultané/ progressif) -'rester' -(pu:rvə krija:-antérieur) -'être'+ 'avoir' (sarələ krija:-verbe final au non passé)]</p>	<p>1a. Demain, je <u>serai en train de lire</u> des livres depuis une semaine. (???)</p> <p>.....</p> <p>1b. Demain, j'<u>aurais lu</u> des livres.</p> <p>*****</p> <p>2a. À 15 heures, il <u>sera en train de manger</u> des fruits depuis dix minutes (?)</p> <p>.....</p> <p>2b. À 15 heures, il <u>aura mangé</u> des fruits depuis 10 minutes (?)</p>

11. Past simple	11. අතිත සරල ක්‍රියා [passé-simple-verbès] [ʌti:tə sʌrələ krija:]	11. අතිත සරල ක්‍රියා [passé-simple-verbès] [ʌti:tə sʌrələ krija:]	11. Passé composé
[peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif ou habituel au passé]	[peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif ou habituel au passé]	[peut évoquer un procès général, ponctuel, répétitif ou habituel au passé]	[peut évoquer un procès général, ponctuel ou répétitif au passé]
1. I <u>read</u> books. ***** 2. He <u>ate</u> fruits.	1. මම පොත් කියව්වෙමි / කියවිමි. [mʌmə pot kijevvemi./ kijəvi:mi.] [je-livres- <u>lire</u> / <u>lire</u> (sʌrələ krija:-verbe final au passé)] ***** 2. ඔහු පලතුරු කෑවේය. [ohu pʌlətuɾu kʌ:ve:jə.] [il-fruits- <u>manger</u> (sʌrələ krija:-verbe final au passé)]	1. මම පොත් කියව්වි. [mʌmə pot kijevva:] [je-livres- <u>lire</u> (sʌrələ krija:-verbe final au passé)] ***** 2. එයා පලතුරු කෑවි. [eja: pʌlətuɾu kʌ:vɑ:] [il/elle-fruits- <u>manger</u> (sʌrələ krija:-verbe final au passé)]	1. J' <u>ai lu</u> des livres. ***** 2. Il <u>a mangé</u> des fruits.
12. Past Continuous	12. අතිත තත්කාලීන ක්‍රියා [passé-simultané-verbès] [ʌti:tə tʌtkɑ:likə krija:]	12. අතිත තත්කාලීන ක්‍රියා [passé-simultané-verbès] [ʌti:tə tʌtkɑ:likə krija:]	12. Imparfait
[évoque un procès progressif au passé]	[évoque un procès progressive au passé]	[évoque un procès progressif au passé]	[peut évoquer un procès passé duratif qui pourrait être progressif, répétitif ou habituel]
1. I <u>was reading</u> books. ***** 2. He <u>was eating</u> fruits.	1. මම පොත් කියවමින් සිටියෙමි. [mʌmə pot kijəvəmin sitijemi.] [je-livres- <u>lire</u> (mifɾə krija :-simultané/ progressif)] *rester/être (sʌrələ krija:-verbe final au passé)] ***** 2. ඔහු පලතුරු කමින් සිටියේය. [ohu pʌlətuɾu kʌmin sitije:jə.] [il-fruits- <u>manger</u> (mifɾə krija :-simultané/ progressif)] *rester/être (sʌrələ krija:-verbe final au passé)]	1. මම පොත් කියමින් කියමින් හිටියි. [mʌmə pot kijə: kijə: hitijɑ:] [je-livres- <u>lire</u> (mifɾə krija :-simultané/ progressif)] *rester/être (sʌrələ krija:-verbe final au passé)] ***** 2. එයා පලතුරු කනා හිටියි. [eja: pʌlətuɾu kʌkɑ: hitijɑ:] [il/elle-fruits- <u>manger</u> (mifɾə krija :-simultané/ progressif)] *rester/être (sʌrələ krija:-verbe final au passé)]	1. Je <u>lisais</u> des livres. ***** 2. Il <u>mangeait</u> des fruits.
13. Past perfect	13. අතිත පූර්ණ ක්‍රියා [passé-complet-verbès] [ʌti:tə pu:rənə krija:]	13. අතිත පූර්ණ ක්‍රියා [passé-complet-verbès] [ʌti:tə pu:rənə krija:]	13. Plus-que-parfait
[évoque un procès dans le passé qui précède un autre procès (explicite ou implicite) également situé dans le passé]	[évoque un procès dans le passé qui précède un autre procès (explicite ou implicite) également situé dans le passé]	[évoque un procès dans le passé qui précède un autre procès (explicite ou implicite) également situé dans le passé]	[évoque un procès dans le passé qui précède un autre procès (explicite ou implicite) également situé dans le passé]
1. I <u>had read</u> books. ***** 2. He <u>had eaten</u> fruits.	1. මම පොත් කියවා තිබුණි. [mʌmə pot kijəvɑ: tibuni.] [je-livres- <u>lire</u> (pu:rvə krija:-antérieur)] -avoir (sʌrələ krija: -verbe final au passé)] ***** 2. ඔහු පලතුරු කෑ තිබුණි. [ohu pʌlətuɾu kɑ: tibuni.] [il-fruits- <u>manger</u> (pu:rvə krija:-antérieur)] -avoir (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]	1. මම පොත් කියවාලා තිබුණා. [mʌmə pot kijə:lɑ tibunɑ:] [je-livres- <u>lire</u> (pu:rvə krija:-antérieur)] -avoir (sʌrələ krija: -verbe final au passé)] ***** 2. එයා පලතුරු කෑලා තිබුණා. [eja: pʌlətuɾu kɑ:lɑ: tibunɑ:] [il/elle-fruits- <u>manger</u> (pu:rvə krija:-antérieur)] -avoir (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]	1. J' <u>avais lu</u> des livres. ***** 2. Il <u>avait mangé</u> des fruits.

14. Past perfect continuous	14. අතිත තත්කාලීන පුර්ණ ක්‍රියා [passé-simultané-complet-verbès] [ʌti:tə tʌtkɑ:lɪkə pu:rənə krija:]	14. අතිත තත්කාලීන පුර්ණ ක්‍රියා [passé-simultané-complet-verbès] [ʌti:tə tʌtkɑ:lɪkə pu:rənə krija:]	14. Imparfait
[évoque un procès qui avait commencé à un moment donné dans le passé et qui continuait toujours jusqu'à l'arrivée à un autre moment passé ultérieur]	[À l'aide d'une expression adverbiale appropriée et le verbe conjugué à la forme 12 [ʌti:tə tʌtkɑ:lɪkə krija:], le singhalais peut construire des formes verbales avec les mêmes valeurs aspecto-temporelles du <i>past perfect continuous</i> (PPC) : les phrases ci-dessous évoquent un procès qui avait commencé à un moment donné dans le passé et qui continuait jusqu'à l'arrivée à un autre moment passé ultérieur]	[évoque un procès duratif dans le passé et l'adverbe indique le début de l'action précédente]	
<p>1. I <u>had been reading</u> books <i>since the day before</i>.</p> <p>*****</p> <p>2. He <u>had been eating</u> fruits <i>since the day before</i>.</p>	<p>1. මම පෙර දිනයේ සිට / පටන් පොත් [mʌmə pɛrə dɪnəjɛ: sɪtə/pʌtʌn pot [je-avant-jour-depuis/ depuis- livres කියවමින් සිටියෙමි. kɪjəvəmin sitijemi.] -lire (mɪfrə krija :-simultané/ progressif) -rester/être (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2. ඔහු පෙර දිනයේ සිට / පටන් [ohu pɛrə dɪnəjɛ: sɪtə / pʌtʌn [il-avant-jour-depuis-/depuis- පලතුරු කමින් සිටියේය. pʌləturu kʌmin sitijɛ:ɔ.] fruits-manger (mɪfrə krija :-simultané/ progressif) -rester/être (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1. මම කලීං දවසේ ඉඳන්/ඉඳලා පොත් [mʌmə kʌlin dʌvʌsɛ: ɪndʌn/ ɪndʌlɑ: pot [je-avant-jour-depuis/- depuis- livres කියෝ කියෝ හිටියා. kɪjɔ: kɪjɔ: hitijɑ:.] -lire (mɪfrə krija :-simultané/ progressif) -rester/être (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2. එයා කලීං දවසේ ඉඳන්/ ඉඳලා [ɛjɑ: kʌlin dʌvʌsɛ: ɪndʌn / ɪndʌlɑ: [il/elle-avant-jour-depuis/ depuis- පලතුරු කකා හිටියා. pʌləturu kʌkɑ: hitijɑ:.] fruits-manger (mɪfrə krija :-simultané/ progressif) -rester/être (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1. Je <u>lisais</u> des livres <i>depuis la veille</i>.</p> <p>*****</p> <p>2. Il <u>mangeait</u> des fruits <i>depuis la veille</i>.</p>
15. Habitual past	15. අතිත පුරුදු ක්‍රියා [passé-habitude-verbès] [ʌti:tə purudu krija:]	15. අතිත පුරුදු ක්‍රියා [passé-habitude-verbès] [ʌti:tə purudu krija:]	15. Imparfait d'habitude
<p>1a & 2a [À l'aide d'une expression verbale spécifique ('used to'), évoque un procès habituel au passé.]</p> <p>1b & 2b [évoque un procès général au passé. L'adverbe sert à mettre en évidence l'idée d'habitude, mais, si le cotexte permet de comprendre qu'il s'agit d'une habitude, le premier n'est pas indispensable.]</p>	<p>1a & 2a [À l'aide d'une expression verbale spécifique ('puruduvela: hitijɑ:' ou 'puruduvə sitijemi', ainsi de suite) évoque un procès habituel au passé.]</p> <p>1b & 2b [évoque un procès général au passé. L'adverbe sert à mettre en évidence l'idée d'habitude, mais, si le cotexte permet de comprendre qu'il s'agit d'une habitude, le premier n'est pas indispensable.]</p>		<p>1a & 2a [évoque un procès duratif au passé. Aucune référence verbale ou adverbiale n'évoque expressément l'idée d'habitude]</p> <p>1b & 2b [évoque une action durative au passé. L'adverbe sert à mettre en évidence l'idée d'habitude, mais, si le cotexte permet de comprendre qu'il s'agit d'une habitude, le premier n'est pas indispensable.]</p>
1a. I <u>used to read</u> books.	<p>1a. මම පොත් කියවීමට [mʌmə pot kɪjəvi:mətə [je-livres-lire (ʌpərə krija:- exprime le but) පුරුදුව සිටියෙමි. puruduvə sitijemi.] -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1a. මම පොත් කියවන්න [mʌmə pot kɪjəvʌnnə [je-livres-lire (ʌpərə krija:- exprime le but)- පුරුදුවෙලා හිටියා. puruduvelɑ: hitijɑ:.] -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	1a. Je <u>lisais</u> des livres.

<p>1b. <i>Those days</i>, I <u>read</u> books.</p> <p>*****</p> <p>2a. He <u>used to eat</u> fruits.</p> <p>.....</p> <p>2b. <i>Those days</i>, he <u>ate</u> fruits.</p>	<p>1b. මම ඒ දිනවල පොත් කියව්වෙමි. / කියව්මි. [mama e: dinavala pot kijevvemi. / kijavi:mi.] [je-ces-jours-livres-(sarala krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2a. ඔහු පලතුරු කෑමට [ohu palaturu ka:matə [il-fruits-manger (apərə krija: -exprime le but) පුරුදුව සිටියෙයි. puruduvə sitije: ja.] -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sarala krija: -verbe final au passé)]</p> <p>.....</p> <p>2b. ඔහු ඒ දිනවල පලතුරු කෑවෙයි. [ohu e: dinavala palaturu ka:ve:ja] [il-ces-jours-fruits-manger-(sarala krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1b. මම ඒ දවස්වල පොත් කියව්වි. [mama e: dɔvasvəla pot kijevva:] [je-ces-jours-livres-(sarala krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2a. එයා පලතුරු කන්න [eja: palaturu kanna [il/elle-fruits-manger (apərə krija: -exprime le but) පුරුදුවෙලා හිටියා. puruduvəla: hitija:.] -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sarala krija: -verbe final au passé)]</p> <p>.....</p> <p>2b. එයා ඒ දවස්වල පලතුරු කෑවි. [ohu e: dɔvasvəla palaturu ka:va:] [il/elle-ces-jours-fruits-manger - (sarala krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1b. <i>Autrefois</i>, je <u>lisais</u> des livres.</p> <p>*****</p> <p>2a. Il <u>mangeait</u> des fruits.</p> <p>.....</p> <p>2a. <i>Autrefois</i>, il <u>mangeait</u> des fruits.</p>
<p>16. Repetition in the past (often)</p>	<p>16. අතින් නිරන්තර ක්‍රියා [passé-souvent-verbès] [ɔti:tə nirantərə krija:]</p>	<p>16. අතින් නිරන්තර ක්‍රියා [passé-souvent-verbès] [ɔti:tə nirantərə krija:]</p>	<p>16. Imparfait de répétition (souvent)</p>
<p>1a & 2a [L'expression verbale ('used to') en elle-même évoque l'idée d'habitude. L'adverbe sert à montrer que c'était une habitude marquée par un nombre élevé de répétitions.]</p> <p>1b & 2b [peut évoquer un procès général, ponctuel, habituel ou duratif dans le passé. L'adverbe 'often' constitue le seul marqueur qui précise le type de procès habituel évoqué par le temps verbal imprécis.]</p>	<p>1a & 2a [L'expression verbale ('puruduvəla: hitija:' / 'puruduvə sitijemi') en elle-même évoque l'idée d'habitude. L'adverbe 'nitərə' sert à montrer que c'était une habitude marquée par un nombre élevé de répétitions.]</p> <p>1b & 2b [peut évoquer un procès général, ponctuel ou habituel dans le passé. L'adverbe 'nitərə (mə)' (le marqueur d'insistance 'mə') est ici plus fréquemment utilisé dans le singhalais parlé que dans le code écrit) constitue le seul marqueur qui précise le type de procès habituel évoqué par le temps verbal imprécis.]</p>		<p>1 & 2 [peut évoquer un procès général, duratif (progressif), répété ou habituel dans le passé. L'adverbe 'souvent' sert à comprendre qu'il s'agit d'un procès souvent répété dans le passé. Il constitue le seul marqueur qui précise le type de procès explicité par le verbe à l'imparfait.]</p>
<p>1a. I <u>used to read</u> books often.</p> <p>.....</p> <p>1b. He <u>read</u> books often.</p>	<p>1a. මම නිතර පොත් කියව්වමට [mama nitərə pot kijavi:matə [je-souvent-livres-lire (apərə krija: -exprime le but) පුරුදුව සිටියෙමි. puruduvə sitijemi.] -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sarala krija: -verbe final au passé)]</p> <p>.....</p> <p>1b. මම නිතර පොත් කියව්වෙමි. / කියව්මි. [mama nitərə pot kijevvemi.]</p>	<p>1a. මම නිතර (ම) පොත් කියව්වන [mama nitərə (mə) pot kijavanna [je-souvent-(marqueur d'insistance (particule)-livres-lire (apərə krija: -exprime le but) පුරුදුවෙලා හිටියා. puruduvəla: hitija:.] -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sarala krija: -verbe final au passé)]</p> <p>.....</p> <p>1b. මම නිතර (ම) පොත් කියව්වි. [mama nitərə(mə) pot kijevva:] [je-souvent-(marqueur d'insistance (particule))-livres</p>	<p>1. Je <u>lisais souvent</u> des livres.</p>

<p>***** 2a. He <u>used to eat</u> fruits <i>often</i>.</p> <p>..... 2b. He <u>ate</u> fruits <i>often</i>.</p>	<p>/kijəvi:mi.] [je- <i>souvent</i>-livres-<u>lire</u> / <u>lire</u> (sərələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>***** 2a. ඔහු නිතර පලතුරු කෑමට [ohu nitərə pələturu kə:mətə [il-<i>souvent</i>-fruits-<u>manger</u> (əpərə krija: -exprime le but) <u>පුරුදුව</u> සිටියේය. puruduvə sitije:ja.] -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sərələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>..... 2b. ඔහු නිතර පලතුරු කෑවේය. [ohu nitərə pələturu kə:ve:ja:] [il-<i>souvent</i>-fruits -<u>manger</u> (sərələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>-lire (sərələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>***** 2a. එය නිතර (ම) පලතුරු කෑම [eja: nitərə(mə) pələturu kənnə [il/elle-<i>souvent</i>-(<i>marqueur d'insistance (particule)</i>)-fruits-<u>manger</u> (əpərə krija: -exprime le but) <u>පුරුදුවෙලා</u> තිටියා. puruduvelə: hitija:.] -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sərələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>..... 2b. එය නිතර(ම) පලතුරු කෑව. [eja: nitərə(mə) pələturu kə:və:ja:] [il/elle-<i>souvent</i>-(<i>marqueur d'insistance (particule)</i>)-fruits -<u>manger</u> (sərələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>***** 2. Il <u>mangeait</u> <i>souvent</i> des fruits.</p>
<p>17. Repetition in the past (number of times given)</p>	<p>17. අතිත වාර්ත ක්‍රියා [passé-fréquence -verbes] [ʌti:tə vɑ:rikə krija:]</p>	<p>17. අතිත වාර්ත ක්‍රියා [passé-fréquence-verbes] [ʌti:tə vɑ:rikə krija:]</p>	<p>17. Répétition au passé (nombre de fois précisé)</p>
<p><u>1a & 2a</u> [Le verbe évoque un procès général et ponctuel au passé. Les deux expressions adverbiales ‘<i>thrice</i>’ et ‘<i>many times</i>’ montrent qu’il s’agit des procès répétés.] <u>1b & 2b</u> [L’expression verbale ‘<u>used to+ infinitif</u>’ met tout de suite en évidence qu’il s’agit d’un procès habituel au passé. Les expressions adverbiales ‘<i>thrice a day</i>’ et ‘<i>many times a day</i>’ ne servent qu’à préciser la fréquence de ce procès habituel. À noter comment le changement du sens apporté par l’ajout d’‘<i>a day</i>’ (évoquant l’idée d’habitude) amène le changement du temps verbal : <i>pastsimple =>used to+ inf.</i>]</p>	<p><u>1a & 2a</u> [Le verbe évoque un procès général et ponctuel au passé. Les deux expressions adverbiales ‘<i>tun vərək</i>’/ ‘<i>tun pa:rək</i>’ et ‘<i>kihipə vitəkmə</i>’/ ‘<i>ki:pə vɑ:tɑ:vəkmə</i>’ montrent qu’il s’agit des actes répétés.]</p> <p><u>1b & 2b</u> [La construction verbale ‘<i>əpərə krija: + puruduvə sitijemi / sitije:ja / hitija:</i>’ met tout de suite en évidence qu’il s’agit d’un procès habituel au passé. Les expressions adverbiales ‘‘<i>tun vərək</i>’/ ‘<i>tun pa:rək</i>’ et ‘<i>kihipə vitəkmə</i>’/ ‘<i>ki:pə vɑ:tɑ:vəkmə</i>’ ne servent qu’à préciser la fréquence de ce procès habituel. À noter comment le changement du sens apporté par l’ajout d’‘<i>dinəkətə / dāvəsətə</i>’ (évoquant l’idée d’habitude) amène le changement du temps verbal : (11) ʌti:tə sərələ krija:] => (15) 1a&2a) ʌti:tə purudu krija:]</p>	<p><u>1a & 2a</u> [Le verbe évoque un procès général et ponctuel au passé. Les deux expressions adverbiales ‘<i>trois fois</i>’ et ‘<i>plusieurs fois</i>’ montrent qu’il s’agit des procès répétés.]</p> <p><u>1b & 2b</u> [Le verbe à l’<i>imparfait</i> peut évoquer un procès habituel ou duratif (progressif) au passé. C’est en effet l’ajout de la précision adverbiale ‘<i>par jour</i>’ qui montre ici qu’il s’agit d’un procès habituel au passé. En effet, c’est cette expression adverbiales qui (en amenant l’idée d’habitude) entraîne le changement du temps verbal du passé composé (1a&2a) à l’<i>imparfait</i> (1b&2b).</p>	<p><u>1a & 2a</u> [Le verbe évoque un procès général et ponctuel au passé. Les deux expressions adverbiales ‘<i>trois fois</i>’ et ‘<i>plusieurs fois</i>’ montrent qu’il s’agit des procès répétés.]</p> <p><u>1b & 2b</u> [Le verbe à l’<i>imparfait</i> peut évoquer un procès habituel ou duratif (progressif) au passé. C’est en effet l’ajout de la précision adverbiale ‘<i>par jour</i>’ qui montre ici qu’il s’agit d’un procès habituel au passé. En effet, c’est cette expression adverbiales qui (en amenant l’idée d’habitude) entraîne le changement du temps verbal du passé composé (1a&2a) à l’<i>imparfait</i> (1b&2b).</p>
<p>1a. I <u>read</u> this book <i>thrice</i>.</p>	<p>1a. මම මේ පොත තුන් වරක් [mʌmə me: potə tun vərək [je-ce-livre-<i>trois-fois</i>-<u>කියව්වේමි.</u> / කියවීමි. kijevvemi. / kijəvi:mi.] -lire /lire (sərələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1a. මම මේ පොත තුන් වරක් [mʌmə me: potə tun pa:rək [je-ce-livre-<i>trois-fois</i>-<u>කියව්වෙමි.</u> kijevvə:.] -lire (sərələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1a. J’<u>ai lu</u> <i>trois fois</i> ce livre.</p>

<p>1b. I <u>used to read</u> this book <i>thrice a day</i>.</p> <p>*****</p> <p>2a. He <u>ate</u> fruits <i>many times</i>.</p> <p>*****</p> <p>2b. He <u>used to eat</u> fruits <i>many times a day</i>.</p>	<p>1b. මම මේ පොත <u>දිනකට තුන් වරක්</u> [mɒmə me: potə dɪnəkətə tun vɔrək [je- ce- livre- <i>jour-par-trois-fois</i> කියවීමට පුරුදුව සිටියෙමි, kijəvi:mətə puruduvə sitijemi.] -lire (ɔpərə krija: -exprime le but) -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sɔrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2a. ඔහු <u>කිහිප විටකම</u> පලතුරු කෑවේය. [ohu kihipə vitakmə pɔləturu kə:ve:jə.] [il-<i>plusieurs-fois</i>+(marqueur d'insistance (particule)-fruits - -manger (sɔrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2b. ඔහු <u>දිනකට කිහිප විටකම</u> පලතුරු [ohu dɪnəkətə kihipə vitakmə pɔləturu [il-<i>jour-par-plusieurs-fois</i>+(marqueur d'insistance (particule)-fruits- -කෑමට පුරුදුව සිටියෙය, kə:mətə puruduvə sitije:jə.] -manger (ɔpərə krija: -exprime le but) -habitué (adjectif verbal) -rester/être (sɔrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1b. මම මේ පොත <u>දවසට තුන් වරක්</u> [mɒmə me: potə dɔvəsətə tun pɔ:rək [je- ce- livre- <i>jour-par-trois-fois</i> කියවන්න පුරුදුවෙලා තිටියා, kijəvɔnnə puruduvələ: hitija:.] -lire (ɔpərə krija: -exprime le but) -habitué (adjectif verbal) - -rester/être (sɔrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2a. එයා <u>කිහිප විටකම</u> පලතුරු කෑවේය. [ɛja: ki:pə vɔtə:vɔkmə pɔləturu kə:va:.] [il/elle-<i>plusieurs-fois</i>+(marqueur d'insistance (particule)-fruits -manger (sɔrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2b. එයා <u>දවසට කිහිප විටකම</u> පලතුරු [ɛja: dɔvəsətə kihipə vɔtə:vɔkmə pɔləturu [il/elle-<i>jour-par-plusieurs-fois</i>+(marqueur d'insistance (particule)-fruits- -කන්න පුරුදුවෙලා තිටියා, kɔnnə puruduvələ: hitija:.) -manger (ɔpərə krija: -exprime le but) -habitué (adjectif verbal) -rester/être (sɔrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1b. Je <u>lisais</u> ce livre <i>trois fois par jour</i>.</p> <p>*****</p> <p>2a. Il <u>a mangé</u> des fruits <i>plusieurs fois</i>.</p> <p>*****</p> <p>2b. Il <u>mangeait</u> des fruits <i>plusieurs fois par jour</i>.</p>
<p>18. Immediate past</p>	<p>18. මෑත අතීත ක්‍රියා [récent-passé -verbes] [mæ:tə ʌti:tə krija:]</p>	<p>18. මෑත අතීත ක්‍රියා [récent-passé -verbes] [mæ:tə ʌti:tə krija:]</p>	<p>18. Passé récent</p>
<p>[À l'aide de l'adverbe 'just', évoque un procès passé qui précède immédiatement le moment du discours ; selon le temps employé, l'accent est mis soit sur le procès au passé ou sur l'état actuel qui a résulté de ce procès] <u>1a & 2a</u> [present perfect] [l'accent est sur l'état actuel qui a résulté du procès au passé] <u>1a & 2b</u> [past simple] [l'accent est sur le procès au passé]</p>	<p>[À l'aide de l'adverbe 'me: dæn', évoque un procès passé qui précède immédiatement le moment du discours. l'accent est toujours mis sur le rapport temporel (adverbe) qui fait le lien entre l'action passé et son état actuel. Toutefois, selon le temps employé, l'accent est mis soit sur le procès au passé ou sur l'état actuel qui a résulté de ce procès] <u>1a & 2a</u> [vɔrtə:mə:nə pu:rənə krija:] [4. (1c.)] [l'accent est sur l'état actuel qui a résulté du procès au passé] <u>1a & 2b</u> [ʌti:tə sɔrələ krija:] [11] [l'accent est sur le procès au passé]</p>		<p><u>1 & 2</u> [évoque un procès passé qui précède immédiatement le moment du discours ; l'accent est mis sur l'état actuel (à noter le verbe conjugué au <i>présent</i>) qui suit de très près le procès antérieur passé (à l'infinifit)]</p>
<p>1a. I <u>have just read</u> some books.</p>	<p>1a. මම මේ දැන් පොත් කියව්වා [mɒmə me: dæn pot kijəvə: [je-<i>ce-maintenant</i>-livres -lire (pu:rvə krija:-antérieur) තිම කළෙමි, nimə kəlemi.] -fin -faire (sɔrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1. මම මේ දැන් පොත් කියව්වා [mɒmə me: dæn pot kijə:və: [je-<i>ce-maintenant</i>-livres -lire (pu:rvə krija:-antérieur) ඉවර කළා, ivərə kələ:.) -fin -faire (sɔrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1. Je <u>viens de lire</u> des livres.</p>

<p>1b.I <u>just</u> read some books.</p> <p>*****</p> <p>2a. He <u>has just eaten</u> some fruits.</p> <p>.....</p> <p>2b. He <u>just ate</u> some fruits.</p>	<p>1b. මම මේ දැන් පොත් කියව්වෙමි. [mʌmə me: dæn pot ki:evvemi] [je-ce-maintenant-livres-lire (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2a. ඔහු මේ දැන් පලතුරු කෑ. [ohu me: dæn pʌlaturu [il-ce-maintenant-fruits -mʌŋgɐ (pu:rvə krija:-antérieur) නිමි කළේය. ka: nimə kələ:je.] -fin-faire (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>.....</p> <p>2b. ඔහු මේ දැන් පලතුරු කෑවේය. [ohu me: dæn pʌlaturu kə:və:je.] [il-ce-maintenant-fruits -mʌŋgɐ (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1b. මම මේ දැන් පොත් කියව්වා. [mʌmə me: dæn pot ki:evva:] [je-ce-maintenant-livres-lire (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2a. එයා මේ දැන් පලතුරු කෑලා. [eja: me: dæn pʌlaturu ka:lə] [il/elle-ce-maintenant-fruits -mʌŋgɐ (pu:rvə krija:-antérieur) ඉවර කළා. ivərə kələ:.] -fin-faire (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>.....</p> <p>2b. එයා මේ දැන් පලතුරු කෑවා. [eja: me: dæn pʌlaturu kə:və:.] [il/elle-ce-maintenant-fruits -mʌŋgɐ (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>*****</p> <p>2. Il <u>vient de manger</u> des fruits.</p>
<p>19. Immediate past in the past</p>	<p>19. වාර්තා ස්වරූප මත අතීත ක්‍රියා [rapport-forme-récent-passé -verbes] [va:rta: svəru:pə mæ:tə ʌti:tə krija:]</p>	<p>19. වාර්තා ස්වරූප මත අතීත ක්‍රියා [rapport-forme-récent-passé -verbes] [va:rta: svəru:pə mæ:tə ʌti:tə krija:]</p>	<p>19. Passé récent dans le passé</p>
<p>[À l'aide de l'adverbe 'just', évoque une action passée qui précède immédiatement un autre moment du passé considéré comme le point de référence du discours ; l'accent est mis sur l'état passé qui a résulté du procès relevant d'un passé immédiatement antérieur.]</p>	<p>[À l'aide d'un adverbe spécifique, évoque une action passée qui précède immédiatement un autre moment du passé considéré comme le point de référence du discours ; l'accent est mis sur le rapport temporel (les expressions adverbiales 'i:tə mohotakata perə') 'i:tə tikakata / poddakata issellā') qui fait le lien entre le procès antérieur et le moment de référence du discours.]</p>	<p>[évoque un procès passé qui précède immédiatement un autre moment du passé considéré comme le point de référence du discours ; l'accent est mis sur l'état au moment de référence du discours (à noter le verbe conjugué à l'imparfait) qui suit de très près le procès premier antérieur passé (à l'infinitif)]</p>	<p>[évoque un procès passé qui précède immédiatement un autre moment du passé considéré comme le point de référence du discours ; l'accent est mis sur l'état au moment de référence du discours (à noter le verbe conjugué à l'imparfait) qui suit de très près le procès premier antérieur passé (à l'infinitif)]</p>
<p>1. I <u>had just read</u> books.</p> <p>*****</p> <p>2. He <u>had just eaten</u> fruits.</p>	<p>1. මම ඊට මොහොතකට පෙර පොත් කියව්වා නිම කර තිබුණි. [mʌmə i:tə mohotakata perə pot ki:əvə: nimə kərə tibuni.] -lire (pu:rvə krija:-antérieur) -fin-faire (pu:rvə krija:-antérieur) -'avoir' (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2. ඔහු ඊට වික වේලාවකට පෙර පලතුරු කෑ නිම කර තිබුණි. [ohu i:tə tikə ve:lə:vəkata perə [il-à cela-peu-heure-avant- pʌlaturu ka: nimə kərə tibuni.] fruits-mʌŋgɐ (pu:rvə krija:-antérieur) -fin-faire (pu:rvə krija:-antérieur) -'avoir' (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1. මම ඊට විකකට / පොඩ්ඩකට ඉස්සෙල්ලා. [mʌmə i:tə tikakata / poddakata issellə] [je-à cela-peu-peu -avant-පොත් කියව්වා ඉවර කරලා තිබුණා. pot ki:jo:lə ivərə kərələ: tibuna:.] livres-lire (pu:rvə krija:-antérieur) -fin-faire (pu:rvə krija:-antérieur) -'avoir' (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p> <p>*****</p> <p>2. එයා ඊට විකකට / පොඩ්ඩකට ඉස්සෙල්ලා පලතුරු කෑලා ඉවර කරලා තිබුණා. [eja: i:tə tikakata / poddakata issellə pʌlaturu [il/elle-à cela-peu-peu -avant- fruits කෑලා ඉවර කරලා තිබුණා. ka:lə ivərə kərələ tibuna:.] -mʌŋgɐ (pu:rvə krija:-antérieur) -fin-faire (pu:rvə krija:-antérieur) -'avoir' (sʌrələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1. Je <u>venais de lire</u> des livres.</p> <p>*****</p> <p>2. Il <u>venait de manger</u> des fruits.</p>

<p>20. Immediate future in the past</p>	<p>20. වාර්තා ස්වරූප නුදර් අනාගත ක්‍රියා [rapport-forme-récent-futur -verbes] [va:rta: svəru:pə nuduru Ana:gəta krija:]</p>	<p>20. වාර්තා ස්වරූප නුදර් අනාගත ක්‍රියා [rapport-forme-récent-futur -verbes] [va:rta: svəru:pə nuduru Ana:gəta krija:]</p>	<p>20. Futur proche dans le passé</p>
<p>[évoque un état dans le passé (was) au cours duquel le locuteur s'apprêtait à entreprendre un procès (going to+ infinitive)]</p>	<p>[tente d'établir un lien entre un état passé donné et un procès (sous forme de but) qui devait le suivre de près. -L'accent est mis sur le rapport temporel (les adverbes 'e: ha: sAməgəmə' 'e:t ekkəmə') qui fait le lien entre l'état passé et le procès qui devait suivre immédiatement après.]</p>		<p>[évoque une action durative (allait) dans le passé qui allait bientôt aboutir à une autre action immédiatement ultérieure dans le passé.]</p>
<p>1. I was going to read books. ***** 2. He was going to eat fruits.</p>	<p>1. මම ඒ හා සම්බන්ධ පොත් [mAmə e: ha: sAməgəmə pot [je-ce-avec-avec+marquer d'insistance (particule)-livres කියවීමට ගියෙමි. / සැරසුනෙමි. kijəvi:məta gijəmi./ sərəsunəmi.] -lire (Apərə krija: -exprime le but) -'aller'/ 'se préparer' (sArələ krija: -verbe final au passé)] ***** 2. ඔහු ඒ හා සම්බන්ධ පලතුරු [ohu e: ha: sAməgəmə pAlətuɾu [il-ce-avec-avec+marquer d'insistance (particule)-fruits කන්නට ගියේය. / සැරසුනේය. kæ:məta gijə:jə. / sərəsunə:jə.] -manger (Apərə krija: -exprime le but) -'aller'/ 'se préparer' (sArələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1. මම ඒත් එක්වීමට පොත් [mAmə e:t ekkəmə pot [je-ce-avec+marquer d'insistance (particule)-livres කියවන්න ගියා. / ලැස්ති උණා. kijəvənnə gijə: / læsti unə:.] -lire (Apərə krija: -exprime le but) -'aller'/ 'se préparer' (sArələ krija: -verbe final au passé)] ***** 2. එයා ඒත් එක්වීමට පලතුරු [eja: e:t ekkəmə pAlətuɾu [il/elle-ce-avec+marqueur d'insistance (particule)-fruits කන්න ගියා. / ලැස්ති උණා. kənnə gijə: / læ:sti unə:.] -manger (Apərə krija: -exprime le but) -'aller'/ 'se préparer' (sArələ krija: -verbe final au passé)]</p>	<p>1. J'allais lire des livres. ***** 2. Il allait manger des fruits.</p>
<p>21. To be (right) in the middle of doing something (past form)</p>	<p>21. අධි අභිත තත්කාලීන ක්‍රියා [extra-passé –simultané-verbes] [Adhi Ati:tə tAtka:likə krija:]</p>	<p>21. අධි අභිත තත්කාලීන ක්‍රියා [extra-passé –simultané-verbes] [Adhi Ati:tə tAtka:likə krija:]</p>	<p>21. « Etre en train de + infinitif » au passé</p>
<p>[le procès est perçu dans sa durée / sa progression comme un état ('was') au passé]</p>	<p>[le procès en progression est perçu comme un état ['sitijəmi', 'sitije:jə' 'hitije:' 'hitija:'] au passé : les adverbes ['e: vənəvitə', 'e: Avsta:ve:di:', 'etəkotə'] renforcent l'idée de la durée]</p>		<p>[le procès est perçu dans sa progression/ sa durée-comme un état (était) au passé]</p>
<p>1. I was [(right) in the middle of] reading books. ***** 2. He was [right in the middle of] eating fruits.</p>	<p>1. මම ඒ වන විට/ඒ අවස්ථාවේදී පොත් [mAmə e: vənəvitə/ e: Avsta:ve:di: pot [je-ce-temps-à ce moment /cette-occasion+dans - කියවමින් සිටියෙමි. kijəvəmin sitijəmi.] livres-lire (mifrə krija :-simultané/ progressif) 'être/rester' (sArələ krija: -verbe final au passé)] ***** 2. ඔහු ඒ වන විට / ඒ අවස්ථාවේදී [ohu e: vənəvitə / e: Avsta:ve:di: pot [il-à ce moment/à cette-occasion +dans (marqueur de temps)- පලතුරු කමින් සිටියේය. pAlətuɾu kəmin sitije:jə.] fruits</p>	<p>1. මම එතකොට පොත් කියමි කියමි හිටියේ. [mAmə etəkotə pot kijə: kijə: hitije:.] [je-à ce moment -là -livres -lire (mifrə krija :-simultané/ progressif) -'être/rester' (sArələ krija: -verbe final au passé)] ***** 2. එයා එතකොට පලතුරු කන හිටියා. [eja: etəkotə pAlətuɾu kəkə: hitija:.] [il/elle-à ce moment-là-fruits -manger (mifrə krija: -simultané/ progressif)</p>	<p>1. J'étais en train de lire des livres. ***** 2. Il était en train de manger des fruits.</p>

	- <u>manger</u> (miʃrə krija: -simultané/ progressif) -‘être/rester’ (sarələ krija: -verbe final au passé)]	‘être/rester’ (sarələ krija: -verbe final au passé)]	
--	--	---	--

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, les systèmes de conjugaisons verbales de l’anglais et du singhalais ont ceci en commun qu’ils disposent de moins de temps simples¹ que le système français. Alors que le français dispose au moins d’un temps simple pour chaque type de temps (Présent=> *le présent, le conditionnel présent, le subjonctif présent* ; Futur=> *le futur simple* ; Passé=> *le passé simple, l’imparfait, etc.*), l’anglais et le singhalais ne disposent chacun que des deux temps simples pour le présent et le passé.² Par contre, alors que l’anglais et le français sont dotés de formes spécifiques pour le futur, le singhalais utilise les mêmes formes pour le présent et le futur.³ Malgré les différences frappantes dans la construction et l’emploi des formes morphologiques, la plupart des valeurs temporelles et aspectuelles sont communes aux trois langues. À titre d’exemple, les trois langues disposent d’un moyen lexical pour se référer à une action simple relevant des trois parties du temps extralinguistiques.⁴ En revanche, seul l’anglais semble posséder un système équilibré de conjugaisons verbales. Par là, il se permet souvent d’attribuer une seule valeur opérationnelle (aspectuelle et temporelle) à une structure verbale donnée.⁵ Le français et le singhalais sont plutôt similaires en ce qu’ils emploient les mêmes formes pour signifier plusieurs valeurs. Toutefois, même quand il les répète, le singhalais est régulier dans l’emploi de ses formes verbales. Par exemple, il se sert des mêmes formes verbales pour évoquer les temps continus de l’anglais [d’une part, *present continuous* (3) et *present perfect continuous* (5), et d’autre part, *past continuous* (12) et *past perfect continuous* (14)] mais, comble leurs lacunes temporelles et aspectuelles en y assignant des adverbes évoquant le sens souhaité. Dans ce sens, le singhalais, comme d’ailleurs l’anglais, est plutôt systématique dans l’attribution des valeurs temporelles et aspectuelles à ses phrases/énoncés.

Par contre, par rapport à ces deux langues, les démarches de distribution des valeurs fonctionnelles sont moins évidentes en français. Ce dernier emploie plusieurs temps, *le présent, le passé composé* et surtout *l’imparfait* pour relever plusieurs des valeurs aspecto-temporelles appartenant au présent et au passé. D’une manière générale, les trois langues dont il est question ici, attribuent moins de divisions temporelles au présent et au futur qu’au passé. Comme nous l’avons déjà dit, même l’anglais, qui est

¹ Dans le sens où le verbe en question est composé d’un seul mot. Ainsi, nous considérons les constructions à deux ou plusieurs mots, aussi bien celles qui sont construites avec les auxiliaires + participes passés que celles comprenant le verbe + préposition + *infinitif* (*futur proche, passé récent, etc.*) comme des verbes composés.

² À noter que *le future simple* en anglais se forme à l’aide de deux constituant : will/shall + infinitif.

³ Or, il y a quelques décennies, on apprenait à l’école que le singhalais possédait trois temps pour décrire les trois parties du temps extralinguistiques : le présent, le passé & le futur. Cela a été dû à la description du singhalais comme une langue à trois temps par l’ancienne grammaire singhalaise de référence par excellence : ‘Sidath Sangarawa’. En effet, le singhalais actuel dispose de deux formes pour le présent dont une contient une nuance plus suggestive du futur que l’autre. Il est fort possible que cette forme retienne la nuance du futur grâce aux locuteurs singhalais qui, pendant des siècles, l’ont constamment utilisée pour évoquer l’avenir. Toutefois, à travers les études formelles sur les formes verbales du singhalais, les linguistes modernes ont démontré que les deux formes relèvent du présent et, par conséquent, que le singhalais ne possède que deux temps grammaticaux : le passé et le non passé. C’est ce que l’on apprend actuellement à l’école.

⁴ Pourtant, le français et le singhalais emploient les mêmes formes morphologiques pour évoquer plusieurs temps grammaticaux. À savoir, le français utilise les formes du *présent* et de *l’imparfait* pour évoquer plusieurs valeurs différentes relevant du présent et du passé alors que le singhalais utilise les mêmes formes morphologiques pour le présent et le futur.

⁵ Exception : *present simple*. Il évoque des actions aussi bien ponctuelles qu’habituelles au présent.

plutôt systématique dans sa division des valeurs fonctionnelles, se passe souvent de l'emploi du *perfect continuous* au futur.¹ De même, comme les deux autres langues, il emploie un seul temps (*present simple*) pour relever un acte ponctuel et un acte habituel au présent, mais, distingue ces mêmes valeurs au passé avec deux temps bien distincts : à savoir, *past simple* pour un acte ponctuel et 'habitual past' pour un acte habituel. Cependant, par rapport aux 'présents' de l'anglais et du singhalais, *le présent* français semble omnipotent. En effet, en français, *le présent* est utilisé pour évoquer des actions et des états (relevant non seulement du présent, mais aussi du passé [présent historique] et de l'avenir) ; des actions ponctuelles et des actions progressives ; des actions avec ou sans lien au passé ; des actions habituelles, répétitives ou uniques ; etc.

Néanmoins, dans le sens que *le présent* français constitue le temps par excellence à évoquer toutes les valeurs aspectuelles relevant du présent,² les apprenants de FLE ne rencontrent pas de difficultés à l'apprentissage de son emploi. Par contre, ils trouvent ce même caractère de multifonctionnalité comme un obstacle à l'acquisition des temps français du passé. À savoir, à l'opposé des temps du passé de l'anglais, voire ceux du singhalais, certains temps français du passé évoquent, sous une seule forme morphologique, plusieurs valeurs fonctionnelles : notamment, *l'imparfait* (cf. Figure 35 : lignes n° 12, 14, 15, 16, 17b) et, à un moindre degré, *le PC* (cf. Figure 35 : lignes n° 4, 11, 17a). *L'imparfait* peut, par exemple, être l'équivalent de plusieurs temps différents en anglais et en singhalais : ses multiples valeurs le rendent apte à évoquer notamment des actions passées duratives, répétitives et habituelles et à décrire des situations, des personnes, du climat, etc. au passé. Dans les discours au passé, d'une part, il remplace souvent *le présent*, et d'autre part, d'une manière figée, certains autres temps et expressions [cf. Figure 35 : *passé récent* (ligne n° 19), *futur proche* (ligne n° 20) et '*être en train de*' (ligne n° 21)]. De plus, comme nous l'avons déjà vu, *l'imparfait* a également de nombreux autres emplois stylistiques³ qui naissent, non de sa valeur temporelle, mais de sa valeur aspectuelle. Cela le rend atemporel à un certain degré. D'où ses emplois fréquents comme forme de politesse ou de l'hypothèse au présent.

Comme déjà mentionné, le français et le singhalais (ce dernier évidemment, à un moindre degré) disposent relativement de peu de formes verbales pour évoquer certaines valeurs fonctionnelles que l'anglais évoque à l'aide de ses temps verbaux⁴. Toutefois,

¹ Selon Riegel, M & al. (1999: 290), 'le passé' et 'l'avenir' n'ont pas le même statut dans le monde extralinguistique (« le passé est le seul lieu possible de la réalité, de 'ce qui a été', alors que l'avenir est le lieu de l'imaginaire, du possible ») et « cette différence conceptuelle a des conséquences linguistiques ». À savoir, dans la conception linguistique de beaucoup de langues, les temps du futur sont relativement peu nombreux. En fait, comme déjà dit, le système verbal aspecto-temporel du singhalais n'en connaît aucun. Ainsi, si l'anglais dispose au niveau linguistique des temps futurs comparables à ceux au présent et au passé, au niveau discursif, il est possible que les locuteurs ne reconnaissent plus certaines distinctions. Par exemple, celle qui existe entre le 'Future perfect' et le 'Future perfect continuous'. En effet, même l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* qui reconnaît l'existence formelle de ces deux temps verbaux (2005: R29 & R30), ne leur accorde qu'une valeur commune d'emploi: "The **future perfect** or the **future perfect progressive** (continuous) is used: to talk about the duration of something that you will be looking back on at a particular time in the future: -They'**ll have lived** here for four years in May. -She'**ll have been working** here for a year in October." (Idem: R32)

² La seule exception consiste dans l'emploi du *PC* pour évoquer un fait passé dont on évoque le résultat présent (l'équivalent en anglais : *present perfect*)

³ Les explications de *l'imparfait* données par Imbs, P. (1960). cf. annexe : pp.49-56.

⁴ Nous ne passons pas toutefois sur les nombreuses autres formes (*le passé simple*, *le passé antérieur*, *le passé surcomposé*, *les temps du passé du subjonctif*, *le conditionnel passé*, etc.) dont le français se sert à évoquer le passé. Mais, la différence entre ces temps et ceux mentionnés dans le texte ci-dessus consiste plus souvent dans une opposition des valeurs stylistiques que des valeurs aspectuelles. À savoir, aucun de ces temps ne peut évoquer les valeurs de *l'imparfait*.

dans les cas où il emploie une même forme verbale pour évoquer deux valeurs aspectuelles différentes, le singhalais marque très souvent ces distinctions à l'aide de différents marqueurs adverbiaux. Par exemple, pour les équivalents des formes progressives simples et progressives parfaites du présent (cf. Figure 35 : lignes n° 3 & 5) et du passé (lignes n°s 12 & 14), les actions répétitives indéfinies et définies (lignes n° 16 (b), 17 (1a & 2a)], pour les équivalents des temps *passés récents*, *futurs proches* et la forme '*être en train de*' au passé (lignes n° 18, 19, 20 & 21). Dans cette perspective, le singhalais ne laisse guère de place à une mauvaise interprétation des valeurs temporelles et aspectuelles qu'il évoque, voire dans une phrase/un énoncé isolé(e). Ainsi, pour déchiffrer un message qu'il transmet, on peut largement dépendre de sa rigueur formelle.

En revanche, pour préciser les valeurs temporelles et aspectuelles qu'il évoque, le français nous semble dépendre moins des marqueurs lexicaux (formes morphologiques et les adverbes). Parfois, il relève les valeurs temporelles et aspectuelles différentes à l'aide d'un seul temps, sans pour autant employer directement aucun autre mot pour préciser ses nuances. Par exemple (cf. Figure 35), il se sert du *PC*, d'une part, pour évoquer une simple action passée (ligne n° 11) et d'autre part, pour relever une action passée dont on songe encore au résultat (ligne n° 4).¹ De même, l'emploi de *l'imparfait* pour évoquer une action passée progressive (ligne n° 12) et une action passée habituelle (ligne n° 15a). Dans aucune de ces instances, le français n'emploie pas de marqueurs adverbiaux pour préciser le sens. Or, il est probable que les locuteurs francophones comprennent et font comprendre les diverses valeurs aspectuelles de ces temps multifonctionnels à l'aide d'autres indices moins évidents. Par exemple, les outils linguistiques tels le contexte au sens large, le co-texte, le sens des verbes et la modalité, etc.

Cependant, cet état de choses peut faire obstacle à l'apprentissage/acquisition des temps problématiques chez les apprenants de FLE en situation exolingue. D'une part, les indices relevant des contextes de communication et du cotexte, sont rarement accessibles aux apprenants de FLE. Comme nous l'avons déjà vu au premier et au deuxième chapitres, les apprenants de FLE au Sri Lanka n'ont guère la possibilité de communiquer en français en dehors de leur classe de FLE. À l'encontre des enfants natifs, ils sont privés de découvrir les diverses valeurs d'emplois des temps du français par le biais de la pratique régulière de cette langue. Par ailleurs, même en cours, ils travaillent rarement sur des textes authentiques et complets en français. Très souvent, l'enseignement des temps français se base sur des phrases isolées ou, au mieux, mais rarement, sur les minis textes.² Cela, autant au niveau des explications que des exercices d'entraînement. Cette préférence des phrases décontextualisées aux textes complets authentiques peut pourtant être justifiée à l'aide de deux explications : d'abord, étant donné le peu de vocabulaire français dont les apprenants débutants³ disposent, les longs textes complexifient la tâche de la présentation des temps. En effet, les enseignants et les manuels semblent toujours partir du principe que, plus on encombre l'apprenant avec des informations complémentaires, plus il sera cognitivement surchargé et indisponible pour apprendre/acquérir les temps en question. De même, vu les longs programmes et le peu de temps

¹ Il est toutefois vrai que le singhalais ne fait pas non plus de distinctions formelles entre ses emplois du temps verbal '*ඔහුගේ ක්‍රියාවක් සම්පූර්ණ කළේය*' dans les lignes n° 4 (a) et 11 (Figure 35). Cependant, sa vraie fonction relevant du n° 11 (évoquer un procès révolu), le singhalais dispose d'autres structures verbales pour évoquer la nuance exactes du *present perfect* (ligne n° 4 c).

² De types, cartes postales, et des petits récits.

³ Rappelons que c'est au niveau débutant que l'on introduit *le PC* et *l'imparfait* aux apprenants de FLE et que, par la suite, ces temps ne font plus l'objet de discussion jusqu'à l'arrivée au niveau avancé.

dont ils disposent, les enseignants de FLE choisissent volontiers des phrases et des textes courts aux dépens de longs textes qui exigent beaucoup de temps.

Pourtant, cette situation oblige les apprenants débutants de FLE à travailler uniquement sur le niveau strictement linguistique (à l'opposé du niveau discursive) de la langue visée. Même au niveau avancé, où l'on découvre de plus en plus de longs textes français, ces derniers servent plutôt à faire acquérir une compréhension globale de la langue cible. On ne les exploite guère dans le but de faire découvrir des items grammaticaux d'un point de vue plus général et discursif. En effet, les méthodes de FLE employées sur place ne prévoient pas de telles explications des temps français. D'autre part, les enseignants de FLE ne sont pas particulièrement formés dans une telle perspective d'enseignement. Mais, dans la mesure où l'emploi des temps du passé français implique nécessairement des connaissances au niveau du discours de cette langue, les apprenants de FLE se trouvent mal placés pour les découvrir ; du moins, jusqu'à ce qu'ils atteignent tardivement un niveau plus élevé d'apprentissage de cette langue.

Cette comparaison globale de quelques temps grammaticaux de l'anglais, du français et du singhalais nous a permis de mettre en évidence certaines similarités et disparités existant entre ces langues. Contrairement à notre hypothèse de départ, nous avons pu constater qu'il n'existe pas de rapports particulièrement proches entre les deux langues européennes dont la langue orientale serait exclue ; du moins, en ce qui concerne leurs divisions verbales aspectuelles et temporelles. Comme nous l'avons vu, chaque langue dispose de caractéristiques particulières et celles qu'elle partage alternativement avec les deux autres langues. Le français partage des traits semblables tantôt avec l'anglais, tantôt avec le singhalais. Il en est de même pour l'anglais et le singhalais. Cependant, à ce niveau d'analyse d'énoncés/phrases, nous avons remarqué une certaine précision commune dans la distribution des valeurs fonctionnelles à l'intérieur des systèmes de l'anglais et du singhalais.¹ Cette précision nous a paru plus difficile à cerner au sein du système verbal aspecto-temporel du français. Cependant, nous admettons la nécessité de franchir ce niveau d'analyse, hors contexte, pour percevoir plus en détails les écarts qui existent entre les trois systèmes. Pour atteindre cet objectif, nous prévoyons, dans le chapitre suivant, une analyse détaillée des erreurs relevées des productions écrites et orales des apprenants de FLE observés. C'est là que nous souhaitons aborder certains problèmes d'interférences spécifiques relevant des classes de FLE au Sri Lanka.

¹ Nous admettons avoir fait cette constatation uniquement par rapport à notre tableau de comparaison de quelques temps de base de l'anglais, du français et du singhalais. Par conséquent, nous ne tentons aucunement de la généraliser. Il est évidemment impératif de faire des recherches plus ciblées pour vérifier la portée générale de cette idée.

Quatrième chapitre

L'imparfait & le passé composé **et les apprenants de FLE**

Quatrième chapitre : *L'imparfait & le passé composé* et les apprenants de FLE

Dans ce chapitre, nous procédons enfin à examiner les productions écrites et orales des apprenants de FLE observés. Nous tentons de relever ici tous les cas significatifs de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* que nous avons repérés dans notre corpus. Lors de l'analyse de ces exemples, ils seront extraits de leurs textes d'origine et présentés sous forme de phrases isolées. En effet, dans la plupart des exercices de grammaire où ces exemples apparaissent, ils sont présentés comme tels. Toutefois, ces exercices centrés sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* comprennent parfois aussi de courts textes. Notre corpus comporte également quelques exposés oraux¹ et des rédactions.² Même si ces derniers portent sur un unique sujet,³ selon les connaissances en français de leurs auteurs, la qualité et la longueur des textes varient considérablement. Pour comprendre les emplois du *PC* et de *l'imparfait* dans ces textes et dans ces exposés oraux, nous aurons souvent à dépasser les limites des phrases extraites et à examiner leurs co-textes. Si nous ne pouvons pas présenter l'ensemble de notre corpus de textes ici, lorsque c'est nécessaire, nous exposerons des extraits choisis des textes commentés.

Au cours de l'analyse des différents cas d'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, nous allons largement nous servir des observations qui ont déjà été faites dans les chapitres précédents. Néanmoins, dans ce chapitre, nous tenterons d'identifier spécifiquement les transferts (surtout, les interférences) des deux langues premières des apprenants de FLE observés dans la conceptualisation et l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* français : d'où les traductions singhalaises (L1) et anglaises (L2) des phrases analysées. Notre objectif consiste à voir dans quelle mesure nos apprenants auraient suivi cette même démarche (comparaisons interlinguales) lorsqu'ils avaient choisi entre l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*.

4.1 Commentaires préliminaires

Il n'est pour autant pas évident de discerner sur quel critère un apprenant donné choisirait une réponse donnée (dans le cadre de cette étude, l'emploi du *PC* ou de *l'imparfait*) à un moment donné de son apprentissage. Il est possible que l'apprenant choisisse sa réponse après avoir mûrement réfléchi sur ses langues premières ou sur les explications qu'il a déjà reçues sur l'emploi de ces deux temps. Cependant, il est également possible qu'un apprenant donne parfois des réponses irréfléchies sans vraiment pouvoir expliquer après coup pourquoi il a choisi telle ou telle réponse. Ce phénomène est plus fréquent lors de la correction des exercices de grammaire en classe où un apprenant ne dispose pas de beaucoup de temps pour réfléchir. Ce sont surtout les apprenants des cours de débutants ou les apprenants 'faibles' des niveaux avancés qui en sont les plus affectés. Leurs réponses aléatoires peuvent signaler soit un manque de connaissances sur la problématique en question, soit un manque grave⁴ de promptitude à la réflexion, soit un manque d'enthousiasme, momentané (à l'égard de la question posée) ou général (à l'égard de l'apprentissage du FLE). Il est pourtant évident que les réponses aléatoires des 'mauvais' apprenants peuvent s'avérer parfois aussi bonnes que les

¹ Ces exposés proviennent de la classe du niveau avancé premier trimestre à l'AF. Les transcriptions de quatre de ces exposés oraux sont présentées dans l'annexe. Voir, extraits 6, 7, 8 & 9: pp. 83-84.

² Quelques copies de rédactions appartenant aux apprenants de plusieurs classes de FLE sont présentées dans l'annexe. cf. pp. 85-109.

³ 'Racontez un événement inoubliable'.

⁴ Puisque les enseignants accordent en général un temps raisonnable à chaque apprenant pour formuler sa réponse.

réponses maintes fois réfléchies des apprenants analytiques.¹ Les réponses des deux types d'apprenants peuvent être tantôt vraies tantôt fausses. Le défi initial que nous devons relever dans l'analyse des productions écrites et orales des apprenants consiste ainsi à deviner à quel point une réponse donnée pourrait être ou non réfléchie. Cependant, vu que nous n'avons pas accès direct aux réflexions des apprenants et que nous ne disposons que des indices externes² pour juger la 'qualité' de leur réponse, cette tâche s'avère relativement difficile.³

Dans de telles circonstances, on pourrait croire à juste titre que les résultats obtenus à partir d'une analyse des réponses des apprenants ne seraient que partiellement fiables. Cependant, si nous partons de l'hypothèse que, indépendamment de son origine,⁴ toute erreur⁵ non auto-corrigée est l'indice d'un manque d'acquisition⁶, nous verrons qu'une analyse des erreurs nous permettra d'accéder à un nombre élevé des cas de manque d'acquisition chez nos apprenants. Or, comment décider si ces erreurs sont dues aux interférences ou à une autre source ? C'est à ce moment précis que nous pourrions nous servir des connaissances déjà acquises sur l'arrière plan des cours⁷ et des observations⁸ que nous avons faites lors du déroulement de ces mêmes cours. En premier lieu, nous pensons avoir suffisamment observé et pris en compte le

¹ Remarque importante : si la reconnaissance intuitive des 'bons' et 'mauvais/faibles' apprenants d'une classe donnée nous permet (parfois) de présumer la nature sérieuse ou irréfléchie de leurs réponses, cette distinction ne constitue pas toujours un critère fiable. Alors que les soi-disant 'mauvais ou faibles' apprenants peuvent parfois donner des réponses sérieuses (vraies ou fausses), les 'bons' élèves peuvent également donner des réponses aléatoires (vraies ou fausses) dans des circonstances défavorables à la réflexion (fatigue, ennui, etc.).

² Par exemple, le temps qu'un apprenant prend pour donner une réponse, ses expressions du visage, la voix (sûre, hésitante, forte, faible), le fait qu'il se montre enthousiaste ou non, etc. À force d'observer attentivement la performance et le comportement d'un apprenant donné durant une leçon donnée (c'est-à-dire que, même un apprenant 'faible' n'est pas faible partout et tout le temps), on peut plus ou moins deviner si ses réponses sont réfléchies ou non.

³ Au cours de l'analyse des emplois de temps des apprenants, nous évoquerons fréquemment cette classe d'erreurs que nous nommerons 'les erreurs irréfléchies'/'les erreurs aléatoires'. Comme nous l'avons déjà dit, ces erreurs peuvent relever de nombreuses causes (dont nous en avons évoqué quelques-unes à la page précédente) et se trouver dans les productions écrites, mais surtout orales, des apprenants appartenant à différents stades d'apprentissage. Le seul trait qui sous-tend ces erreurs 'irréfléchies/ aléatoires', c'est le manque de réflexion de la part de l'apprenant sur elles. Vu cette caractéristique de base, on ne peut pas catégoriser ces erreurs selon les différentes étapes de systématisation d'une langue: présystématique, systématique ou post-systématique. On peut certes classer selon ces trois étapes de systématisation, les connaissances que l'apprenant en question possède sur la langue visée. Cependant, étant donné justement le fait que l'apprenant ne consulte pas ces connaissances pendant la production de son erreur irréfléchie/ aléatoire, on ne peut pas attribuer cette dernière aux trois étapes de systématisation précitées.

⁴ Qu'elle soit due à un manque de connaissances, à un manque de temps ou à un manque d'enthousiasme de la part de l'apprenant.

⁵ Au cours de notre analyse des données, nous préférons employer de manière générale le terme 'erreur' à celui de 'faute' (pour cette distinction, cf. p.109 de cette thèse). Il est clair que les apprenants de FLE commettent aussi des fautes quand ils s'expriment spontanément (par exemple, lors de leurs exposés oraux). Mais, dans toute situation d'apprentissage, on leur accorde en général le temps de se corriger. Ainsi, si l'apprenant ne cherche pas à corriger ses fautes de performance, nous l'interpréterons comme une erreur : à savoir, un manque de connaissances dans son système linguistique. De toute façon, dans cette analyse, notre centre d'intérêt consiste à relever des erreurs et non des fautes.

⁶ Évidemment, un manque d'acquisition ne se révèle pas toujours sous forme d'erreur. Parfois, les bonnes réponses peuvent aussi dissimuler des connaissances encore non-véritablement acquises. Nous tenterons d'en relever aussi quelques exemples au cours de l'analyse du corpus (Par exemple: p.247 (exemples 1-5); p.258 (ex. 20); pp.268-9 (ex.29); p.276 (ex. 6); pp.278-280 (ex. 1-5); p.281 (ex. 1); pp.282-3 (ex.1: viii, xi, xiii & xvi); pp.296-7 (ex. 4: 3e conjugaison); p.305 (ex. 1 & 2); p.313 (ex. 1); p.341 (ex. 6), etc.).

⁷ Les connaissances sur les manuels, les enseignants et les apprenants.

⁸ La méthode d'enseignement, les remarques de l'enseignant, le comportement et la participation des apprenants.

comportement et les attitudes des apprenants de chaque cours pour pouvoir commenter leurs réponses et réactions. Même si nous n'avons pas eu accès à leurs états d'esprit (humeur, fatigue, enthousiasme), à leurs capacités intellectuelles et méthodes de raisonnement à ces moments donnés, d'une manière générale, nous avons pu observer comment ils répondaient aux questions posées. Dans les cas problématiques, nous croyons avoir pu reconnaître des réponses irréfléchies des réponses erronées mais réfléchies.

De même, ayant parcouru les manuels de FLE, nous étions au courant des connaissances dont les apprenants de chaque niveau étaient censés disposer à ce moment donné : cela nous permet justement de distinguer les erreurs dues à un manque d'apprentissage et celles dues à un manque d'acquisition.¹ Néanmoins, il est vrai que toute connaissance dispensée dans un cours de FLE n'est pas nécessairement apprise et acquise à un même degré par tout apprenant de cette classe. Donc, malgré les explicitations données dans les manuels de FLE examinés, il est possible que certains apprenants ne les connaissent pas ou ne les comprennent pas toutes.² Mais, vu qu'ils avaient tout de même accès à ces connaissances via leurs manuels (les manuels étant leur propriété, les apprenants peuvent les consulter à tout moment) et également dans le but d'éviter de complexifier notre analyse, nous sommes obligée de partir de la prémisse que tout apprenant est censé connaître les informations linguistiques et socioculturelles dispensées dans ses anciens manuels de FLE.

À cela s'ajoute une deuxième prémisse indispensable pour l'analyse des erreurs de nos apprenants. À savoir, si nous arrivons à repérer et écarter les erreurs dues à un manque de réflexion, et les erreurs dues au non-apprentissage, celles qui restent résultent clairement d'une fausse analyse de la part de l'apprenant des connaissances dont il dispose. Ces connaissances peuvent être attribuées soit, aux étapes préalables de son apprentissage du FLE (en l'occurrence du *PC* & de *l'imparfait*), soit aux connaissances dont l'apprenant dispose dans d'autres langues. Étant donné que nous possédons déjà les fausses définitions/explications auxquelles les apprenants auraient pu être exposés auparavant, nous souhaitons les expliciter au cours de notre analyse. Pourtant, dans les cas où nous ne réussirions pas à établir un lien entre une réponse réfléchie mais erronée de l'apprenant et les connaissances qu'il a préalablement acquises du FLE, nous tenterons de voir si les interférences de ses langues premières pourraient en être la cause inattendue. Les traductions de la phrase en question, en singhalais et en anglais, nous permettront de voir, à laquelle des deux langues nous pourrions attribuer l'interférence.

¹ En effet, lors de l'acquisition d'une langue (ou des microsystèmes appartenant à une même langue : ici, les notions du *PC* et de *l'imparfait*), un apprenant franchit trois niveaux de construction des connaissances : le niveau présystématique, le niveau systématique & le niveau post-systématique. Selon le degré de systématisation, on peut également distinguer trois types d'erreurs. 1) Les erreurs 'présystématiques' (les erreurs qu'un apprenant fait avant qu'il atteigne la phase de systématisation de l'unité d'apprentissage ; l'erreur à cette étape n'est ni cohérente, ni logique ; l'apprenant est encore au niveau pré-compétence, pré-performance) ; 2) Les erreurs 'systématiques' (les erreurs qu'un apprenant fait pendant la phase de systématisation de l'unité d'apprentissage ; on peut voir une certaine cohérence, une logique et des règles propres à l'apprenant dans son emploi de la langue cible) ; 3) Les erreurs 'post-systématiques' (les erreurs qu'un apprenant fait après avoir passé la phase de systématisation de l'unité en question ; l'apprenant connaît les règles, mais se trompe dans l'application) (cf. Berthoud, A.-C., :cours : introduction aux théories d'apprentissage : 2003/4). Vu que la plupart des apprenants que nous avons observés dans le cadre de cette étude étaient des apprenants débutants, ou ceux qui n'avaient pas été suffisamment exposés à la langue cible, leurs erreurs relevaient clairement des niveaux 'présystématiques' et 'systématiques'.

² Par exemple, il se peut que l'enseignant de ce cours n'ait pas élaboré ces points, qu'il les ait mal expliqués ou que l'apprenant ait été absent le jour où l'enseignant les a expliqués, etc.

Cependant, dans la détermination de la provenance et le degré de l'interférence, il nous faudrait également voir quelles sont les connaissances grammaticales que l'apprenant posséderait de chacune de ses deux langues premières. Nos connaissances générales sur le contexte d'enseignement/apprentissage du singhalais L1 et de l'anglais L2 au Sri Lanka, ajoutées à une prise en compte des connaissances grammaticales dispensées dans les manuels scolaires de ces deux langues¹ ainsi que les informations que nous avons obtenues sur les parcours académiques de nos apprenants,² vont nous servir à mieux déterminer la nature des transferts, s'ils existent.

- L'analyse des erreurs dans l'emploi du *passé composé* et de l'*imparfait* par les apprenants de FLE sri lankais

Le nombre d'erreurs d'emploi du *PC* et de l'*imparfait* que nous avons repéré dans le corpus des exercices de grammaires et productions écrites et orales des apprenants de FLE est très élevé. Ces erreurs sont pourtant de deux types : d'une part, les erreurs de conjugaisons des deux temps en question, d'autre part, les erreurs d'emploi de ces temps dans les discours écrits et oraux. Les deux types d'erreurs sont évidemment plus nombreux chez les apprenants débutants. Toutefois, même aux niveaux avancés, les erreurs de conjugaisons semblent persister dans les productions écrites de certains apprenants. Néanmoins, entre les apprenants d'un même niveau, l'écart des connaissances de FLE était parfois visiblement important.³

4.1.1. *Le présent* au lieu de l'*imparfait* ou du *passé composé*

Comme nous ne nous intéressons qu'à la question de l'emploi du *PC* et de l'*imparfait*, nous n'évoquons ici que cette problématique. L'emploi erroné de ces deux temps se manifeste sous plusieurs formes. Au niveau débutant, l'une des erreurs la plus fréquente chez certains apprenants consiste à employer *le présent* au lieu du *PC* et de l'*imparfait*.⁴ Toutefois, cet emploi n'est pas persistant. Dans les limites d'un seul texte, ils emploient alternativement *le présent*, *le PC* et l'*imparfait* sans apparemment s'en rendre compte. À titre d'exemple :

[Extrait de rédaction (sujet : « Racontez une journée inoubliable ») d'une apprenante de la classe A/L troisième trimestre (= plus de 100 heures de cours). Pour le texte source, voir l'annexe : p.90]

« [...] Je suis venir le studio de Universal en 2001. C'est un jour important du trip de un moi. Dans le studio de Universal. J'étais très heur euse. C'est la place que tout les films ont fait. J'ai vu beaucoup des places, les concerts et aussi le 3D films. C'est très amusant. J'ai rencontré beaucoup des acteurs. C'est très agréable à voir Zeena et Herculees. [...] »⁵

¹ Dans l'annexe (pp. 77-80), nous avons présenté sous formes de tableaux récapitulatifs les connaissances que les élèves scolaires Sri Lankais disposent du système verbal aspecto-temporel de la langue anglaise.

² Grâce à certaines questions (5-13) que nous les avons posées dans notre questionnaire. (Voir, le questionnaire dans l'annexe, pp. 110-111)

³ A titre d'exemples, comparer les productions écrites appartenant à deux apprenantes débutantes à l'Université (cf. Annexe pp. 97 & 99) et deux apprenants du cours Avancé premier trimestre (cf. Annexe pp. 100 & 101).

⁴ Or, par rapport aux productions écrites provenant d'autres classes observées, l'emploi erroné du *présent* est assez curieusement quasi absente dans les productions écrites des apprenants débutants de l'Université. Des onze rédactions (appartenant à cinq étudiants) que nous avons examinées, une seule comprenait ce type d'erreurs. Cette même étudiante a, par la suite, écrit deux autres rédactions complètement dépourvues de ce genre d'erreurs.

⁵ Dans la présentation des extraits de textes, nous avons tenté de les reproduire tels que nous les avons trouvés dans leurs textes d'origine. Par suite, ils peuvent comprendre nombreuses erreurs de langue.

Beaucoup d'apprenants du niveau avancé commettent aussi cette même faute lorsqu'ils s'expriment de façon spontanée.¹ Des seize exposés au passé que nous avons enregistrés dans cette classe, un seul ne contenait pas les verbes conjugués au *présent*. Voici, l'un des exposés où l'on trouve l'emploi de dix *présents* au lieu de *l'imparfait*. Mais, l'apprenant emploie correctement *l'imparfait* dix-sept fois, et *le PC* quatre fois.

[Les verbes au *présent* sont soulignés.]

Élève : « J'étais enseignant à Ampara. [...] Quand j'étais enseignante, euh... j'étais seulement 20 ans [rire]. Je suis trop, j'étais trop petit là ... ce temps-là. Euhm... j'étais... une petite amie. Nous avons, nous avons l'habitude de d'aller ... se baigner À un grand tank [tank]

Prof : ... ?

Élève : grand lac.

Prof : D'accord.

Élève : Ce n'est pas seulement moi euh... j'ai beaucoup d'amis... au bord du lac, au bord du lac pour jouer, et aussi pêcher et un jour on [...?], on baignait avec ma petite amie dans le lac. Quelque chose s'est passée. C'est... euh... J'avais, j'avais... euh... J'avais besoin de nager, dans le lac. Mais, je ne peux pas nager. Seulement ma petite amie pouvait nager mais [...] m'apprenait ... euh donnait moi les, les inscriptions pour la nager. J'étais (rien ?). J'ai essayé de nager. Mais, c'est un peu boueux... un peu boueux, [... ?] ...

Prof : un peu quoi ?

Élève : Il y a, ce n'est pas l'eau le lac mais ce n'est pas bon... Il y a un peu boue ?...

Prof : Ah... d'accord, de la boue ? Boueux.

Prof : Ah, boueux [...] un peu boueux. J'ai essayé de nager...comme je... pouvais ne pouvais pas nager... tout seul au fond de lac.

Prof : Ah ! [...] ?] Tu étais coincé... ?

Élève : euh, coincé, coincé dans le fond, je ne pouvais pas s'étirer (se tirer ?) et je presque se noyer. C'est ma petite amie que mon qui m'a sauvé [rire]

Prof : Et... c'est ta femme maintenant ?

Élève : Non. [La classe éclate de rire.]

Prof : Ce n'est plus une petite amie ? [Rire] D'accord.

[Extrait d'exposé spontané (sujet : « Racontez un événement inoubliable ») d'un apprenant de la classe avancée premier trimestre (= plus de 400 heures de cours)]

4.1.2. Les autres temps au lieu du *passé composé* ou de *l'imparfait*

Comme la plupart des cours que nous avons observés (cinq sur sept) représentaient le niveau débutant, leurs apprenants disposaient de très peu de connaissances sur les autres temps français. En effet, *le PC* et *l'imparfait* constituaient les deux seuls temps du passé qu'ils avaient appris jusqu'à cette étape de leur apprentissage du FLE. Par contre, dans les deux cours avancés, les élèves avaient déjà découvert d'autres temps du français, y compris *le plus-que-parfait*.² Nous citons ci-dessous un extrait de rédaction d'une apprenante de la classe de A/L septième trimestre (plus de 400 heures de cours) où elle a employé *le plus-que-parfait* à la place du *PC*.

« [...] Cette fois, presque tous les éléphants s'est mis à courir derrière le van. Nous avons entendu tapant des pieds près de note véhicule. Sans regardant en arrière, le conducteur est allé à toute vitesse par les routes sinueuses. Nous lui crions d'aller plus vite. Après quelques temps, ils ont reculé et nous avons résumé notre vitesse normale. J'étais sans voix et je secouais. Pour le temps, nous étions revenus à la maison, nous avons décidé de ne pas venir et voir les éléphants. Nous avons eu assez d'éléphants pour toute une vie. [...] »

[Extrait de rédaction (sujet : « Racontez un événement inoubliable »); voir l'annexe : p.105 pour le texte source]

¹ Même leur enseignant, qui les a mis en garde au départ contre l'emploi du *présent* dans les textes au passé, les faisait lui-même inconsciemment.

² Selon *Panorama 3*, le manuel de FLE du niveau avancé, ces apprenants étaient censés 'réviser tous les temps du passé'. Mais, en réalité, ils n'avaient appris que *le PC*, *l'imparfait*, *le PQP* et *le passé simple*. *Le passé simple* n'apparaît pas pour autant dans les rédactions et les exposés des apprenants, probablement parce qu'ils avaient déjà appris que c'est un temps plutôt littéraire et utilisé seulement à l'écrit [cf. *Tempo 2* : unité 3 : p.77].

4.1.3. Le passé composé à la place de l'imparfait et l'imparfait à la place du passé composé

Cependant, la majorité des apprenants de FLE au Sri Lanka se trompent dans l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, non parce qu'ils les remplacent par d'autres temps, mais parce qu'ils les remplacent l'un par l'autre : à savoir, ils ont trop souvent tendance à employer *l'imparfait* dans les cas où il faut utiliser *le PC*, et *le PC* dans les cas où il faut utiliser *l'imparfait*. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils se trompent de façon persistante. Cependant, comme nous l'avons vu au cours du troisième chapitre, il manque à ces apprenants des connaissances élaborées sur les diverses valeurs d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* pour qu'ils puissent s'en servir correctement et systématiquement. Ils ignorent particulièrement les valeurs nombreuses de *l'imparfait*. Dans la présentation de *l'imparfait*, beaucoup de manuels de FLE mettent ce temps à valeurs aspectuelles complexes en opposition avec *le PC*. Pourtant, les points de divergence entre ces deux temps se voient souvent réduits à une ou deux définitions à l'allure caricaturale. Les apprenants sont souvent amenés à les apprendre par cœur, même si elles risquent parfois d'être erronées et déroutantes. Comme il n'existe pas d'étapes ultérieures de révision, de rectification ou d'élaboration explicite de ces définitions, les connaissances des apprenants de FLE sur *le PC* et *l'imparfait* restent peu développées même quand ils arrivent au niveau avancé. Par conséquent, les exercices sur *l'imparfait* et *le PC* peuvent s'avérer être un jeu de devinettes pour certains apprenants de FLE, non seulement au niveau débutant mais aussi au niveau avancé. Comme ils doivent choisir entre l'un ou l'autre des deux temps, les erreurs que nous avons repérées dans les exercices de grammaires comprennent essentiellement ce type d'erreurs.

- Recours aux langues premières

Dans de telles circonstances, ce sont évidemment les enseignants qui devraient jouer le rôle des guides aux apprenants pour les aider à découvrir ces deux temps.¹ Mais, comme nous l'avons déjà vu, malgré leur bonne volonté, beaucoup d'enseignants de FLE en situation exolingue ne sont pas capables d'assumer un tel rôle ; mis à part les contraintes institutionnelles, les problèmes de manque de temps, des méthodes et programmes restrictives, etc., il manque à ces enseignants, soit des connaissances développées sur la langue visée, soit une formation adéquate pour venir à l'aide de leurs apprenants. Par conséquent, les apprenants se trouvent souvent obligés de se débrouiller à l'aide des définitions/explications peu adéquates dont ils disposent.

Cependant, même dans des classes de niveau débutant où tous les apprenants disposent clairement des mêmes conditions d'apprentissage, et exactement des mêmes connaissances sur le FLE, (par suite, sur *le PC* et *l'imparfait*), on découvre parfois des décalages considérables entre les performances des différents apprenants. Comment pourrait-on expliquer ces différences ? Il est possible que nombreuses causes soient à la source de ce décalage dans les performances individuelles. Pourtant, nous croyons que le degré et la manière de recourir aux langues premières en constitue aussi une des

¹ Souvent, dans les instituts privés comme l'AF, les apprenants rencontrent plusieurs enseignants au cours de leur apprentissage du FLE. En effet, dans les cours d'adultes, on change d'enseignants à la fin de chaque niveau d'enseignement (par ex : après le niveau débutant, intermédiaire, avancé, etc.) Seuls les apprenants des cours d'A/L risquent de disposer d'un même enseignant tout au long de leur apprentissage. Même dans ces classes, les apprenants peuvent exiger de changer d'enseignant s'ils ne sont pas satisfaits de celui dont ils disposent. Par contre, dans les écoles et les universités, les apprenants doivent se contenter des enseignants qui leur sont assignés.

causes principales. Lorsqu'il existe un décalage entre les connaissances visées et les connaissances dispensées en classe de langue (comme dans les cours de FLE observés), les apprenants tentent de combler ces lacunes en recourant aux connaissances qu'ils disposent des langues déjà acquises. Or, vu qu'ils ne sont pas guidés dans cette entreprise, chaque apprenant s'y prend comme il lui semble bon. Certains y réussissent plus souvent que les autres: d'où visiblement les écarts dans leur performance.

Comme nous l'avons déjà vu, les apprenants de FLE au Sri Lanka se trouvent en général dans des situations imparfaites d'apprentissage où il leur manque l'accès intégral aux connaissances qu'ils sont censés acquérir. Par conséquent, beaucoup d'entre eux admettent recourir consciemment à leurs langues premières, non seulement pour comprendre le vocabulaire français mais également pour comprendre les temps de cette langue cible (particulièrement, aux niveaux débutants).¹ Cependant, il est clair que le recours aux langues premières en lui seul ne constitue pas un véritable soutien pour la compréhension de la langue cible.² En effet, dans cette étude, nous tentons justement de voir si et comment le recours aux L1 et L2 pourrait faciliter l'apprentissage du *PC* et de *l'imparfait* à certains apprenants alors que d'autres y trouveraient un obstacle.

4.2. Analyse transférentielle du corpus d'exemples

Lors de l'analyse des emplois erronés du *PC* et de *l'imparfait*, nous avons pu constater qu'ils peuvent être de diverses origines et que nous ne saurons pas les attribuer tous aux interférences des langues premières. Beaucoup d'erreurs étaient visiblement dues à un manque d'explications ou à de fausses définitions/explications. Cependant, les erreurs relevant des interférences nous semblaient être également en grand nombre. Elles sont majoritairement dues à trois origines : à savoir, les verbes problématiques, les problèmes lexicaux et les problèmes d'interprétation. Nous allons discuter les exemples choisis des productions des apprenants sous chacun de ces thèmes. Pourtant, chaque thème sera de nouveau divisé en plusieurs sous thèmes dans lesquels nous pourrions discuter les exemples d'une façon plus concrète.

Il faut cependant faire une dernière remarque avant de commencer cette tâche. Même si, dans cette analyse, nous prévoyons de nous concentrer plus sur les erreurs des apprenants, parfois, nous souhaitons nous référer également à leurs bonnes réponses.³ Comme l'objectif premier de cette étude concerne l'identification de l'influence générale des langues premières⁴ dans l'apprentissage du *PC* et de *l'imparfait* par les apprenants de FLE, nous croyons qu'elle ne devrait pas être limitée à relever les interférences. Si

¹ Selon les réponses de 68 apprenants de FLE interrogés (appartenant à tous les cours observés), 24 d'entre eux comparent d'une manière générale (évidemment à des degrés variés) le français avec le singhalais. De même, 66 d'entre eux le comparent avec l'anglais. En ce qui concerne les temps français, 13/68 les comparent avec le singhalais alors que 62/68 recourent à l'anglais. Les statistiques démontrent une préférence nette pour les comparaisons conscientes entre le français et l'anglais. Mais, reste à voir si seuls les apprenants qui admettent faire des comparaisons le font en réalité et si le nombre d'apprenants qui recourent au singhalais est aussi faible que les apprenants le déclarent.

² Tout comme 'la meilleure' étudiante de cette classe de FLE, les étudiants 'faibles' en première année à l'Université déclarent aussi recourir « très souvent » à l'anglais.

³ À vrai dire, il ne nous était pas toujours facile de juger l'(in)acceptabilité de certains emplois des temps des apprenants observés. Parfois, à cause des zones d'ambiguïté, un emploi du temps qu'un enseignant avait jugé comme erroné n'a pas été jugé comme tel par un autre.

⁴ Il convient de noter ici que lorsque nous ferons allusion aux 'transferts des langues premières' ('les transferts du singhalais' et 'les transferts de l'anglais') au cours des deux chapitres prochains, nous nous référons évidemment aux transferts qui relèvent, non pas de ces langues en tant que telles, mais des 'idiolectes' que chaque apprenant de FLE observé en disposait.

l'influence des langues premières facilite l'apprentissage du *PC* et de *l'imparfait*, il faut également relever ici cet impact positif des transferts.

Toutefois, pendant l'observation de leurs cours, nous avons eu peu accès aux performances individuelles des apprenants.¹ Cependant, l'examen des productions écrites et orales des apprenants nous a permis, à un certain degré, de connaître leur performance individuelle. De même, pendant la correction des exercices, nous avons chaque fois pris note de la réponse donnée par l'apprenant dont c'était le tour de répondre. Tantôt, ils se trompaient, tantôt ils donnaient les bonnes réponses. Mais, le fait que l'apprenant en question se trompait ou réussissait n'était pas un indice fiable de la performance générale de la classe. Souvent, lorsqu'un élève se trompait, d'autres étaient capables de donner la réponse correcte.

D'autre part, lorsque l'enseignant acceptait la réponse donnée par un élève, seuls certains élèves lui demandaient pourquoi une autre réponse serait fautive. Dans de nombreuses situations où les apprenants ont eu tort, ils ont silencieusement pris note de la réponse de l'enseignant sans exiger une explication.² Pourtant, chaque fois qu'ils percevaient un doute chez leurs apprenants, presque tous les enseignants tentaient d'expliquer leurs réponses. De temps en temps, lorsque les enseignants percevaient des cas particulièrement difficiles, ils donnaient directement les bonnes réponses aux apprenants et les leur expliquaient sans demander leurs réponses individuelles. Toutefois, ceci nous a complètement empêché de découvrir ces dernières. Dans ces circonstances, il était possible que la bonne réponse de la part de l'enseignant ou d'un apprenant donné ait masqué les cas d'incertitude chez d'autres apprenants. Comme nous l'avons déjà dit, le manque de questionnement de la part des apprenants ne signalait pas nécessairement un manque d'erreurs ou de confusion. D'où la nécessité de prendre en

¹ Comme déjà dit, nous n'avons pas eu l'opportunité d'interroger les apprenants sur les différents cas d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dans leurs textes, exposés et exercices. Cette restriction au niveau méthodologique du rassemblement des données était principalement due à trois raisons: 1) D'abord, elle était liée aux conditions même d'observation des cours: les cours de FLE que nous avons observés au sein de l'AF et de l'Université étaient des cours destinés aux groupes d'apprenants plutôt nombreux (particulièrement à l'AF). L'administration de ces instances d'enseignement nous a autorisé à observer ces cours pendant leur déroulement, de les enregistrer, voire d'obtenir certains renseignements auprès des apprenants et des enseignants à l'aide des questionnaires, mais sous condition que nous n'interrompions pas le déroulement des leçons. Par conséquent, il nous était impossible d'interroger les apprenants pendant qu'ils travaillaient. Néanmoins, certains enseignants (ceux des cours d'A/L troisième trimestre, d'avancé premier trimestre et de la première année de licence à l'Université) nous ont permis de poser quelques questions générales à leurs apprenants tout au début de nos séances d'observation. Or, cela ne nous a évidemment pas servi à nous renseigner sur les erreurs que les apprenants individuels ont commises plus tard, au moment de production de leurs textes écrits et oraux; 2) D'autre part, les erreurs que nous examinerons au cours de ce chapitre proviennent principalement des rédactions que les apprenants observés avaient rédigées à la maison. À notre avis, pour pouvoir accéder au raisonnement de l'apprenant, il faut l'interroger au moment de conception de ses phrases/son texte. Même si nous avions pu interroger les apprenants sur les erreurs dans leurs rédactions, ils n'auraient pas pu nous dire exactement pourquoi ils avaient employé tel ou tel temps aux différents endroits de leurs textes; 3) Finalement, pour ce qui était des exercices sur l'emploi de *l'imparfait* et du *PC* (dont les erreurs constituent en effet une majeure partie de notre corpus), ils étaient souvent abordés d'une façon peu individuelle. La plupart du temps, les apprenants nous semblaient travailler en groupes de deux ou trois camarades. Par suite, leurs réponses n'étaient pas toujours strictement individuelles pour en déterminer la vraie base.

² Comme nous l'avons déjà vu, cette passivité de la part de certains apprenants peut être due à leurs habitudes d'apprentissage scolaire. Souvent, la timidité, le manque de confiance en soi et dans ses réponses, certaines conditions d'apprentissage encombrantes (le manque de temps, la barrière de langue d'enseignement (le français et/ou l'anglais), etc.) peuvent inhiber les apprenants de s'interroger explicitement devant la classe sur la réponse de l'enseignant.

compte les phrases que nous avons identifiées¹ comme problématiques même si elles n'ont pas été explicitement révélées comme telles en cours.

4.2.1. Les verbes problématiques

La première catégorie des exemples consiste en des verbes problématiques. Lors de l'analyse du corpus des données, nous avons pu constater que les apprenants se trompent souvent dans l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* à cause de certains verbes. Si nous les présenterons sous plusieurs sous-groupes différents, la plupart de ces verbes relèvent des *verbes d'état*.² En revanche, *les verbes d'action* nous semblent relativement peu problématiques aux apprenants observés.

4.2.1.1. Le verbe 'être'

Sous ce titre, nous évoquons le verbe 'être' comme un verbe de sens plein et non comme un auxiliaire de temps ou de voix. En effet, si on le perçoit d'un point de vue contrastif, 'être' peut constituer l'un des verbes les plus problématiques pour un apprenant anglophone dans l'acquisition de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*. Toutefois, l'inconsistance remarquable que nous avons perçue dans l'emploi de différentes formes du verbe 'être' ('est', 'était', 'été', 'a été', 'avait été') dans les récits au passé des apprenants débutants nous semble due plutôt à une maîtrise insuffisante des conjugaisons de ce verbe qu'à celle de son emploi. À titre d'exemple, nous relevons ci-dessous plusieurs extraits de rédactions des apprenants débutants de différents cours.

- 'Être' au *présent* et au *passé*

Comme nous l'avons déjà remarqué, l'emploi alternatif des formes passées et présentes pour évoquer des événements passés ne semble pas être une erreur limitée aux apprenants débutants. Lors de leurs exposés oraux, les apprenants du niveau avancé font aussi cette même erreur. Toutefois, chez ces derniers, il s'agit plus clairement d'une faute de performance que d'une erreur de compétence. Même s'ils savent que l'emploi du *présent* est inapproprié pour relever un événement passé, sous la pression du moment, les apprenants de FLE n'arrivent pas à transformer leurs pensées en français 'correct' à la même vitesse qu'ils parlent. Leurs fautes relèvent intégralement du manque de pratique orale. En revanche, les débutants commettent cette erreur même dans leurs productions écrites. En dépit de disposer du temps nécessaire pour se corriger, ils semblent avoir du mal à se débarrasser complètement du *présent* dans leurs textes du passé.

Voici quelques extraits de rédactions des apprenants débutants où nous avons repéré cette erreur le plus fréquemment.

¹ Pour déterminer les cas d'emploi de *l'imparfait* et du *PC* qui nous semblaient être problématiques mais qui n'ont pas été signalés en tant que tels pendant les cours, nous nous sommes laissée guider par deux facteurs: d'une part, par notre propre expérience d'ancienne apprenante et d'enseignante de FLE; d'autre part, par les indices implicites qui relevaient de la classe elle-même (par ex. les discussions à basse voix entre les élèves pendant la correction des exercices sur l'emploi de ces deux temps, les regards non convaincus de certains apprenants après les explications de l'enseignant, etc.)

² Par *les verbes d'état* nous entendons les verbes tels qu' 'être', 'avoir', 'vouloir', 'pouvoir', 'devoir', 'savoir', 'connaître', 'aimer', 'sembler', 'croire', 'durer', etc. qui évoquent des situations, des états d'esprit, des sentiments, etc. À l'opposé de ces verbes se trouvent *les verbes d'actions* qui relèvent clairement des actions telles 'rester', 'voir', 'répondre', 'penser', etc.

[Extrait de rédaction d'une élève du cours d'A/L troisième trimestre]

-« [...] nous faisons un peu fatigue et nous avons arrivé chez ma tante maison qui est situé pres du plantation et ma tante a fait un café qui est très chaud. Nous sommes restés quel minutes et nous avons visité « Dalada Maligawa » qui est un endroit très fameux et aussi nous sommes allés au jardin de Peradeniya. Oh ! Partout, j'ai vu des beaux fleurs et nous sommes devenu des photographies et aussi nous avons joué. il faisait obscur alors nous sommes revenu. notre tour était très bien. Il est très amusants [...] »

[Extrait de rédaction d'une élève du cours de débutants première année à l'Université]

-« Je une journée inoubliable est une voyage avec ma famille à Bangladesh quand j'ai sept ans [...] Nous avez visité le musée c'était nul parce que j'ai petite. Nous sommes allés le village 'Chittagon' près la baie de Bengal. C'était intéressant et [...] Une journée est splendide et inoubliable. »

[Extraits de rédaction de deux élèves du cours de débutants quatrième trimestre : classe B]

-« [...] Un jour mon père m'a téléphoné. Il m'a dit que ma mère est gravement malade. J'ai paniqué [...] »
[voir, l'annexe : p. 86 pour le texte source]

-« [...] J'ai vu le train qui arrivait vers nous le locomotive est très grand et nous. Il y a fumer blanche et il fait un grand bruits [...] »

- 'Être' - plusieurs formes différentes au sein d'un même texte

À part *le présent*, plusieurs autres formes morphologiques désignaient l'emploi du verbe 'être' dans les rédactions des apprenants : À savoir,

[Extrait de rédaction : A/L troisième trimestre]

« Cett étais un jour qui est très important pour moi. [...] La petite sœur été avec ma tante [...] »

[Extrait de rédaction : première année : Université : » [voir, l'annexe : p.98 pour le texte source]

« C'estait le jour de mon père est venu chez nos et nous allons arrangé une petite fête. Mon frère étais très petit [...] C'était à 6 heures du soir [...] parce que c'était bruyante [...] j'étais effrayée. J'ai pensé ma mère va frapper. [...] Elle a traité mon frère aussi, comme il été légèrement blessé. C'était ma soirée inoubliable de toute ma vie [...] »

En revanche, chaque fois qu'ils devaient employer le verbe 'être' dans leurs textes, d'autres apprenants se limitaient systématiquement à une seule forme passée de ce verbe. Parfois, la forme ne relevait ni de *l'imparfait* ni du *PC*¹ :

-[première année : Université]

« [...] C'avait été la intéressant soir [...] Ce avait été mon premier visite [...] C'avait été le soir. [...] »

Dans d'autres cas, il s'agissait soit de la forme du *PC* :

-[A/L troisième trimestre : voir l'annexe : p.93 pour le texte source]

« J'ai eu beaucoup des journées inoubliables, mais le plus journée inoubliable a été en la mois dernière, le 17^e novembre 2004. Il a été une journée inoubliable pour moi parce que je suis devenu le premier prix pour le sujet de anglais. J'ai été très heureuse et aussi j'ai été très excitais. »

-[première année, Université : voir l'annexe : p.99 pour le texte source]

« [...] Quand j'ai été jeune, J'ai habité jouer avec mon amis après l'école. [...] J'ai été à huit kilomètres de mon foyer (...) Mon père a été fâche. «

Soit de la forme à *l'imparfait* :

-[Débutant- quatrième trimestre]

« [...] Quand j'avais quinze ans, je passis une très belle journée avec mon oncle dans l'Inde à Bombay (Mumbai), de 10 avril 1995, j'allais par avion de Colombo à Bombay. C'était un vol direct. Mon oncle était à l'aéroport de Bombay pour m'accueillir. Le printemps était toujours magnifique à Bombay. Atmosphère étais très agréable et il y avait des fleurs partout. [...] »

¹ En l'occurrence, les conjugaisons évoquent la forme plus-que-parfait du verbe 'être'. Toutefois, vu que cet apprenant n'a encore appris que *le PC* et *l'imparfait* comme temps du passé, il est possible que sa conjugaison soit une combinaison du verbe 'avoir' à *l'imparfait* et du verbe 'être' au *PC*.

Alors que l'apprenant débutant cité ci-dessus avait conjugué tous les verbes de son texte à *l'imparfait* et s'y était trompé parfois, d'autres élèves, appartenant aussi bien au niveau débutant qu'au niveau avancé semblaient être plus prudents. Nous présentons ci-dessous deux extraits tirés des rédactions de deux 'bons' élèves. Le premier appartient à une étudiante du cours à l'Université :

« Ma journée inoubliable est mon premier jour à l'école. Comme j'avais sept ans, j'ai commencé la scolarité. Le premier jour de mon école est inoubliable. C'est un jour important pour tout. [...] Ce jour-là, j'étais avec ma mère. Elle est professeur. [...] Mais, j'étais très heureux [...] je suis allée avec ma mère dans la nouvelle classe. C'était nouveau complètement. [...] Il y avait beaucoup d'étudiants. Ils me regardaient. J'étais nerveux et j'ai bien tenu la main de ma mère [...] J'avais peur et j'étais aussi timide [...] Je l'ai demandé rester avec moi. Mais pour elle c'était impossible. J'étais triste et j'ai commencé pleurer [...] Alors j'étais un peu heureux et il y avait une fille qui a ri avec moi. Elle était mon premier amie et elle s'appelle Chathurika. J'étais bientôt heureux dans ma classe [...] »
(Même dans son texte, 'être' se trouve parfois conjugué au *présent*.)

L'extrait suivant provient de la rédaction d'une élève de la classe d'A/L septième trimestre :

[Voir l'annexe : p.106 pour le texte source]

« [...] On était tout bouleversés. Notre maison est située en haut d'une colline, mais elle est assez près de Karapitiya. « Qu'est-ce qu'on va faire ? ». Mais, mon papa était calme. « Si l'hôpital à Karapitiya est aussi inondé, on ne doit pas bouger d'ici. On sera en sécurité. C'est assez haut » (Alors on a entendu que ce n'était pas l'hôpital à Karapitiya mais celui à Mahamodara qui était inondé) [...] Heureusement, notre téléphone n'était pas en panne et on a passé toute la journée en essayant de les contacter. La rupture de courant était réparé le soir, et on s'est entassé autour de la télévision. Si je ne l'avais pas vu, je n'aurais jamais cru possible un désastre pareil. Quand j'ai vu ce qui s'était passé à notre ville, j'étais choqué. La gare d'autobus, où était-elle ? Et ces filles-là qui étaient emportées par les vagues... Je n'ai jamais cru qu'un cauchemar comme ça était possible. Mais ce n'était pas un cauchemar- c'était la réalité [...] »

Même s'ils ne maîtrisent pas encore l'emploi des temps du passé, l'emploi systématique de *l'imparfait* pour 'être' nous semble un choix intelligent de la part de ces derniers apprenants. Évidemment, le verbe 'être' ne peut pas toujours être à *l'imparfait* et selon ce que l'on veut dire, il doit parfois être au *PC* : par exemple, dans le deuxième texte, au lieu de « La rupture de courant était réparé le soir », l'élève aurait pu dire : « La rupture de courant a été réparée le soir. » Cependant, le rôle quasi régulier de 'être' constituant celui du 'verbe de description/d'état/de situation', son emploi au passé est très étroitement lié, non au *PC*, mais, à *l'imparfait*. En désignant *l'imparfait* comme le temps de description d'état/de situation par excellence, les manuels de FLE affirment aussi indirectement la compatibilité entre ce verbe d'état et le temps *imparfait*. Ainsi, lorsqu'ils optent pour 'être' à *l'imparfait*, les apprenants de FLE semblent courir moins de risques de se tromper. Cela peut être d'autant plus vrai pour les apprenants débutants parce que leurs productions écrites et orales restent en général relativement simples et dépourvues des emplois complexes du verbe 'être'.

Cependant, cet emploi systématique d'un seul temps avec le verbe 'être' au passé masque les vraies connaissances que les élèves de FLE pourraient disposer du verbe 'être' à *l'imparfait* et du verbe 'être' au *PC*. Il est probable que la plupart de ces apprenants croient que le temps qu'ils ont choisi pour ce verbe est la seule réponse possible. Cependant, d'autres élèves appartenant aux cours du niveau avancé et aux cours du niveau débutant ont tenté d'employer le verbe 'être' tantôt au *PC* et tantôt à *l'imparfait* au sein d'un même texte. Toutefois, il est bien difficile de vérifier si ces emplois étaient réfléchis ou non. D'une part, vu le peu d'explications qu'ils avaient reçu sur l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*,¹ on peut supposer que les réponses des débutants

¹ Surtout, avec le verbe 'être' : dans presque tous les textes traités à ce niveau d'apprentissage, 'être' apparaît à *l'imparfait*.

seraient plus ou moins irréfléchies. D'autre part, on ne peut pas écarter l'hypothèse qu'ils aient formulé ces réponses après les avoir consciemment ou inconsciemment comparées avec 'les équivalents' de leurs langues premières. En ce qui concerne les réponses des apprenants du niveau avancé, nous croyons qu'elles ont plus tendance à être le résultat d'une réflexion plus ou moins approfondie¹ : soit, sur les définitions/explications du *PC* et de *l'imparfait* dont les apprenants disposent déjà ; soit, sur les connaissances temporelles qu'ils possèdent de leurs langues premières ; soit sur les deux types de connaissances.

[A/L troisième trimestre : voir l'annexe : p. 94 pour le texte source]

-« C'était mon premier jour à l'école. [...] Je me suis vraiment bien amusé. [...] Il était très amusant. Nous avons chanté avec mes amies. [...] Ma professeur a été très agréable et très gentile. »

-« [...] La mer était calme. [...] Nous avons vu beaucoup de poissons, et beaux corals. J'ai été très content à voir trop de choses. Nous avons vu beaucoup de bateaux [...] »

[A/L septième trimestre]

« [...] Et soudain trois compartiments en dernier compris le compartiment où nous étions, ont fait dérailler et se sont retournés avec une forte détonation. Heureusement les voyageurs qui étaient dans le wagon panoramique, n'ont pas été gravement blessé. Je me suis cogné la tête contre une fenêtre. Les voyageurs qui étaient dans les autres compartiments, ont été gravement blessé, et les compartiments, ils ont écrasés les voyageurs. Après avoir cassé une fenêtre du wagon panoramique nous en sommes sortis. C'était très grave accident et une tragédie [...] »

Ainsi, une réponse réfléchie d'un apprenant de FLE a une probabilité non négligeable d'être le résultat d'une réflexion sur ses langues premières. Comme nous l'avons déjà dit ailleurs, beaucoup d'apprenants de FLE admettent faire des va-et-vient entre leur langue cible et leurs langues premières ; particulièrement entre la première et leur L2. Cependant, seule une analyse de leurs textes nous permettra de vérifier ces hypothèses et constatations.

4.2.1.1.1 'Être' et ses équivalents en anglais et en singhalais

- L'équivalence temporelle ?

L'équivalent le plus proche du verbe 'être' en anglais serait le verbe 'to be'.² Mais, comme cette étude porte sur les deux temps de *l'imparfait* et du *PC*, ce sont les homologues de ces deux temps dans verbe 'to be' qui nous intéressent ici. Or, comme déjà décrit (p.94: note 1 en bas de la page), Chuquet et Paillard (1989 :79) attestent qu'« Il n'y a pas correspondance univoque entre l'emploi des temps (« tenses ») » dans les deux langues. À savoir, un temps donné dans une des deux langues peut-être traduit à l'aide de plusieurs temps différents dans l'autre langue. Pour expliquer ce double décalage entre l'anglais et le français, les auteurs donnent deux exemples, dont un

¹ Excepté peut-être dans les cas où les apprenants ne disposeraient pas le temps nécessaire pour réfléchir : par exemple, lors d'un exposé oral ou lorsqu'on leur exige une réponse rapide à une question posée.

² Par ce choix nous n'écartons guère la possibilité de traduire le verbe 'être' en anglais par le biais d'autres verbes et d'autres outils linguistiques ou extralinguistiques. Nous reconnaissons volontiers le fait que la traduction constitue une opération largement soumise aux critères contextuels et au message que l'on veut transmettre. Dans ce sens, il est quelque peu naïf de désigner le verbe 'to be' comme l'équivalent absolu du verbe 'être' français. Cependant, comme nous l'avons déjà remarqué ailleurs, l'objectif de notre étude consiste non à faire une analyse approfondie des moyens de traductions des expressions verbales présentées, mais à suivre la réflexion spontanée et intuitive des apprenants pour découvrir 'leur' manière d'analyser les phrases données. Cela nous servira à reconnaître les transferts linguistiques qui influencent leur apprentissage du FLE. Dans ce sens, l'équivalent d' 'être' français serait 'to be' en anglais.

d'entre eux relève justement l'un des temps anglais du passé : '*le prétérit*' (dans cette thèse, nous allons l'évoquer sous la désignation de '*past simple*' ; c'est en effet le nom qu'on emploie dans les grammaires anglaises scolaires et ordinaires). Selon les auteurs, *le prétérit (past simple)* anglais peut être traduit à l'aide de plusieurs temps français évoquant non seulement le passé mais aussi le présent : à savoir, *le présent, le passé simple, l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait, le passé antérieur, le subjonctif et le conditionnel*. Par ailleurs, selon ces mêmes auteurs, « le fait que certaines formes verbales de l'anglais et du français (par ex : *le prétérit* et *le passé simple*) ont une valeur comparable dans un certain nombre de contextes ne doit pas faire oublier qu'elles s'inscrivent dans deux systèmes linguistiques différents dont il conviendra de tenir compte. » (1987 :75) En plus, les temps verbaux considérés comme étant plus ou moins 'communs' aux deux langues disposent de modes de repérages différents (idem : 79). De même, « dans une même situation, les deux langues choisissent d'envisager le procès sous un angle différent » : par exemple, alors qu'une langue marque des valeurs aspectuelles (déroulement, accompli, etc.) dans un cas donné, l'autre peut choisir de ne pas les expliciter (idem : 80). De toute évidence, ces constatations se révèlent être d'autant plus vraies pour les rapports existants entre les deux langues susmentionnées et le singhalais.

- Les cours de FLE et comparaisons interlinguales ?

Cette complexité des réseaux de correspondance entre l'anglais, le français et le singhalais se laissait parfois deviner dans les discours des apprenants et des enseignants de FLE. Comme nous l'avons déjà dit, lors de l'apprentissage des temps français, beaucoup d'apprenants cherchent à les appréhender à l'aide des connaissances temporelles dont ils disposent en anglais.¹ Parfois, certains apprenants tentent de faire confirmer leurs hypothèses à l'aide des enseignants.² Face à leurs questions, les enseignants de FLE réagissent de manières variables : certains admettent ne pas posséder des connaissances précises sur la grammaire anglaise pour faire de telles comparaisons (Annexe : p. 81 : extrait 2) alors que d'autres tentent de montrer la difficulté d'adopter une telle approche pour aborder la langue cible (Annexe : p.81 : extrait 1). Indépendamment du fait que leur langue d'enseignement constitue strictement le français ou non, ce manque d'enthousiasme à l'égard des comparaisons interlinguales est en général partagé par beaucoup d'enseignants de FLE, (Annexe : pp. 81-2 : extraits 1, 2, 3). Toutefois, les enseignants qui suivent les programmes de FLE comprenant les traductions thèmes et versions se voient obligés de faire des va-et-vient entre la langue cible et les langues premières des apprenants. Lors de cette tâche, certains font allusion aux temps français et à leurs 'équivalents' anglais ou singhalais d'une manière explicite mais irrégulière. [Annexe : Figure 32 : extraits 4[2] (pp.38-39), 8[1] (p. 40), 13[2] (p. 42), 14[1] & 16[1] (p. 42)]. À ce propos, les connaissances dont les enseignants de FLE disposent des dénominations temporelles de leurs langues premières varient évidemment d'un enseignant à l'autre. Par exemple, alors que l'enseignant E se montrait parfois incertain de ses connaissances grammaticales de la L1 (Annexe : p. 40 : Extrait 7 [8]),

¹ Selon les apprenants interrogés, 62/68 (91,18%) certains admettent comparer les temps français (par ex : *le passé composé* et *l'imparfait*) avec les temps anglais pour mieux comprendre les premiers. 29/68 (42,65%) disent le faire 'Toujours', 31/68 (45,59%) 'Quelque fois' et 2/68 (2,94%) 'Rarement'. Seuls 5/68 (7,35%) apprenants disent ne jamais faire de telles comparaisons alors qu'un apprenant s'abstient de donner une réponse. Très peu d'apprenants admettent se référer aux temps (implicites) de leur L1, le singhalais. Personne ne semble s'y référer régulièrement et 22/68 (32,35%) déclarent de ne s'y référer jamais. 33/68 (47,83%) ne se prononcent pas sur leur approche de la L1 lors de l'apprentissage du FLE, alors que 5/68 (7,35%) y recourent 'Quelque fois' et 8/68 (11,76%) 'Rarement'.

² Cf. Annexe : pp. 81-82 : Extraits 1, 2,4.

l'enseignant D employait une désignation temporelle générale de l'anglais¹ d'une manière irréfléchie pour évoquer *le PC* et *l'imparfait* français. (Annexe : p. 83 : Extrait 5 [1] [11], [17], [28])

Compte tenu de ces circonstances particulières, dans une classe de FLE,² il est inévitable que les apprenants s'aventurent seuls, consciemment et/ou inconsciemment, à appréhender les temps méconnus du français à travers les temps plus ou moins connus de leurs langues premières. D'où l'importance de suivre l'intuition de ces apprenants (plurilingues) dès le début de notre étude sur les transferts de leurs langues premières.

Dans cette optique, nous avons rassemblé de nombreux cas d'emploi du verbe 'être' par les apprenants de FLE appartenant aux différents niveaux d'apprentissage. Les exemples ont été extraits, d'une part, des exercices qu'ils ont faits en classe de FLE, et d'autre part, des rédactions qu'ils ont écrites à la maison.

4.2.1.1.1.1. Comparaison : 'étais' et 'a été' en anglais

Si, comme nous l'avons déjà observé, 'être' constitue en français *le verbe d'état* par excellence, cela est quelque peu moins vrai pour le verbe 'to be' en anglais. Cependant, l'emploi de ses formes simples, 'is'³ au présent, et 'was' au passé, qui servent à évoquer des états, semblent l'emporter souvent sur les autres temps de ce verbe ; particulièrement, ses formes progressives, 'is being' au présent et 'was being' au passé. Selon l'explication de l'emploi des temps anglais dans l'*Oxford Advanced English Learner's Dictionary*, le verbe 'to be' peut se conjuguer à la forme progressive uniquement dans les cas où il évoquerait les actions. En tant que verbe d'état, il devrait toujours conserver sa forme simple. Par exemple:

- (i) She is a difficult child. (État – *Present simple tense*)
- (ii) She is being difficult again. (Action-*Present progressive tense*)⁴

Voici la traduction de ces deux phrases en français : (le français nous oblige à employer deux verbes différents dans les deux phrases.)

- (i) Elle est / C'est une enfant difficile. (État – *Présent*)
- (ii) Elle crée à nouveau des problèmes. / Elle devient à nouveau méchante. (Action- *Présent*)

Si on met les deux phrases anglaises au passé et si on les traduit ensuite en français, on obtient les phrases suivantes :

¹ Il s'agissait du terme 'Past tense' : à notre connaissance, ce terme désigne d'une manière générale tous les temps du passé en anglais. Cependant, dans les manuels scolaires anglais, on l'utilise occasionnellement pour évoquer aussi le temps anglais *past simple*. Apparemment, l'enseignant D voulait établir une liaison entre ce *past simple* et les temps du passé français, lorsqu'il faisait référence au 'Past Tense'. Mais, comme il utilise ce terme pour évoquer autant *le PC* que *l'imparfait* (qui ne s'identifie guère avec *past simple* anglais), il est difficile de voir en quoi constitue son raisonnement. Un tel emploi peu réfléchi peut amener des confusions chez les apprenants et entraver l'acquisition correcte des temps français.

² À savoir, d'une part, le manque de définitions/explications sur les temps du français à acquérir, et d'autre part, la réticence et/ou l'incapacité des enseignants de FLE à éclairer les apprenants sur les liens qui existent entre les temps verbaux des systèmes linguistiques de départ et ceux du système de langue d'arrivée.

³ Lorsque nous voulons nous référer d'une façon générale à une forme temporelle d'un verbe donné, nous en évoquons la forme de la troisième personne au singulier.

⁴ Cf. *Oxford Advanced English Learner's Dictionary* (2005 : R31)

[Figure 36]

Anglais	Français
(i) She <u>was</u> a difficult child. (évoque l'état – <i>Past simple tense</i>)	(i) Elle <u>était</u> une enfant difficile. (évoque l'état – <i>Imparfait</i>)
(ii) She <u>was being</u> difficult again. (évoque l'action - <i>Past progressive tense</i>)	(ii) Elle <u>devenait</u> à nouveau méchante. Elle <u>créait</u> à nouveau des problèmes. (évoque l'action - <i>Imparfait</i>)

Ces exemples montrent une différence fondamentale entre le verbe 'être' français et le verbe 'to be' anglais. Comme nous venons de le voir, le verbe 'to be' peut évoquer tantôt un état, tantôt une action. En revanche, le verbe 'être' relevant toujours un état ne s'emploie guère pour désigner une action. Mais, alors que le verbe anglais conserve une seule forme pour évoquer un état au passé, le verbe français dispose de deux formes pour la même fonction : à savoir, d'une part, la forme de *l'imparfait* 'était' et d'autre part, la forme du *PC* 'a été'. Selon les nombreuses définitions de *l'imparfait* que nous avons présentées dans l'annexe (pp. 47-77), la forme de *l'imparfait* 'était' peut correspondre, entre autres, à la description d'une situation, à la présentation d'un cadre où d'autres procès se déroulent, ainsi de suite. Cette forme constitue en effet la forme la plus utilisée et, par conséquent, la plus facile à acquérir par les apprenants de FLE. Cependant, la prédominance de la forme de *l'imparfait* n'exclut pas la possibilité d'employer le verbe 'être' à la forme du *PC*. Bien qu'on puisse remplacer la plupart des 'a été' par des 'était',¹ l'emploi des deux formes permet aux Francophones de percevoir un même état sous deux angles différents. Alors que le verbe 'être' à *l'imparfait* évoque les valeurs générales imperfectives, conjugué au *PC*, ce même verbe sert à appréhender l'état comme un fait particulier et isolé dans le passé. Au lieu de percevoir le procès (d'existence) de l'intérieur, *le PC* permet à un locuteur de garder une certaine distance par rapport au procès qu'il évoque et de le considérer de l'extérieur.

En revanche, l'anglais est incapable d'adopter une telle perspective double sur un état au passé.² La forme simple *was* sert à évoquer tous les états au passé, qu'ils soient vus dans leur déroulement ou comme des états ponctuels ou révolus. Cela rend l'apprentissage/acquisition et l'emploi du 'was' (état) anglais facile aux apprenants étrangers.³ Dès qu'il s'agit d'évoquer un état au passé à l'aide du verbe 'to be', les apprenants d'anglais savent qu'ils n'ont qu'à employer *le past simple* anglais. Le choix se limitant à un seul temps, la question du 'temps correct' ne se pose évidemment pas.

- 'Était'

Apparemment dans une tentative de percevoir le français à travers leur L2, une grande partie des apprenants de FLE au Sri Lanka nous semble suivre la même démarche quand ils emploient le verbe 'être' français au passé. À savoir, comme nous l'avons déjà vu, ils tendent à utiliser dans leurs textes une seule forme du verbe 'être'

¹ Ce qui est rassurant pour les apprenants de FLE.

² Il est toutefois possible que les anglophones disposent d'autres outils linguistiques servant à expliciter cette distinction perçue au niveau énonciatif. L'incapacité que nous remarquons ici ne se situe évidemment qu'au niveau du sens du verbe.

³ En effet, il en est de même pour l'apprentissage/acquisition du *présent* français. Il s'agit évidemment de deux entités relevant de deux plans différents. À savoir, alors que *was* n'est que la forme simple et passée d'un seul verbe ('to be') anglais, *le présent* est un temps grammatical qui englobe tous les verbes de la langue française. De plus, il comprend (d'une façon implicite) différentes manières d'évoquer des procès relevant du temps présent extralinguistique.

pour évoquer tous ses emplois au passé : soit, 'était', soit 'a été'. Même si beaucoup d'apprenants semblent préférer 'était' à 'a été', nous croyons que les deux choix pourraient être justifiés par différentes façons de raisonner.¹

En effet, le choix de 'était' s'avère souvent raisonnable dans beaucoup d'emplois du verbe 'être' au passé. Pour attester ce fait, nous disposons de nombreux exemples tirés des rédactions des apprenants et des exercices sur l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*. Par manque de place, nous n'en présentons ci-dessous que quelques-uns :

[A/L troisième trimestre. cf. Annexe : p. 36 : Figure 31 : Exercice 1 : exemple 6]

1) « C'était son copain au Lycée, Louis Pasteur. »

(That was his friend in the Louis Pasteur High school.)²

[Débutant quatrième trimestre : classe B : cf. Annexe : p. 16: figure 25B : exemple 1]

2) « Il était sept heures du soir. »

(It was seven o'clock in the evening.)

[Première année : Université. cf. Annexe : p. 45 : Figure 34: Extrait 8 [1]]

3) « Il venait d'avoir un accident. Ce n'était pas grave. Mais, il devait rester une semaine en observation. »

(He had just had an accident. It was not serious. But, he had to stay under doctors' observation for one week.)

[A/L septième trimestre. cf. Annexe : p. 42 : Figure 32 : Extrait 12]

4) « Un poêle à bois était allumé dans chaque pièce. »

(A wood stove was lit in each room.)

[Avancé premier trimestre. cf. Annexe : p. 29 : Figure 29 : Extrait 11 : phrase 1]

5) « Cet été, nous avons repeint tous les volets de la maison ; ils étaient en mauvais État. »

(This summer, we painted all the window shutters of the house. They were in bad condition.)

- L'expression des sentiments avec le verbe 'être'

Cette correspondance quasi totale entre les formes 'était' et 'was' aurait pu largement contribuer aux emplois corrects du verbe 'être' dans notre corpus. Pour pouvoir trouver les bonnes réponses, les apprenants n'auraient dû suivre que l'une des démarches suivantes : soit imaginer la traduction anglaise des phrases françaises données et employer 'était' chaque fois qu'il s'agit du 'was', soit, employer la forme de *l'imparfait* partout où le verbe 'être' apparaît. L'une des apprenantes débutantes à l'Université a justement suivi cette dernière démarche dans la rédaction d'un de ses textes. Elle a conjugué tous les verbes de son texte au *PC* à part les verbes 'être'. Ces derniers étaient tous systématiquement à *l'imparfait*. Cependant, si l'emploi constant de 'était' s'avère raisonnable dans beaucoup de situations, il n'en est pas de même partout.

¹ Par exemple, il est possible que ceux qui optent pour la forme de *l'imparfait* (qui sont plus nombreux et se trouvent même parmi les apprenants des cours de niveaux avancés) la choisissent pour au moins deux raisons : d'une part, à force d'être exposés aux textes de la langue cible, il est possible qu'ils se soient aperçus que 'était' constitue la forme la plus utilisée. D'autre part, plus que la forme composée de 'a été' (deux mots), la forme simple d' 'était' (un mot) peut leur rappeler facilement la forme simple anglaise de 'was' (un mot). En revanche, ceux qui s'attachent à la forme du *PC* peuvent justifier leur choix par l'affinité qu'ils perçoivent entre les temps *past simple* et le *PC*. Vu que c'est la forme du *past simple* que l'on utilise systématiquement en anglais pour évoquer un état passé, ces apprenants peuvent se sentir justifiés dans leur emploi de la forme du *PC* ('a été') pour les états passés en français. En effet, parmi les quelques rares apprenants qui ont systématiquement employé 'a été' dans leurs textes, on trouve une enseignante d'anglais. Toutefois, à la fin de toutes ces remarques, il convient de noter que, quoi que très probables, à cette étape, ces remarques ne constituent que des hypothèses non encore vérifiées.

² Nous admettons le fait que les traductions que nous proposons pour chaque extrait français examiné dans ce chapitre ne constituent pas les seules disponibles, ni les meilleures. Toutefois, elles nous paraissent les plus proches de celles qui auraient pu être imaginées par les apprenants de FLE sri lankais.

À titre d'exemple :

[Débutant quatrième trimestre : classe B : cf. Annexe : pp. 20-21 : Figure 25D : ligne 4]

6a) « Quand elle a appris la réussite de son fils, elle était (a été)¹ très surprise et n'y a pas cru tout de suite. »

6b) (When she learnt/heard/got to know about her son's success, she was surprised and didn't believe it at once.)

Si les apprenants avaient suivi l'une des deux démarches susmentionnées pour trouver la bonne réponse pour l'exemple ci-dessus, ils se seraient sûrement trompés. En effet, c'est ce que nous avons remarqué chez beaucoup d'entre eux pendant que l'enseignant B corrigeait cette phrase : les apprenants étaient tombés dans le piège. Si la traduction en anglais donne '*She was surprised*', la phrase française ne pouvait pas pour autant permettre l'emploi de '*elle était surprise*' dans ce cas précis. Le fait qu'il s'agisse d'un procès bref et ponctuel (ce que l'enseignant a appelé 'réaction'), ne permet pas l'emploi de la forme de *l'imparfait*.² Avec un peu de chance, nous croyons que l'explication de l'enseignant B³ ainsi que la seconde partie de la même phrase⁴ ont pu servir aux apprenants à comprendre la différence entre '*elle était surprise*' et '*elle a été surprise*'. Cependant, à la fin de son explication, l'enseignant a inconsciemment donné la traduction anglaise de la phrase problématique à ses apprenants. Si la traduction n'a pas de nouveau brouillé la compréhension de la phrase par les apprenants, elle ne leur était pratiquement d'aucun recours.

Il est possible que les apprenants de cette classe, du moins certains d'entre eux, aient obtenu leur réponse fautive parce qu'ils ont intuitivement suivi une démarche d'analyse interférentielle ('*She was surprised*' => '*Elle 'était' surprise*'). Toutefois, il est aussi possible que d'autres 'bons élèves' parmi eux ont trouvé leur mauvaise réponse non pas en raison des interférences, mais à cause des explications préalablement données par leur enseignant. À savoir, selon leur enseignant natif, on utilise *l'imparfait* pour 'décrire les sentiments de quelqu'un'.⁵ Il est probablement vrai que dans la '*description*' des sentiments, l'emploi de *l'imparfait* l'emporte sur celui du *PC*. Cependant, pendant les explications de l'enseignant l'accent n'a pas été particulièrement mis sur le mot 'décrire'. Par ailleurs, l'enseignant n'a pas tenté non plus de distinguer 'la description' des sentiments d'une simple 'évocation' des sentiments.⁶ En revanche, le mot 'décrire' étant associé à l'explication de chaque cas d'emploi de *l'imparfait*, l'accent semblait être mis davantage sur les mots 'les sentiments'.

¹ Chaque fois, nous présentons d'abord la réponse donnée par les élèves. Lorsque cette réponse a été constatée comme erronée, la réponse correcte est aussi présentée entre parenthèses.

² Toutefois, interrogée sur cette même phrase, une autre Française nous a donné la phrase suivante : « Quand elle a appris la réussite de son fils, elle était très surprise et n'y a pas cru tout de suite ». Apparemment, pour elle, l'emploi d' 'être' s'agissait ici non d'une réaction, mais d'une description de la situation : autant de locuteurs, autant d'interprétations!

³ « Ça c'est une action, ça, c'est une réaction, ok? Ne pas dire quoi et être très surpris, c'est un réaction, d'accord? [...] When somebody entered and tell her 'your son passed an exam' ok? [...] But after she knows that, her action, reaction, elle a été très surprise et elle n'y a pas cru tout de suite. Ok? She was very surprised. Ok? » [cf. Annexe : pp. 20-21 : Figure 25D : ligne 4]

⁴ *Quand elle a appris la réussite de son fils, -elle (être) très surprise et (ne pas y croire) tout de suite. /-elle (être) chez elle et (travailler).* [cf. Annexe : p. 14 : Activité 4 : exemple 3]

⁵ Au cours des quatre activités que nous avons observées dans son cours, l'enseignant B a donné cette définition au moins trois fois. [Annexe : p. 13 : activité 3 : Fiche explicatif : *l'imparfait*] [Annexe : p. 18 : Figure 25B : ligne 14 droite] [Annexe : p. 19 : Figure 25C : ligne 11]

⁶ Il est possible que l'enseignant n'ait pas pensé qu'une telle explication serait nécessaire. Il croyait peut-être lui-même que l'on utilise toujours *l'imparfait* pour 'décrire des sentiments'. Si la langue française constitue sa langue maternelle ainsi que son objet d'enseignement, il est possible que l'enseignant natif ignore certains aspects de cette langue qu'il a apparemment acquis de façon naturelle.

Dans l'autre cours de débutants quatrième trimestre, l'enseignant A a aussi dispensé une définition similaire de *l'imparfait* à ses apprenants : 'état d'esprit' [p.167 : Figure 24 : ligne 11]. Pourtant, vu qu'il n'a ni élaboré, ni explicité cette définition, il est difficile d'imaginer à quel degré les apprenants l'auraient assimilée. Dans l'une des rédactions de ses apprenants, nous avons pu découvrir l'extrait suivant :

[Débutant quatrième trimestre : classe A : extrait de rédaction d'une apprenante : voir l'annexe : p. 85 pour le texte source]

7a) « [...] Un jour, mon mari est venu à la maison après son travail et il a me dit que la reine Elizabeth a eu nous nous sommes invités au palais de Buckingham pour la fête. D'abord, je n'ai cru pas ! J'étais (j'ai été) très surprise et aussi contente. [...] »

7b) (One day my husband came home after work and he told me that the Queen Elizabeth had invited us to the Buckingham palace for the party. At first, I didn't believe it! I was surprised and also happy.)

Si ce ne sont que pour le mot 'd'abord' et le verbe croire au PC, il serait difficile de considérer l'emploi de '*était*' comme une erreur dans l'extrait ci-dessus. Cependant, cet extrait nous semble évoquer précisément les mêmes circonstances que celles de l'exemple précédent : d'où l'obligation de l'emploi du PC '*a été*' au lieu de *l'imparfait* '*était*'. Dans le reste de son texte, l'apprenante a employé le verbe 'être' quatre fois. Chaque fois, il s'agit du mot '*était*' mais les emplois sont tous corrects. Vu le fait que l'apprenante a su employer correctement le verbe 'croire' ¹ au PC mais n'a pas attribué la même valeur temporelle au verbe 'être' suivant, nous croyons que ses choix des temps étaient largement dictés par les transferts de sa L2, l'anglais.

Il est toutefois possible que les erreurs d'emploi du verbe 'être' chez les apprenants de ces deux cours relèvent également (du moins à un certain degré, chez les élèves de la classe A) des explications qu'ils ont reçues sur l'emploi de *l'imparfait*. Nous nous proposons donc d'examiner quelques extraits de textes provenant des rédactions d'élèves appartenant à d'autres cours de FLE. Dans les extraits suivants, nous avons pu repérer plus ou moins le même type d'erreur que ce que nous venons de voir.

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction de deux élèves]

8a) « [...] Quand mon professeur a dit environ ma victoire, j'étais (j'ai été) étonnée. [...] »

8b) (When my teacher told (me) about my victory, I was surprised/stunned.)

9a) « [...] Quand j'ai vu ce qui s'était passé à notre ville, j'étais (j'ai été) choqué. [...] » [Voir l'annexe: p. 107 pour le texte source]

9b) (When I saw what had happened to our town, I was shocked.)

Ces deux extraits nous semblent similaires en ce qu'ils évoquent, à l'aide de l'expression 'Quand+proposition', un moment précis dans le passé. Cependant, en dépit de cette précision, leurs auteurs ont opté pour conjuguer le verbe d'état en question ('être') à *l'imparfait*. Leurs textes sources comprennent d'autres cas d'emplois d'être' à *l'imparfait* et au *présent*.² Toutefois, aucune conjugaison de ce verbe ne s'y trouve à la forme du PC. Vu que ces deux élèves ont systématiquement employé un seul temps du passé pour évoquer et décrire les divers états de passé (un peu comme ils le feraient en anglais), il nous semble que l'hypothèse des interférences d'anglais n'est guère à rejeter ici.

¹ Nous y revenons plus tard à la page 313 [exemple 1].

² Mis à part l'erreur citée ci-dessus (9a), la rédaction de la deuxième élève ne contient aucune autre erreur dans l'emploi du verbe 'être'. Par contre, le texte du premier élève (8a) comprend plusieurs autres erreurs dans l'emploi du verbe 'être' à la forme de *l'imparfait*. Les deux élèves ont fait des emplois corrects d'être' au *présent*. Même s'ils appartiennent à la même classe de FLE, leur niveau de connaissance est visiblement différent.

- ‘*A été*’

Jusqu’ici, nous avons considéré les extraits de textes dans lesquels les conjuguions du verbe ‘être’ évoquaient systématiquement la forme ‘*était*’. Cependant, dans le corpus des productions écrites des apprenants, nous avons aussi découvert deux rédactions d’une apprenante qui a systématiquement employé la forme ‘*a été*’. Nous présentons ci-dessous un extrait de l’un de ces textes.

[Première année : Université : voir l’annexe : p. 99 pour le texte source]

10) « [...] Quand j’*ai été (étais)* jeune, J’ai habité jouer avec mon amis après l’école. [...] J’*ai été (étais)* à huit kilomètres de mon foyer [...] Mon père *a été (était)* fâché. [...] »

Cette apprenante¹ nous semble avoir tenté d’appréhender le fonctionnement d’‘être’ au passé à l’aide de l’homologue anglais de ce dernier verbe. À savoir, l’étudiante nous semble être d’abord partie de l’hypothèse² que *le PC* français est identique au *past simple* anglais. Comme la forme ‘*was*’ qui sert à évoquer les états passés en anglais relève du temps *past simple*, l’apprenante semble avoir ensuite choisi la forme parallèle du *PC* ‘*a été*’ pour évoquer les états passés français. C’est l’emploi systématique de cette forme qui nous convainc qu’il s’agit d’un choix délibéré de la part de l’apprenante.³ Si notre hypothèse est vraie, l’extrait ci-dessus constitue un bel exemple de l’influence de l’anglais dans l’apprentissage des temps français du passé.

Cependant, à l’opposé de l’emploi systématique de la forme ‘*était*’, l’emploi régulier de la forme ‘*a été*’ amène peu ou pas de réponses correctes. L’extrait ci-dessus (10) en fait une preuve quasi indiscutable. Cependant, dans la rédaction d’une élève qui a également préféré la forme ‘*a été*’ à celle d’‘*était*’, nous avons repéré cette phrase intéressante :

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction : voir l’annexe : p. 93 pour le texte source]

11) « [...] À la distribution des prix quand mon nom a annoncé, j’*ai été* trop passionnante. [...] »

Dans son texte d’origine, l’élève en question raconte comment elle a appris qu’elle a remporté le premier prix d’anglais. Elle décrit toute la journée qui suit la réception de la bonne nouvelle. Il est vrai que le verbe ‘être’ dans la phrase ci-dessus peut changer de temps selon le type de sentiment dont l’élève parle. Vu son choix d’adjectif erroné, c’est à nous de deviner le sentiment que l’élève aurait pu ressentir au moment de la réception du prix. Si par ‘passionnante’, elle voulait faire entendre ‘heureuse’, l’élève a apparemment mal choisi la forme du verbe ‘être’ : comme ‘heureuse’ sert plus à décrire l’état de son esprit avant et pendant la réception du prix, qu’à évoquer un sentiment brusque, ressenti au moment de la réception du prix, il serait plus judicieux d’employer ‘*était*’. Toutefois, nous croyons qu’à l’aide du mot ‘passionnante’ l’apprenante a voulu évoquer ici un sentiment plus ponctuel et momentané. Nous pouvons étayer notre argument par l’explication suivante : l’élève

¹ De profession, elle est enseignante d’anglais.

² La plupart des apprenants de FLE qui recourent à l’anglais pour étayer leur apprentissage du FLE, perçoivent *le PC* et *le past simple* comme des temps similaires. Comme *le PC* constitue le premier temps du passé français qu’ils découvrent en français, ils tendent naturellement à l’associer au premier temps du passé qu’ils ont découvert en anglais. Vu que les deux temps partagent beaucoup de fonctions communes, au cours des premières étapes de leur apprentissage du FLE, les élèves n’ont guère de raisons d’abandonner cette hypothèse de départ.

³ En revanche, pour évoquer le passé dans leurs productions écrites, les autres apprenants de son cours ont utilisé plusieurs formes différentes (aussi bien correctes qu’erronées). La plupart d’entre eux se sont souvent servis de la forme ‘*était*’. Cela atteste que l’apprenante ici en question devrait aussi la connaître, même si son choix n’en relève guère.

connaît le mot ‘heureux’ et ne devrait pas se tromper à son emploi ; elle l’a déjà utilisé plusieurs fois avant dans son texte pour décrire ses sentiments pendant la journée ; dans l’extrait cité dessus, l’élève précise le moment exact, ‘*quand mon nom a (été) annoncé*’, où elle a éprouvé le sentiment ‘*passionnant*’.¹ Étant donné ces faits, nous croyons que l’élève voulait évoquer ici des sentiments tels l’excitation et l’exaltation et non le contentement. Dans ce cas précis, son choix du *PC* est justifiable.²

Cependant, comme déjà remarqué, son choix ne nous semble guère être le résultat d’un tel raisonnement. Pour nous, son raisonnement ressort d’une comparaison (in) consciente de l’emploi du verbe ‘être’ avec son homologue anglais ‘*was*’. L’emploi quasi systématique de la forme ‘*a été*’ l’atteste clairement. Ainsi, alors que ses camarades de la classe du niveau avancé se sont trompées de l’emploi du temps dans le même genre de phrases (cf. exemples 8a & 9a) parce qu’elles avaient systématiquement utilisé la forme ‘*était*’ du verbe ‘être’, cette élève débutante y a réussi grâce à l’emploi continue de la forme ‘*a été*’. Il est intéressant de noter que la réussite de celle-ci et l’échec des deux autres sont probablement dus à la même cause : le transfert du ‘*was*’ anglais. De même, alors que l’emploi systématique de la forme de l’*imparfait* du verbe ‘être’ a permis aux deux premières élèves de l’utiliser correctement dans de nombreuses autres phrases de leurs rédactions, l’emploi régulier de la forme du *PC* a empêché l’apprenante débutante de trouver les bonnes réponses pour le reste de sa rédaction.

En effet, nous avons remarqué que l’emploi de la forme ‘*a été*’ est plus fréquent chez les apprenants débutants que chez ceux des niveaux avancés. Selon nous, cela peut constituer une preuve de la prise de conscience de plus en plus croissante des propriétés de la langue cible par les apprenants avancés (grâce évidemment à une exposition plus importante à cette langue) et par la suite, d’une réduction progressive de l’effet des transferts chez ces derniers. Nous avons pu repérer le même type de raisonnement interférentiel dans les erreurs de l’emploi du verbe ‘être’ dans les extraits suivants. Il s’agit de l’évocation d’une date ou d’un jour précis dans un récit au passé.

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction]

12a) « Ma journée inoubliable est mon anniversaire dernier. Il a été (*C’était*) le 25-02-2003. Cette journée j’ai eu seize ans. [...] »

12b) (My unforgettable day is my last birthday. It was on 25-02-2003. That day, I turned sixteen.)

13a) « J’ai eu beaucoup des journées inoubliables, mais le plus journée inoubliable a été (*a été / était*) en la mois dernière, le 17^e novembre 2004. [...] Il a été (*a été / c’était*) un très spécial journée inoubliable à moi parce que [...] » [voir l’annexe : p. 93 pour le texte source]

13b) (I had (have) many unforgettable days, but the most unforgettable day was in the last month, on 17th November 2004. It was a very special, unforgettable day for me because...)

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction : voir l’annexe: p. 104 pour le texte source]

14a) « [...] Nous avons voyagé au parc national de Wasgamuwa [...] Nous sommes y resté pour trois jours, mais le deuxième jour était (*a été*) particulier à cause d’un certain incident qui s’est passé vers la fin de la journée [...] »

14b) (We travelled to the national park at Wasgamuwa. [...] We stayed there for three days, but the second day was special because of a particular incident that happened towards the end of the day [...])

¹ Même si l’élève en question s’est déjà servi du mot ‘excitais’ au début de son texte, il est possible qu’il ait cherché ici à traduire autrement l’expression « I was highly excited », qui est fréquemment utilisée par les anglophones. En effet, certains dictionnaires anglais-français traduisent le mot ‘exciting’ (mais, non ‘excited’ !) comme ‘passionnant’. L’apprenante n’a apparemment pas compris que cette traduction n’est pas appropriée pour décrire ses sentiments dans ce cas précis.

² Toutefois, il nous semble que le choix du verbe ‘être’ est peu adéquat dans cette phrase. Nous reprendrons cet exemple pour en discuter plus précisément aux pages 266 [ex.25] de cette thèse.

Les extraits sont tirés des rédactions de deux élèves du niveau débutant (12a, 13a) et d'une élève du niveau avancé (14a). Comme prévisible, les deux débutantes ont choisi ici la forme '*a été*' alors que leur aînée a choisi la forme '*était*'. Le texte source de l'élève du niveau avancé (14a) démontre une préférence presque totale¹ pour la forme '*était*' alors que chez les deux débutants, le choix semble être ici plus délibéré. Dans le texte d'où nous avons tiré l'extrait (12a), la phrase citée constitue le seul cas d'emploi du verbe '*être*' au *PC*. Le reste des verbes '*être*' dans le texte de cet élève est, soit à la forme de *l'imparfait*, soit à une forme avoisinante de *l'imparfait*.² Ainsi, son choix de '*a été*' dans l'exemple ci-dessus est clairement voulu. En revanche, l'autre élève débutant (13a) a utilisé la forme du *PC* tout au long de son texte pour évoquer tout état passé. Mais, il emploie la forme '*était*' pour d'autres procès qui n'évoquent pas les états passés, et qui, par conséquent, ne seraient pas identiques au '*was*' anglais. Cela montre que les deux apprenantes débutantes n'ignoraient pas l'existence de la forme '*était*' du verbe '*être*'. D'où notre hypothèse que leur choix de la forme '*a été*' n'est guère hasardeuse.

En effet, nous postulons que les choix des formes '*a été*' ou '*était*' dans les trois extraits ci-dessus ressortent plus ou moins directement de l'interférence de leur équivalent en anglais, '*was*'.³ En anglais, les trois emplois du verbe '*être*' seraient identiques dans l'idée qu'ils évoquent tous une date ou un jour dans le passé. Si l'on croit aux définitions du *PC* données dans les cours et dans les grammaires de FLE,⁴ il faut, même en français, qu'on emploie une forme unique pour évoquer ces trois dates précises du passé : *le PC*. Or, comme ces extraits le démontrent, les définitions ne sont pas toujours adéquates pour comprendre et assimiler certains usages réels d'une langue donnée. Ainsi, bien que les deux apprenants débutants semblent évoquer des moments précis et achevés dans le passé, seul l'emploi du *PC* de l'apprenant (13a) peut être justifié ici. Alors que *le PC* et *l'imparfait* sont tous deux acceptables dans la phrase (13a) (selon, évidemment le sens qu'on lui attribue), la phrase (12a) est erronée lorsqu'on y emploie le verbe au *PC* : les Francophones évoqueraient les dates et les heures au passé toujours avec *l'imparfait*.

Alors que l'ignorance de ce fait et l'influence de '*was*' anglais auraient pu causer l'erreur dans l'emploi du verbe '*être*' chez l'apprenant (12a),⁵ la connaissance de ce fait et l'influence de '*was*' anglais auraient pu être à l'origine de l'erreur de l'apprenante avancée. Comme nous l'avons déjà remarqué, l'élève du cours du niveau avancé a systématiquement employé la forme de *l'imparfait* pour tout emploi du verbe '*être*' dans son récit. Cela lui a permis d'employer la forme correcte de ce verbe partout ailleurs dans son texte à part dans l'extrait cité ci-dessus (14a). Si cet emploi est justifiable selon

¹ Par conséquent, il est possible que le choix de la forme '*était*' dans l'extrait (14a) soit quasi mécanique chez cette élève.

² Par exemple : '*on était en train de bavarder*', '*on était chanter*', '*on était danser*'.

³ L'hypothèse dans (12a et 13a) des débutants : ['*was*' (*past simple*) \Leftrightarrow (*PC*) '*a été*']; l'hypothèse dans (14a) de l'apprenante du niveau avancé : [Si '*was*' en anglais \Rightarrow '*était*' en français].

⁴ **PC* = 'Pour les périodes de temps définies' (avec un début et une fin précise) cf. *Grammaire progressive du français* (niveau A : 1996 : 200) [troisième chapitre : p.165 : Figure 23 : colonne à gauche],

**PC* = 'indication précise du temps' (cf. *Grammaire du français, cours de civilisation française de la Sorbonne* (1991 :48). C'est l'une des grammaires auxquelles les enseignants de FLE aux Sri Lanka se réfèrent souvent.

**PC* = 'Le début et la fin de l'action peuvent être situés à un point précis du temps' [L'enseignant B : Débutant quatrième trimestre : cf. troisième chapitre : p.170 : Figure 25 : ligne 19 : colonne à gauche],

**PC* = 'C'est bien précis' [L'enseignant C : Avancé premier trimestre : cf. Troisième chapitre : p.178 : Figure 29, ligne 8 : colonne au milieu]

⁵ Or, comme nous venons de le voir, les mêmes circonstances n'ont pas occasionné d'erreurs chez l'apprenant (13a).

les représentations (connaissances) dont cette élève dispose de l'anglais ('was'='était') et selon certaines connaissances qu'elle possède du français (les dates/ jours au passé=>'était'), il s'avère faux selon d'autres connaissances que l'élève semble, soit ignorer, soit ne pas avoir prises en compte ici ('indication précise du temps'=> PC).

Ainsi, l'emploi correct des temps du français peut parfois se révéler comme un jeu de hasard pour certains apprenants de FLE ; surtout, quand ils n'ont pas d'occasion de s'y exposer suffisamment. Nous présentons ci-dessous trois extraits de textes tirés des rédactions de quelques apprenants débutants. Dans leurs textes, le choix des deux formes 'était' et 'a été' se révèle être plutôt irréfléchi. Ce fait nous empêche d'y discerner des interférences claires et systématiques de la forme 'was' de l'anglais.

[A/L troisième trimestre : extraits des rédactions des élèves]

15) « [...] Quotidien je et mes amis ont joué après école. Il y a été (avait) un réservoir dans ma école. Nous avons couru sur le réservoir. Il était couvert par une feuille. Un jour nous avons joué dans l'école et nous avons couru sur le réservoir [...] Un passant a entendu le cri et a me rendu sortir de le réservoir. J'ai eu peur. Mais j'ai été (étais) content que j'ai reçu une nouvelle robe et j'ai eu un bain. »
[Voir l'annexe: p. 91 pour le texte source]

16) « [...] La mer était calme. [...] Nous avons vu beaucoup de poissons, et beaux corals. J'ai été (étais) très content à voir trop de choses. Nous avons vu beaucoup de bateaux [...] »

17) « Ma journée inoubliable est mon anniversaire dernier. Il a été (C'était) le 25.02.2003. Cette journée j'ai eu seize ans. (...) L'anniversaire était très amusant [...] »

18) « C'était mon premier jour à l'école. [...] Je me suis vraiment bien amusé. Il était très amusant. Nous avons chanté avec mes amies. Ma professeur a été (était) très agréable et très gentille. [...] »
[Voir l'annexe, p. 94 pour le texte source]

Nous avons pu observer l'influence du 'was' anglais omniprésent dans d'autres cas d'emploi de *l'imparfait* et du *PC* par les apprenants de FLE. Toutefois, en français, ces emplois ne correspondent pas à ceux du verbe 'être'. Le cas échéant, nous les aborderons ultérieurement, lorsque nous discuterons des transferts des langues premières dans l'emploi de ces autres verbes (par ex : le verbe 'avoir' : cf. pp. 274-6).

Or, avant de passer à l'analyse des équivalents 'était' et 'a été' en singhalais, nous nous voyons obligée de présenter un exemple hautement intéressant que nous avons découvert dans un exercice sur l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*. Cet extrait provenant de la classe d'A/L troisième trimestre nous intéresse particulièrement parce qu'il sert à poser plusieurs questions de nature générale sur l'emploi des temps français du passé et le rôle des transferts dans ce processus. Même si nous l'aborderons sous le thème du verbe 'être', cet extrait ne comprend qu'un seul verbe 'être' ; les deux autres sont les verbes 'avoir' et 'lire'. Nous voulons toutefois examiner cet extrait ici parce que, selon nous, le point focal de cet extrait consiste justement dans son dernier verbe : 'être'.

- 'Être', *l'imparfait, le passé composé et le passé simple*

[A/L troisième trimestre. cf. Annexe : pp. 35-6 : figure 31 : Exercice 1 : exemples1&2]

19a) « Autrefois, nos grands-parents n'ont eu (n'avaient) ni le son ni les images ; ils ont lu (lisaient) très peu. La télévision était pour eux une véritable révolution. »

19b) (In the past, our grand parents had neither the sound nor the images; they read very little. The television was a true revolution for them.)

Les élèves de ce cours étaient censés noter d'abord leurs choix de temps pour les phrases données. Une fois qu'ils avaient fini de le faire, leur enseignant les a interrogés à

tour de rôle sur les réponses : chaque élève a ainsi lu un exemple de l'exercice. Cependant, ces circonstances nous ont empêchée de voir si l'extrait donné ci-dessus était problématique à tous les apprenants de cette classe à un même degré. C'est-à-dire, nous n'avons pas pu découvrir combien d'apprenants s'étaient trompés de l'emploi de tel ou tel verbe. Pourtant, selon les réponses lues par les apprenants désignés, ils se sont trompés dans l'emploi des deux premiers verbes : 'avoir' et 'lire'. Par la suite, pour que les apprenants puissent corriger leurs réponses, l'enseignant a lu les siennes (*avaient-lisaient-était*). Il a également tenté d'expliquer pourquoi il fallait utiliser un tel temps pour un tel cas donné et non un autre. Pour expliquer l'emploi de *l'imparfait* avec les verbes 'avoir' et 'être', il s'est servi de la définition 'description dans le passé'.

Interrogé sur le même extrait, un Français natif nous a donné deux séries de réponses possibles. D'une part, celle de l'enseignant autochtone du cours de débutant, *avaient-lisaient-était* et d'autre part, *avaient-lisaient-fut*. Pour le natif, la première série serait correcte parce que « avec 'autrefois', on est dans le récit ». Pourtant, la deuxième série de réponses lui semblait meilleure « car, 'révolution' correspond plus à une action qu'à une habitude » : à savoir, dans l'extrait, le verbe 'être' évoquerait « un événement soudain qui vient modifier les habitudes. »¹

À notre tour, nous reconnaissons volontiers la supériorité de la deuxième série de réponses. Cependant, étant donné le fait que les apprenants débutants étaient obligés de faire le choix entre *l'imparfait* et *le passé composé*, et non entre *l'imparfait* et *le passé simple*, nous nous voyons contrainte de n'accepter que la première réponse, qui est tout de même la moins bonne des deux. Néanmoins, les deux séries présentent clairement deux interprétations différentes de l'extrait. Selon l'interprétation que chaque élève a faite de l'extrait donné, il se peut que certains apprenants aient choisi la forme du *passé composé* pour la dernière lacune.² Étant donné que les deux formes du verbe 'être' '*était*' et '*a été*' servent à évoquer un état au passé sous deux angles différents, et que *le PC* sert à présenter une action ou un événement comme 'une information'³ qui est rapide⁴ et accompli,⁵ il nous semble que ces apprenants ont tout à fait raison de choisir cette réponse. Toutefois, est-ce qu'un natif l'accepterait ? Vu le fait que l'apprenant ne connaît, ni n'est censé employer ici la forme du *passé simple*, est-ce qu'un enseignant pourrait accepter la réponse au *PC* de l'élève ?

¹ Dans l'apprentissage du FLE au Sri Lanka, l'apprentissage des temps du passé se centre essentiellement sur les quatre temps : *le PC*, *l'imparfait*, *le plus-que-parfait* et *le passé récent*. Les apprenants ne découvrent *le passé simple* que tardivement (au niveau avancé), préalablement à l'apprentissage d'autres temps du passé tels que *le passé antérieur* et *le passé surcomposé*. Ils découvrent *le passé simple* comme un temps ayant les mêmes valeurs d'emploi que *le PC*, mais relevant essentiellement de la langue écrite et non de la langue de tous les jours [cf. *Grammaire du français, cours de civilisation française de la Sorbonne* (1991 :49)]. De ce fait, on n'aborde guère les trois temps du *PC*, de *l'imparfait* et du *passé simple* sur un même plan d'analyse et d'exercice. De toute façon, les apprenants débutants de la classe de FLE où l'extrait (19) a été traité ignoraient complètement l'existence du temps '*passé simple*'. Il était donc hors de question que l'enseignant leur propose la deuxième série de possibilités comme étant la réponse la plus appropriée.

² Ils le feraient pour la même raison qu'un natif choisirait *le passé simple* : 'parce que c'est « un événement soudain qui vient chambouler les habitudes. »

³ Cf. *Panorama 3* [troisième chapitre : p.175 : Figure 27 : ligne 5]

⁴ Cf. L'enseignant A [troisième chapitre : p.166 : Figure 24 : ligne 2 colonne gauche], L'enseignant B [troisième chapitre : p.169 : Figure 25 : ligne 4 colonne gauche], L'enseignant C [troisième chapitre : p.179 : Figure 29 : ligne 18 colonne au milieu]

⁵ Il est toutefois vrai que les élèves de ce cours ont reçu très peu de définitions ou explications sur *le PC* [cf. troisième chapitre : pp.182-3 : Figure 30 : lignes 6, 7] [cf. Annexe : Enseignant D : pp.35, 36 : Figure 31]

Ce type d'éclaircissements sur les nuances subtiles entre l'emploi des différents temps du passé n'est guère disponible aux apprenants (voire aux enseignants) dans une situation d'enseignement/apprentissage du FLE tel que celui au Sri Lanka. Par conséquent, les apprenants tentent, souvent en vain, de les découvrir en faisant un détour via leurs langues premières. Lorsqu'on revient sur la question des interférences de l'anglais dans l'emploi des temps français du passé, l'extrait (19) nous semble intéressant, mais difficile à analyser.¹

Il suffit de lire la traduction anglaise de cet extrait pour voir la différence frappante entre l'emploi des temps dans les deux langues. Alors que le français choisit d'avoir tous ces verbes à la forme de *l'imparfait*,² l'anglais préfère les mettre tous au *past simple*.³ Vu les traductions et les réponses données par certains élèves, nous pouvons postuler que ces dernières auraient pu être conçues sous l'influence de l'anglais ; du moins, chez certains d'entre eux.⁴ Si les élèves avaient la série '*ont eu*'- '*ont lu*'- '*était*',⁵ on pourrait facilement voir la logique derrière leur raisonnement. S'ils pensaient, d'ailleurs comme beaucoup d'apprenants de FLE, que *le PC* est l'équivalent français du *past simple*, '*ont eu*' devrait être l'équivalent de '*had*' et '*ont lu*' devrait être l'équivalent de '*read*'. Cependant, cette hypothèse ne suffit pas pour expliquer l'emploi correct du '*était*' par la majorité des apprenants et un emploi éventuel de la forme erronée '*ont été*'. Pour ce faire, nous devons recourir aux observations que nous avons déjà faites sur le transfert du '*was*' anglais sur l'emploi du verbe 'être' français : d'une part, dans le cas où certains élèves auraient consciemment employé la forme '*ont été*' (parce qu'ils le percevaient comme l'homologue légitime du '*was*' : *past simple* ('*was*') \Leftrightarrow *PC* ('*ont été*'),⁶ on pourrait voir clairement l'interférence de l'anglais. D'autre part, malgré la non-conformité que beaucoup d'apprenants perçoivent entre *le past simple* et *l'imparfait*, si certains apprenants de ce cours ont identifié '*était*' comme étant l'équivalent du '*was*', leur réponse est de nouveau sous l'influence de l'anglais. Par

¹ Vu qu'il s'agit d'un extrait isolé, nous ne pouvons que faire des hypothèses sur l'impact de l'anglais sur les réponses des élèves. Nous ne disposons pas ici d'indices pour déterminer si les réponses des apprenants étaient réfléchies ou non.

² Dans le cas où le choix est limité à *l'imparfait* et au *PC*.

³ Seul le verbe 'lire' permettrait une autre possibilité de traduction : '*used to read*'. Or, la Figure 35 (cf. pp.221-2 : entrée 15 : habitual past) montre que l'anglais peut employer '*used to+ infinitif*' (1a & 2a) ou *past simple* (1b & 2b) pour évoquer une habitude.

⁴ Vu que nous n'avons pas eu l'accès aux réponses de tout élève, il nous semble difficile de constater à quel degré notre hypothèse serait applicable à la performance individuelle des élèves de cette classe.

⁵ Il est très probable que certains apprenants avaient cette combinaison : nous avons constaté que beaucoup d'entre eux avaient l'air de s'être trompés de l'emploi des deux premiers verbes ('*avaient*' et '*lisaient*') et de demander implicitement à leur enseignant des explications alors que personne n'a contesté la dernière réponse ('*était*'); il est toutefois vrai que le manque de contestation n'indique pas nécessairement un manque d'erreurs ni de problèmes [cf. Annexe : pp. 35-36 : Figure 31 : exemples 1&2]

⁶ Comme nous l'avons déjà évoqué à la page 250 de ce chapitre, il s'agit ici d'une représentation partagée par de nombreux apprenants débutants de FLE. Toutefois, vu qu'elle nous permet de deviner le raisonnement caché derrière les réponses des élèves, cette idée reçue est d'une importance considérable. En effet, selon les réponses de 68 apprenants de FLE (interrogés par moyen d'un questionnaire), 49 apprenants (72,06%) croient qu'ils peuvent trouver des temps équivalents anglais ou singhalais pour *le passé composé* français. Une grande partie de ces derniers considèrent (36/49=73,47) le '*past tense*' anglais comme l'équivalent du *PC* français. Cependant le terme '*past tense*' en anglais se traduit en français plutôt comme '*passé*' et c'est un terme trop général qui comprend tous les temps du passé. Il est toutefois vraisemblable que les apprenants évoquent ici *le past simple tense* qui leur semble le temps du passé par excellence en anglais. Comme déjà remarqué ailleurs, c'est le premier temps du passé qu'ils apprennent à l'école, et celui que tout le monde maîtrise facilement. De plus, son nom se termine par les deux mots '*past tense*' et il est ainsi désigné parfois par certains apprenants : d'où notre hypothèse que le '*past tense*' de nos apprenants signifie *le past simple tense*. 9 apprenants sur 49, soit (18,37%) ont clairement noté qu'ils considèrent peu ou prou *le past simple tense* comme l'équivalent du *passé composé*.

contre, qu'elles soient fausses ou correctes, si les réponses des apprenants étaient irréflechies, nous ne pourrions pas y chercher des interférences.

4.2.1.1.1.2 'Être' en singhalais

Comme nous venons de le voir, l'influence de la forme 'was' du *past simple* anglais est plus fréquente dans les textes des apprenants de FLE. Cependant, tous les cas erronés de l'emploi du verbe 'être' au passé ne se laissent pas expliquer seulement à travers le transfert du 'was' anglais. Entre autres raisons, il est possible que les interférences du singhalais constituent également un obstacle à l'acquisition de l'emploi correct du verbe 'être' au passé.

Avant de vérifier cette hypothèse à l'aide des exemples tirés du corpus des productions écrites et orales des apprenants, nous allons faire certaines remarques concernant 'l'équivalent' du verbe 'être' en singhalais.¹ Comme nous l'avons déjà vu au cours du troisième chapitre, le système verbal singhalais est capable d'accommoder presque toutes les valeurs aspectuelles et temporelles exprimées dans les deux systèmes verbaux de l'anglais et du français.² Toutefois, le premier comprend plusieurs traits qui le font distinguer clairement des systèmes verbaux des deux autres langues.³ Les moyens

¹ Dans les pages suivantes, nous tenterons de présenter 'les équivalents' singhalais des formes passées du verbe 'être'. Pour ce faire, nous nous servirons de quelques phrases françaises déjà citées. Vu que cette analyse comparative est spécifique à un seul verbe relevant du système verbal français -le verbe 'être'- et qu'elle ne nous permet pas de tirer des conclusions générales sur les formes et le fonctionnement au passé d'autres verbes singhalais, nous avons évité de faire cette analyse dans le chapitre précédent. En effet, dans la dernière partie du troisième chapitre, nous ne tentions que de donner un aperçu global sur le système verbal singhalais (y compris la distribution de ses valeurs aspecto-temporelles) par rapport aux deux systèmes verbaux de l'anglais et du français. Ainsi, au cours de ce chapitre consacré à l'analyse des transferts du singhalais et de l'anglais dans l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, nous nous verrons obligée, ceci à chaque fois où nous traiterons un nouveau verbe ou un nouveau groupe de verbes, de présenter leurs 'équivalents' singhalais et anglais et les valeurs aspecto-temporelles de leurs formes passées.

² Parfois, en employant différentes combinaisons de verbes, il réussit à évoquer les nuances subtiles que les deux autres systèmes n'explicitent pas à travers leurs systèmes verbaux. [cf. pp.213-8 : Figure 35 : lignes 4, 6, 8, 9].

³ En effet, notre analyse du système verbal singhalais au troisième chapitre ne constitue qu'un aperçu grossier de quelques formes verbales qui figurent dans les manuels scolaires. En réalité, le système verbal singhalais est un système beaucoup plus complexe qui comprend de nombreuses autres catégories de verbes et de combinaisons de verbes que nous n'avons guère abordées pendant notre discussion. À vrai dire, la connaissance théorique que nous avons acquise à l'école et la connaissance pratique que nous avons inconsciemment acquise grâce à la pratique naturelle du singhalais ne suffissent pas à exploiter ce système verbal très complexe. Par ailleurs, cette tâche dépassera largement l'objectif de notre étude. Cependant, suite à notre comparaison des trois systèmes linguistiques, nous avons pu observer un fait intéressant : c'est-à-dire que, par rapport aux deux autres langues, le système verbal singhalais nous semble être souple au niveau de la construction des formes verbales aspecto-temporelles. Souvent, il (surtout, le singhalais écrit) dispose de plusieurs formes verbales pour exprimer un temps anglais/français donné. Parfois, elles peuvent être porteuses de nuances subtiles, mais, il existe des cas où un Singhalais pourrait utiliser plusieurs outils linguistiques (en l'occurrence, plusieurs structures verbales) pour exprimer une même idée sans aucune nuance repérable dans le sens. À notre avis, cette flexibilité peut être due à plusieurs raisons : d'une part, le singhalais dispose d'un vocabulaire très riche composé aussi bien des mots pâlis que des mots sanskrits. Ils lui permettent parfois d'exprimer une idée donnée sous deux formes différentes. D'autre part, le système des verbes composés en singhalais, étant constitué d'un côté un verbe d'état et de l'autre côté un verbe relevant des relations chronologiques [chapitre 3 : Figure 35 : cf. pp.212-227], offre plusieurs possibilités de combinaisons qui sont formellement correctes {cf. Annexe:p.38 : figure 32 : extrait 3 [2-6] & p.39 : extrait 4 [3-7]} Seule la pratique réelle empêcherait l'emploi de certaines de ces combinaisons de verbes qui restent néanmoins grammaticalement réalisables. Dans de tels cas, les Singhalais semblent avoir tendance à recourir volontiers à l'usage de différents adverbes. [cf. pp.216-227: Figure 35 : lignes 7, 8, 9, 10, 14, 19, 20, 21, etc.]. Selon notre tableau de comparaison des

linguistiques que le singhalais emploie pour exprimer les sens des verbes ‘être’ et ‘to be’ en constituent un bel exemple.

À l’opposé des systèmes verbaux de l’anglais et du français, le singhalais ne possède pas un seul verbe ‘équivalent’ pour évoquer le sens du verbe ‘être’ et ‘to be’.¹ Par conséquent, pour traduire ces verbes, en singhalais, on doit employer plusieurs verbes différents ainsi que certaines particules : par exemple, nous comparons ci-dessous quelques phrases françaises et anglaises au passé et leurs traductions en singhalais écrit. Les phrases de départ sont françaises et sont extraites du corpus.²

[A/L troisième trimestre. cf. Annexe : p. 36 : Figure 31 : Exercice 1 : exemple 6]

1a) « C’était son copain au Lycée, Louis Pasteur. »*

1b) (That was his friend in the Louis Pasteur High school.)

1c) (e: ohuge: (Louis Pasteur) pa:sel sAMəje: jʌhʌluva:ji.)

1d) [Ce-son-(Louis Pasteur)-école-la période-l’ami-ji (particule)]

Était => I) e: ...+ji (État : particule servant à terminer une phrase, en l’occurrence, après un nom)

[Débutant quatrième trimestre : classe B : cf. Annexe : p. 16 : Figure 25B : exemple 1]

2a) « Il était sept heures du soir. »*

2b) (It was seven o’clock in the evening.)

2c) (evitā ve: la: və sʌvəsə (i) hʌtʌji. / (ii) hʌtə³ vijə. / vi:jə. (iii) vi: tibinā. (tibini.) (tibuni.)

2d) [À ce moment-là-l’heure-soir-(i)sept-ji/(ii)sept est devenu(a été/était)(iii)est devenu+ ‘restait’(≈‘était’)]

Était => I) evitā+ji (État : particule servant à terminer une phrase, en l’occurrence, après l’heure)

II) vijə (vi:jə) ≈ devenir (Action : passé général : verbe final-indépendant)

III) vi: tibinā (tibini) (tibuni) ≈ devenir (Action: passé général : verbe non final : verbe dépendant) + rester (État : passé général : verbe final-indépendant]

structures verbales aspecto-temporelles, par rapport aux deux autres langues, le français semble recourir moins à l’emploi des adverbes pour exprimer la temporalité. [cf. pp.224-227: Figure 35 : lignes 18, 19, 21]. Toutefois, par rapport au singhalais et à l’anglais, il semble disposer d’une souplesse beaucoup plus grande dans l’emploi de certains temps verbaux. À savoir, le français emploie parfois une seule forme verbale pour évoquer plusieurs sens. Par exemple, *le présent* et *l’imparfait*. Le singhalais [Figure 35 pp. 213-225: lignes 4 ex.a, 11, 15 ex.b, 16 ex.a, 17 ex.a, & 18 ex.b], voire l’anglais [Figure 35 : pp.220-225 : lignes 11, 15 ex.b, 16 ex.b, 17 ex. a, 18] montre aussi cette même caractéristique dans l’emploi de la forme simple du passé. Toutefois, comme nous l’avons déjà dit, le singhalais semble dépendre beaucoup plus des adverbes pour préciser ses idées. Quant à l’anglais, le fait d’avoir un système verbal aspecto-temporel assez bien défini et figé le rend beaucoup moins flexible que les deux autres langues : d’où, il nous semble, la facilité de l’apprentissage de ses temps.

¹ De toute évidence, même entre les verbes ‘être’ français et ‘to be’ anglais, il n’y a pas d’équivalence absolue. Par exemple : dans certains cas où l’anglais emploierait le verbe ‘to be’, le français emploierait le verbe ‘avoir’ [I am hungry/J’ai faim- I am 20 years old/J’ai 20 ans] ou le verbe ‘faire’ [The weather is fine/Il fait beau], etc. Toutefois, ces quelques cas exceptionnels sont vraiment trop peu nombreux pour invalider la convergence plus grande entre ‘être’ français et ‘to be’ anglais, par rapport, surtout, au singhalais.

² Toutes les exemples suivis par une astérisque (*) ont été déjà citées ailleurs dans cette thèse. Nous les reprenons pour les examiner d’un point de vue différent.

³ *vijə*, *vi:jə*, *vuni*, *vinə*, *vu:je:jə*, *vu:va:jə*, *vu:hə*, *vu:vo:jə*, *vi:*, *vemin*, *vʌnnətə*, *vi:mətə*, etc. sont tous quelques-unes des diverses formes morphologiques du passé issues d’un seul verbe radical *və*. Ces diverses formes correspondent aux critères distinctifs de l’emploi de ce verbe : les premiers huit formes (ainsi que nombreuses autres relevant d’autres personnes) évoquent les formes indépendantes qu’on peut utiliser comme verbes finaux : ces formes se distinguent l’une de l’autre par les critères tels que le genre et le nombre. Les quatre derniers mots par contre sont des formes dépendantes non finales : ils servent, soit à former (en se combinant avec un verbe final) les temps composés dans une phrase simple, soit ils figurent dans la première proposition dans une phrase complexe et servent à lier les deux propositions. Quelles que soient les valeurs d’emploi de ces différentes formes, lorsque nous voulons nous référer d’une façon générale à ce verbe, nous en évoquons la première *vijə*.

[Première année : Université. cf. Annexe : p. 45 : Figure 34 : Extrait 8 [1]]

3a) « Il venait d'avoir un accident. Ce n'était pas grave. Mais, il devait rester une semaine en observation. »*

3b) (He had just had an accident. It was not serious. But, he had to stay under doctors' observation for one week.)

3c) (ohu i:tə kihipə dʌvəsəkətə/ tikə mohotəkətə perə rijə ʌnəturəkətə bʌndun vi: sitije:jə. enʌmut, ʌnəturə etərʌm dʌrunu ekʌk novi:jə / novinə. (novini.) (novuni.)

3d) [Il-a ça-quelques-jours/peu de-moments-avant-véhicule-accident-être l'objet-devenir+rester. Mais-l'accident-à ce point-grave-n'est pas devenu (≈n'était pas) / n'est pas devenu (≈n'était pas)]

N'était pas => II) *novi:jə* ≈ ne pas devenir (Action : passé général : verbe final-indépendant)
IV) *novinə* (*novini*) (*novuni*.) ≈ ne pas devenir (Action : passé général : verbe final-indépendant)

[A/L septième trimestre. cf. Annexe : p. 42 : Figure 32 : Extrait 12]

4a) « Un poêle à bois était allumé dans chaque pièce. »*

4b) (A wood stove was lit in each room.)

4c) (sə:mə ka:mərəjəkəmə dʌrə udunʌk dʌlvə: tibinə. (tibuni.) (tibuni.)

4d) [toute-pièce+marqueur d'insistance-bois-poêle-allumé-a eu (≈était.)]

Était => V) *tibinə* (*tibuni*) (*tibini*) ≈ exister/avoir¹ (État : passé général : verbe final-indépendant)

[Avancé premier trimestre. cf. Annexe : p. 29 : Figure 29 : Extrait 11 : phrase 1]

5a) « Cet été, nous avons repeint tous les volets de la maison ; ils étaient en mauvais État. »*

5b) (This summer, we painted all the window shutters of the house. They were in bad condition.)

5c) (me: gimha:nə ka:ləje:di, ʌpi nivəse: sijəlumə ɖʌnel pʌluvələ ti:ntə a:le:pə kələmu. e:və: etərʌm hondə tʌtvəjəkə noɸəvətuni.)

5d) [Ce-été-période,-nous-appartenant à la maison-tous-fenêtres-volets-peinture-peindre-faire. ils-à ce point-bon-dans une condition- n'existaient pas (n'étaient pas)]

N'étaient pas => VI) *noɸəvətuni* ≈ ne pas exister (État : passé général : verbe final-indépendant)

[Débutant quatrième trimestre : classe B : cf. Annexe : p. 14 : Figure 25A : ligne 1 à droite]

20a) « J'étais chez moi. »*

20b) [I was home.]

20c) (mʌmə nivəse: siti:jemi.)

20d) [Je-à la maison-restais (étais).]

Était => VII) *siti:jemi* ≈ rester (État : passé général : verbe final-indépendant)

Ces quelques exemples nous suffisent pour comprendre, à quel point le singhalais se distingue de l'anglais et du français dans l'emploi de certains verbes. Pour traduire en singhalais les sens communiqués à travers les '*était/étaient*' et '*was/were*' dans les sept phrases ci-dessus, nous avons dû employer au moins sept mots (verbes et particule) singhalais différents. Toutefois, comme on peut le voir, nous avons parfois utilisé un seul verbe [(II) '*vijə*' ('*vi:jə*')] pour évoquer 'être' dans plusieurs phrases différentes. De même, on peut également avoir plusieurs verbes différents pour traduire une seule phrase/énoncé. [II, III, IV]. Cependant, cela ne signifie pas que l'on puisse les employer partout comme des synonymes. Il est certes intéressant de s'interroger sur les critères de choix de ces verbes, mais notre objectif étant autre, nous ne nous occupons pas ici de cette tâche.

¹ Selon le contexte, *tibinə* (*tibuni*) (*tibini*) peut être traduit à l'aide de différents verbes français et anglais. Alors que les verbes les plus appropriés pour traduire ce verbe dans la phrase ci-dessus sont 'exister' ou 'to be', dans l'exemple ci-dessous, on aurait plutôt tendance à le traduire avec 'posséder' (français) et 'to own' (anglais): ohutə və:hənəjək tibini. (II avait / possédait un véhicule-He had / owned a vehicle.)

- Comparaison : ‘*était*’ et ‘*a été*’ en singhalais

En revanche, il serait également intéressant et pertinent d’examiner comment le singhalais aborde la question des états au passé. Evoque-t-il tous les états du passé d’un seul point de vue, ou bien, dispose-t-il des moyens linguistiques verbaux pour percevoir un état passé donné sous plusieurs angles différents ? Avant d’aborder cette question, nous souhaitons voir si, comme l’anglais, le singhalais peut aussi évoquer un état et une action au passé à l’aide d’un même verbe d’état. Pour l’examiner nous reprenons les deux phrases anglaises que nous avons présentées à la page 246 [Figure 36] et leurs traductions françaises.

[Figure 37]

Singhalais	Anglais	Français
(i) <i>æjə kaɾədərəkari: dærijak vijə. (vi:jə)</i> (<i>vu:va:jə.</i>) [Elle-problématique-une fillette-est devenue (était)] (Action ou État qui résulte de cette action-passée général : verbe final-indépendant)	(i) <i>She was a difficult child.</i> (État – <i>past simple tense</i>)	(i) <i>Elle était une enfant difficile.</i> (État – <i>imparfait</i>)
(ii) <i>æjə nævətət kaɾədərəkari: dærijak bAvətə pAtvemin sitija:jə.</i> [Elle-à nouveau-problématique-une fillette-à l’état-devenir / transformer (simultanéité : <i>mifrə krija:</i> verbe non final dépendant)- <i>rester</i> (passé général : verbe final-indépendant)] (Action+État-progressive, durative dans le passé)	(ii) <i>She was being difficult again.</i> (Action progressive et durative : <i>past progressive tense</i>)	(ii) <i>Elle devenait à nouveau méchante.</i> [Action progressive et durative - <i>imparfait</i>] <i>Elle créait à nouveau des problèmes.</i> [action répétitive dans le passé]

Comme nous l’avons déjà vu, le singhalais possède plusieurs verbes qui pourraient être désignés comme les ‘équivalents’ du verbe ‘être’ français et du verbe ‘to be’ anglais. Cependant, chacun de ces verbes singhalais possède des propriétés spécifiques (certains d’entre eux évoquent des états alors que les autres évoquent des actions, certains verbes sont finaux et indépendants alors que les autres sont non finaux, etc.) et ne se laisse pas appréhendés comme des formes identiques. Ce fait nous empêche de déclarer que les valeurs associées à un de ces verbes sont communes à tous les autres verbes.

Notre effort consiste ici à relever, à titre d’exemple, les valeurs fonctionnelles de quelques-uns de ces verbes et à les mettre en opposition avec leurs équivalents anglais et français. Ce premier aperçu des valeurs verbales du singhalais peut nous servir dans l’analyse des transferts singhalais (s’ils se produisent) dans l’apprentissage des temps verbaux français par les apprenants sri lankais.

Comme la Figure 37 le démontre, dans la traduction des deux phrases anglaises, le singhalais recourt à plusieurs verbes. Dans le premier cas (i) où l’anglais et le français n’emploient chacun qu’une seule forme verbale pour relever un état passé, le singhalais (écrit) peut choisir entre les trois formes suivantes: (*‘vijə’*), (*‘vi:jə’*), (*‘vu:va:jə’*).¹ Malgré

¹ Les trois formes écrites qui se distinguent phonologiquement et orthographiquement relèvent d’une même racine verbale (*və*) conjugué au passé avec un sujet singulier. Seule la conjugaison *‘vu:va:jə’* indique explicitement qu’on évoque un sujet féminin. Comme déjà décrit, la raison pour laquelle on trouve ces nombreuses formes verbales à valeurs aspecto-temporelles communes au sein d’une même langue peut être attribuée à l’influence de deux langues plus ou moins distinctes (à savoir, le pâli et le sanskrit) sur les racines de la langue singhalaise.

leurs formes morphologiques plus ou moins distinctes, ces trois formes verbales écrites¹ évoquent exactement les mêmes valeurs sémantiques et grammaticales: elles ressortent toutes d'un même radical verbal (*və*). Cependant, à l'opposé de leurs équivalents anglais et français, elles ne signifient pas seulement un état au passé : Selon, ce que l'on veut dire, elles peuvent signifier soit une action passée, soit un état passé. Pourtant, leur sens premier est clairement celui d'une action au passé. La forme homologue de ces trois termes verbaux dans la langue parlée ('*vuna:*'), en fait la preuve parfaite. Dans le code parlé, on n'utilise guère cette forme verbale pour évoquer un état passé.

Toutefois, les quatre formes (les trois formes du code écrit et la quatrième forme du code parlé) portent une nuance subtile qui leur permet d'évoquer implicitement 'un état qui découle d'une action ponctuelle au passé'. Mais, l'idée d'état est associée non à la forme temporelle du verbe mais (à un certain degré) à son sens lexical. Il est comparable à la différence qu'on peut repérer entre '*Elle était une enfant difficile*' (État pur) et '*Elle est devenue une enfant difficile*' (Action ponctuelle qui fait pourtant penser à un état qui en résulte : '*Elle est devenue une enfant difficile, et par la suite, elle était une enfant difficile.*') Vu le fait que la phrase singhalaise (i) constitue la traduction la plus proche des deux phrases (i) anglaises et françaises, il nous semble important de remarquer un fait qui résulte de cette comparaison : à savoir, à la différence du français et de l'anglais, le singhalais n'emploie pas dans ce cas particulier un verbe qui évoque un état pur.² Alors que les verbes 'être' et 'to be' mettent l'accent sur le sens de 'l'état',

¹ Lors des comparaisons interlinguales des extraits de textes écrits, nous ne nous référons évidemment qu'au singhalais écrit. Même si la transformation des formes verbales du code écrit à celles du code parlé n'est guère une tâche complexe, elle ne nous semble pas être pertinent ici. Par ailleurs, la seule présentation de l'énoncé ne suffit pas pour comprendre le fonctionnement du système oral. En effet, le code parlé nous semble suivre un autre modèle de règles d'emploi des temps et d'outils linguistiques dans la traduction des phrases ci-dessous en anglais/français. Par exemple : code écrit [(*'vijə*'), (*'vi:jə*'), (*'vu:va:jə*')] = code parlé [*'vuna:*']. Mais,

Code écrit : **æjə kARədərəkari: dærijək vijə (vi:jə) (vu:va:jə)* (Action=>état)
[Elle-problématique-une fillette-est devenue. (était)]

Code oral : *(1) *əja: kARədərəkari: lamək vuna:* (Action)

[Il/elle-problématique-un enfant-est devenu. (action ponctuelle au passé et l'état qui en découle)]

*(2) *əja: (e: venəkotə hARi) kARədərə denə lamək vɛla: hitija:* (État)

[Il/elle-a ce moment-très-problèmes-donner (adjectif verbal)-un enfant- est devenue- (antériorité : verbe non final dépendant)-rester (passé général : verbe final indépendant)]

Comme l'exemple ci-dessus le montre, les énoncés du code oral peuvent être considérablement différents des phrases du code écrit. Même si le code oral fait souvent preuve d'une grande simplicité de formes verbales (peu de conjugaisons selon les personnes, peu de formes superflues), il est plus strict dans la détermination des dits et des non-dits. À l'opposé du code écrit, il fonctionne plus sûrement sur l'usage oral établi que sur les valeurs formelles spécifiques des structures verbales en tant que telles [À savoir, même si les deux énoncés (1) & (2) sont grammaticalement corrects et communiquent deux idées distinctes, dans la pratique de la langue, le singhalais parlé préfère l'énoncé (2) à l'énoncé (1) : en effet, grammaticalement, la forme de (2) correspondrait plutôt au plus-que-parfait français et au *past perfect* anglais]. De plus, dans la formation de ses énoncés et dans le choix du vocabulaire (plus ou moins de précisions à l'aide des adverbes, des expressions), le code parlé dépend largement de son contexte et cotexte. Par conséquent, il est très difficile de déterminer, un seul énoncé équivalent du singhalais pour une phrase donnée de la langue écrite. Vu tous ces traits complexes associés au code parlé du singhalais, nous préférons ne pas l'évoquer pendant l'analyse des extraits de textes écrits. Or, plus tard lorsque nous commentons les extraits de récits oraux, nous nous verrons évidemment obligée d'y recourir explicitement.

² Nous avons tiré cette conclusion après avoir également pris en compte les autres équivalents des verbes 'être' et 'to be' que nous avons évoqués dans les pages précédentes. Toutefois, cela ne signifie pas que le singhalais ne dispose pas de tels verbes. En effet, les traductions singhalaises du '*était*' [1) e...+ i, 4) '*tibinə*' ('*tibuni*') ('*tibini*'='exister'), 5) '*pævətuni*'='durer', 20) '*sitijemi*'='rester'] aux pages 257-8 mettent en évidence quelques-uns des verbes singhalais qu'on peut considérer comme des verbes d'état.

les verbes singhalais ‘vijə’, ‘vi:jə’, ‘vu:va:jə’ & ‘vuna:’ attirent l’attention sur l’action qui se situe au début de l’état : devenir. Selon la conception linguistique du singhalais, l’enfant ne peut pas apparemment ‘être’ difficile et/ou méchant sans le ‘devenir’ d’abord.¹ En revanche, pour traduire une phrase telle que ‘*Elle était chez elle*’ ou ‘*She was at home*’, où l’état n’évoque pas la suite d’une action quelconque, le singhalais emploie aussi un verbe d’état : ‘sitija:jə’ (= rester)

æjə nivəse: sitija:jə. (État)

[Elle-à la maison-rester (passé général-verbe final indépendant)]

Ainsi, le sens du verbe employé contribue largement à déterminer si une langue donnée perçoit un procès donné comme une action ou un état. Dans ce sens, le verbe ‘to be’ nous semble plutôt ambigu. En dépit de sa désignation, il sert non seulement à évoquer des états mais aussi des actions (par exemple : *She was being difficult again* (‘devenir’), *I have been to England* (‘aller’)) et des réactions (par exemple : *When she heard the news, she was surprised*). Pour sa part, le verbe ‘être’ ne se limite pas seulement à évoquer uniquement des états purs. Comme le verbe ‘to be’ anglais (certes, à un degré moindre), il peut aussi évoquer certaines actions (*J’ai déjà été à Paris*, *J’ai été voir ma tante* (‘aller’) et des réactions (*Quand elle a appris la réussite de son fils, elle a été surprise*). Néanmoins, toute action et réaction que l’anglais décrit à l’aide du verbe ‘to be’ ne peut pas être exprimée à l’aide du verbe ‘être’ en français. Il nous semble que le français emploie deux méthodes différentes pour traduire ces procès anglais non étatiques : soit, il emploie d’autres verbes (*She was being difficult again* = *Elle devenait à nouveau méchante*), soit il emploie la forme du PC² (*When I saw what had happened to our town, I was shocked* = *Quand j’ai vu ce qui s’était passé à notre ville, j’ai été choqué*.) Cette dernière catégorie semble nous faire comprendre ce qu’on pourrait désigner comme étant ‘des réactions’³. Alors que l’anglais emploie la forme ‘was’ pour les réactions dans le passé, le français recourt souvent à la forme ‘a été’. Toutefois, les réactions ne constituent pas les seuls cas où le français emploie la forme PC du verbe ‘être’. Comme nous l’avons déjà vu, le français emploie ‘a été’ pour évoquer également des ‘états’ passé, mais qui sont perçus dans une perspective inconnue à l’anglais.

Dans la phrase (ii) (Figure 37 : p.259), où l’anglais évoque une action passée à l’aide de la forme progressive du même verbe d’état, ‘to be’, le singhalais emploie aussi une forme verbale composée. Comme en anglais, cette conjugaison est composée d’une part, d’un verbe évoquant une action perçue dans sa progression, et d’autre part, d’un verbe indépendant indiquant l’état.⁴ Le singhalais peut employer ici la forme continue (‘vemini’) du verbe (‘vijə’) de la phrase précédente. En effet, on peut la repérer

¹ Sinon, il devrait être possible de concevoir cette même phrase avec un verbe d’état du type ‘sitija:jə’. Mais, la langue n’accepte aucun autre verbe pour traduire ‘était’ de cette phrase.

² Évidemment, nous ne discutons de ces verbes que par rapport à leurs emplois dans le passé.

³ Par ‘réaction’ nous entendons la manière spontanée avec laquelle une personne réagit psychologiquement face à une action qui précède. Nous distinguons les ‘réactions’ des ‘actions’ en ce que les premières sont nécessairement dépendantes d’une action immédiatement précédente à elles et sont de l’ordre psychologique alors que les dernières impliquent un aspect physique et sont souvent indépendantes. Par exemple : *When I saw* (action) *what had happened to our town, I was* (réaction) *shocked*; *Quand j’ai vu* (action) *ce qui s’était passé à notre ville, j’ai été* (réaction) *choqué*.

⁴ En anglais : *was* = (évoque l’état passé) *being* : (évoque l’action dans sa progression) En singhalais : *patvemini*=devenir/transformer (évoque l’action dans sa progression) *sitija:jə* = rester (évoque l’état passé).

partiellement dans la forme (*patvemin*). Pourtant, l'usage préfère le verbe *patvemin* à *vemin* parce que le premier évoque un processus que le sujet ('æjə' = elle) ne maîtrise pas totalement alors que le deuxième évoque une action volontaire de la part du sujet 'æjə' (elle). Il semble que le singhalais préfère attribuer un rôle passif à la fillette alors que l'anglais la trouve active dans son comportement. Dans les deux phrases l'anglais utilise deux formes différentes d'un même verbe 'to be'. En dépit de son choix pour un autre verbe dans le deuxième cas, le singhalais peut également utiliser le même verbe à sa forme progressive ('*vemin sitija:jə*'). Pour sa part, le français choisit aussi d'employer le verbe 'devenir' pour évoquer l'action. Toutefois, à la différence des deux autres langues, elle n'altère pas sa forme temporelle (*imparfait* : cf. exemples (i) & (ii) : Figure 37).

À la fin de l'analyse des phrases présentées dans la figure 37, nous avons pu remarquer un fait intéressant : du moins en ce qui concerne l'emploi des verbes 'être' dans les deux phrases citées, le singhalais nous semble se situer entre les deux langues européennes : il semble partager des traits formels des structures verbales avec l'anglais mais reconnaître en commun certains traits sémantiques avec le français. Nous allons davantage vérifier cette hypothèse en examinant quelques extraits de textes des apprenants de FLE. Vu que leur difficulté de l'emploi du verbe 'être' se trouve lié plus à l'emploi de sa forme du *PC*, nous allons maintenant aborder spécifiquement cette problématique et reconsidérer des exemples avec '*a été*'.

- '*À été*' et le singhalais

Comme nous l'avons déjà mentionné 'être' et 'to be' représentent tous les deux des verbes d'état. Pourtant, pour évoquer un état, ils emploient la plupart du temps des formes temporelles à valeurs opposantes : alors que l'anglais se fie entièrement à sa forme simple du passé, qui sert en général à évoquer une action ponctuelle ou générale, le français préfère employer sa forme passée durative, *l'imparfait*. Vu que *l'imparfait* est souvent utilisé pour décrire des états/situations passés et que le verbe 'être' constitue le verbe d'état par excellence, les apprenants de FLE ne s'attardent pas à reconnaître la compatibilité mutuelle entre *l'imparfait* et le verbe 'être'. En effet, pendant leur apprentissage du français, ces derniers rencontrent relativement très peu de cas d'emploi de la forme '*a été*'. Par conséquent, les apprenants commencent à percevoir 'être' comme étant un verbe qui se met toujours à *l'imparfait*. Comme nous l'avons déjà remarqué, à part quelques débutants de FLE, la majorité d'apprenants de FLE montrent une préférence nette pour la forme '*était*' à la forme '*a été*'. Cette pratique s'avère souvent avantageuse, mais, elle n'est pas toujours sans risques.

1) 'Réaction' perçue comme 'état' et 'réaction' perçue comme 'action'

Nous l'avons déjà vu à quel degré le '*was*' anglais pourrait constituer l'une des sources de cette mauvaise représentation. Reste maintenant à voir le rôle que les équivalents singhalais du verbe 'être' jouent dans l'emploi de ce verbe. Lors de la comparaison des extraits de textes français et de leurs traductions singhalaises, nous avons remarqué certaines similarités et disparités dans l'emploi des deux groupes de verbes. En effet, nous avons constaté que certains emplois de la forme française '*a été*' peuvent être facilement appréhendés si l'on passe par leurs traductions singhalaises. À titre d'exemple, nous allons réexaminer quelques-uns des extraits où nous avons repéré des emplois erronés du '*était*' et '*a été*' :

[Débutant quatrième trimestre : classe B : cf. Annexe : pp. 20-21 : Figure 25D : ligne 4]
 21a) « Quand elle a appris la réussite de son fils, elle *était (a été)* très surprise et n’y a pas cru tout de suite. »
 (Réaction perçue comme *une action*)

Beaucoup d’apprenants se sont trompés dans l’emploi du temps des verbes dans la phrase ci-dessus. Pour ce qui est du verbe ‘être’, ils préféraient la forme ‘*était*’ à celui de ‘*a été*’. Il se peut que ce choix erroné soit le résultat de deux sources : soit, de l’interférence du ‘*was*’ anglais, soit d’une certaine lacune dans les définitions de *l’imparfait* que les apprenants avaient reçues de leur enseignant : à savoir, « *l’imparfait* pour décrire les sentiments de quelqu’un » [cf. p.170 : Figure 25 : ligne 16] Il est clair que les sentiments décrivent en général les états d’esprit des personnes. De même, pour décrire des états, le français utilise *l’imparfait*. Cependant, en dépit d’évoquer un sentiment, le verbe ‘être’ ne décrit pas dans l’extrait cité ci-dessus ‘un état’. En revanche, il évoque ‘une réaction sentimentale’ (de la part d’‘elle’) qui était le résultat d’un autre procès ponctuel, l’action d’apprendre la nouvelle. À l’examen de ce type de phrases en anglais, en français et en singhalais, nous avons pu constater que chaque langue a sa façon particulière d’exprimer ces ‘réactions sentimentales’ au passé.¹

En ce qui concerne l’anglais, lorsqu’il emploie le verbe ‘être’ pour évoquer des réactions, il les perçoit comme relevant d’un ‘état’ psychologique : d’où, l’emploi du ‘*was*’ dans la traduction anglaise de la phrase citée ci-dessus. En effet, comme nous l’avons remarqué tout au début de la discussion, l’anglais se sert du ‘*was*’ pour évoquer tout état au passé, qu’ils s’agissent des sentiments ou non.

21b) When she learnt/heard/got to know about her son’s success, she was surprised and couldn’t believe it at once.
 (Réaction perçue comme *un état*)

Cependant, à la différence de l’anglais, le français emploie le verbe ‘être’ pour évoquer certaines ‘réactions’ (comme celle dans l’exemple 1a) non comme des ‘états’, mais comme des ‘actions’. Par conséquent, pour les exprimer au passé, il exige l’emploi du *PC*.

Les apprenants de FLE semblent pourtant ignorer ces cas de disparité entre leur langue cible et leur langue de référence, l’anglais : d’où probablement l’emploi erroné de la forme ‘*était*’ dans de nombreux exemples extraits de notre corpus.²

Toutefois, lorsqu’on traduit ces phrases en singhalais, on peut voir une correspondance intéressante entre l’emploi des temps du verbe ‘être’ et leurs équivalents singhalais. On ne peut pas s’empêcher de se demander à quel point la référence au singhalais aurait pu aider les apprenants de FLE à éviter ce genre d’erreurs dans les emplois d’‘être’. Si on traduit la phrase (21a) en singhalais, voici ce que l’on obtient :

21c) ʌmə putrəja:ge: sa:ma:rtəjə gænə dænəɣʌt mohote:, æjə ita: puduməjətə pʌtvijə. (i) / pudumə vijə. (ii)
 [de soi-du fils- réussite-à propos de-savoir- au moment,-elle-très-la surprise+*tə-est devenu*. / la surprise-*est devenu*.]
 (Réaction perçue comme *une action*)

¹ Dans l’évocation de certains sentiments, surtout ce que nous désignons ‘les réactions sentimentales’, l’anglais nous semble se servir relativement peu de son verbe ‘to be’. Dans ces cas, il nous semble préférer l’emploi du verbe ‘to feel’. Nous les examinerons brièvement aux pages 266-268. Pour l’instant, notre analyse reste entièrement centrée sur les verbes ‘to be’, ‘être’ et leurs équivalents singhalais.

² Vu que cette pratique ne se relève pas uniquement de cette classe (où l’erreur peut aussi être attribuée à la fausse définition de *l’imparfait* dispensée par l’enseignant), elle semble clairement due aux interférences de l’anglais.

Cependant, dans ce type de phrase, le singhalais peut utiliser l'une des deux structures verbales explicitées ci-dessous :

- (i) le sentiment à la forme singulier+*tə+pAtvijə* : verbe final au passé général ponctuel :
(*pudumə+jətə+pAtvijə*)
- (ii) le sentiment à la forme pluriel+ *vijə* : verbe final au passé général ponctuel :
(*pudumə+ vijə*)

Il est difficile de trouver deux verbes différents en français pour traduire les verbes singhalais 'pAtveji' et 'veji'. Toutefois, la différence entre ces deux structures consiste dans une nuance subtile qui révèle le degré de l'implication du sujet de la phrase dans l'action. Selon la première structure, elle 'parvient à l'état de surprise' plutôt par l'intermédiaire d'une force externe. Selon la deuxième structure, c'est elle qui 'fait l'action d'être surprise' : d'où une implication plus grande de la part d'elle. Quel que soit le degré d'implication du sujet de la phrase dans la 'réaction', les deux phrases singhalaises ci-dessus la perçoivent comme une 'action' et non comme un 'état'. Dans ce sens, le singhalais et le français nous semblent attribuer une même valeur d'emploi à ce type de phrases alors que l'anglais s'en distingue clairement.

Malgré cette disparité, il est vrai qu'une convergence presque absolue existe ici entre les temps verbaux employés par les trois langues : *past simple* (anglais) ; *passé composé* (français) ; *Ati:tə sArələ krija*:¹ (singhalais). Cependant, la divergence que nous tentons de révéler réside non dans la forme temporelle, mais dans les valeurs aspectuelles que chaque langue attribue à ces temps dans le cadre de l'emploi de leurs verbes 'être'. Ainsi, l'anglais semble se distinguer ici des deux autres langues. En effet, la forme du *past simple* du verbe 'être' est toujours censée évoquer des états passés, alors que *Ati:tə sArələ krija*: sert exclusivement à évoquer des actions passées. En ce qui concerne la forme du PC du verbe 'être', il est vrai que sa fonction est moins précise. Tantôt, il relève des états, tantôt, des actions. Néanmoins, dans le type d'exemples que nous sommes en train de citer, l'emploi de 'a été' sert clairement à repérer des sentiments comme des 'actions' : d'où leurs compatibilités avec leurs équivalents dans les phrases singhalaises.

Pour étayer les remarques que nous avons faites jusqu'ici à l'aide d'un seul exemple, nous citons ci-dessous plusieurs autres extraits que nous avons tirés des productions écrites des apprenants de FLE. Chaque extrait est une preuve de cette même différence entre une réaction perçue comme 'action' (français et le singhalais) et une 'réaction' perçue comme 'état' (anglais).

[Débutant : quatrième trimestre : classe A : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe : p. 85 pour le texte source]

22a) Français : (Réaction perçue comme une action)

« [...] Un jour, mon mari est venu à la maison après son travaille et il a me dit que la reine Elizabeth a eu nous nous sommes invités au palaise de Buckingham pour la fête. D'abord, je n'ai cru pas ! J'étais (j'ai été) très surprise et aussi contente. [...] »

22b) Anglais: (Réaction perçue comme un état)

[One day my husband came home after work and he told me that the Queen Elizabeth had invited us to the Buckingham palace for the party. At first, I didn't believe it! I was surprised and (also) happy.]

¹ Il faut rappeler que cette désignation n'est qu'une pure invention de notre part. Même si le système verbal temporel comprend toutes les structures verbales que nous avons exposées dans le tableau Figure 35 (pp. 212-227 : troisième chapitre), il ne les reconnaît pas explicitement et n'y accorde aucune dénomination. Nous les avons désignées comme tels dans le but de pouvoir s'y référer facilement lors de notre analyse.

22c) Singhalais: (Réaction perçue comme une action)

[dɪnɒk, mʌʒe: svɑ:miputrəjɑ: vædə nima:vi nivəsətə pæmini:je:jə. Elizabeth rædʒinə ʌpətə utsəvəjə sʌndəhɑ: Buckingham mɑ:lɪgəjətə a:rɑ:dənɑ: kərə æti bʌvə ohu mʌtə pævəsuvə:jə. pʌləmuvə, mʌmə ejə vɪfvɑ:sə nokələmi.

mʌmə ita: puduməjətə ha: sʌnto:fəjətə pʌtvi:mi. (i) / (sʌnto:fə vi:mi) (ii)
(Je très-la surprise+jətə et-contentement+jətə-suis devenue.) / (contentement -suis devenue.)

Dans la rédaction de cette apprenante débutante, l'impact de l'interférence du 'was' anglais était plutôt facile à repérer. En dépit de ne pas se tromper dans l'emploi du temps avec le verbe 'croire'¹ qui le précède immédiatement, elle fait une erreur dans l'emploi du verbe 'être'. Même s'il est possible que ses réponses soient le fruit d'un autre raisonnement qui nous échappe ou qu'elles soient complètement irréflechies, elles nous semblent correspondre parfaitement aux réponses qu'un apprenant donnerait sous l'impact des transferts de l'anglais. Par ailleurs, comme en anglais, le verbe 'être' maintient partout dans son texte une seule forme ('était').

Même si cette pratique l'a beaucoup aidée dans la rédaction de son texte, dans l'exemple cité ci-dessus (22a), elle semble se tromper justement à cause de cette dépendance excessive de l'emploi des temps anglais. En revanche, dans ce cas précis, si elle avait recouru au singhalais pour s'en inspirer, elle n'aurait pas risqué de se tromper dans l'emploi du verbe 'être'. Cependant, il est clair que toute référence non guidée aux langues premières peut s'avérer être un jeu hasardeux.

Nous citons deux autres exemples de cette même catégorie de l'emploi du verbe 'être', extraits cette fois des rédactions de deux élèves du niveau avancé. À part quelques rares emplois de ce verbe au *présent*, les deux élèves ont partout employé le verbe 'être' à l'*imparfait*. Elles sont ainsi facilement tombées dans le piège.

[A/L septième trimestre : extraits de rédaction de deux élèves]

23a) Français : (Réaction perçue comme une action)

« [...] Quand mon professeur a dit environ ma victoire, j'étais (j'ai été) étonnée. [...] »

23b) Anglais: (Réaction perçue comme un état)

[When my teacher told (me) about my victory, I was surprised/stunned.]

23c) Singhalais: (Réaction perçue comme une action)

[mʌʒe: dʒʌjʌgrʌhʌnəjə gænə mʌʒe: gurutuma: pævəsʌ: vitə, mʌmə ita: puduməjətə pʌtvi:mi (i) / pudumə vi:mi. (ii)]

23d) [ma-la réussite- à propos de-de moi- professeur-a dit (antériorité)-au moment-je-très-la surprise+ 'jətə'- est devenue. / la surprise-est devenue.]

24a) Français : (Réaction perçue comme une action)

« [...] Quand j'ai vu ce qui s'était passé à notre ville, j'étais (j'ai été) choqué. [...] »

24b) Anglais: (Réaction perçue comme un état)

[When I saw what had happened to our town, I was shocked.]

24c) Singhalais: (Réaction perçue comme une action)

[ape: nʌgərəjətə siduvi: æti de:jə dutu vitə, mʌmə dædi kʌmpɑ:vətə pʌtvi:mi / kʌmpɑ: vi:mi]

24d) [notre-à la ville-est arrivé (antériorité)-avoir (forme dépendant)-ce qui-voir (antériorité)-au moment-je-très-le choc+ 'vətə'-est devenue.] [le choc -est devenue.]

¹ Nous allons examiner cet emploi plus en détail sous le verbe 'croire' (cf. p. 313 : ex (1a))

À l'opposé de ces élèves se trouvent deux apprenantes débutantes dont nous citons ci-dessous les extraits de textes.¹ Alors que les apprenantes déjà citées ont employé la forme '*était*' du verbe 'être' de façon persistante, les deux apprenantes suivantes nous semblent avoir suivi la démarche inverse : à savoir, dans leurs rédactions, elles ont continuellement employé la forme '*a été*'.² Chez les deux groupes d'apprenantes, la dépendance excessive d'une seule forme du verbe 'être' peut être interprétée comme étant un indice clair de l'influence du '*was*' anglais. Mais, alors que l'impact de ce dernier s'avère négatif chez les premières, il est positif chez les secondes.

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 93 pour le texte source]

25a) Français : (Réaction perçue comme une action)

« [...] À la distribution des prix quand mon nom a (été) annoncé, j'ai été (j'ai été /je me suis sentie) trop passionnante (très contente. / excitée. / exaltée. ?) [...] »

25b) Anglais: (Réaction perçue comme un état)

[At the prize giving, when my name was read out/announced, I was (felt) very happy./excited./exalted.(?)]

25c) Singhalais: (Réaction perçue comme une action)

[tæ:gi beda: di:me: utsəvəje:di: mAge: namə kijəveddi:, mAtə dædi sAtutAk dæninə(i)]

(Les prix-distribuer (verbe adjectival)-à la fête- mon-nom est lu+au moment, à moi-très-un contentement-ai ressenti.)

[tæ:gi beda: di:me: utsəvəje:di: mAge: namə kijəveddi:, mAmə dædi se: sAtutu vi:mi (ii)]

(Les prix-distribuer (verbe adjectival)-à la fête- mon- nom est lu+au moment,-je- très-de façon-contentements-suis devenue.)

Mis à part le choix erroné de l'adjectif, la phrase (25a) de l'apprenante débutante peut être considérée comme juste ; du moins, dans son emploi du *PC* avec le verbe 'être'. Cet emploi du *PC* sert à repérer la 'réaction sentimentale' que l'élève a éprouvée au moment où on a appelé son nom, comme une 'action'. L'emploi du verbe à l'*imparfait*, en revanche, aurait probablement effacé cet effet brusque de l'émotion, et l'aurait présentée dans son aspect duratif d' 'état'.

Or, pour évoquer cette même réaction, l'anglais nous semble exiger ici l'emploi d'un verbe différent : 'to feel'. Si, en employant une même forme verbale '*was*', l'anglais peut refuser parfois de préciser la manière de repérage de certains sentiments (tels que la surprise), il l'explicite dans d'autres cas en employant, justement, deux verbes distincts. À savoir, le verbe 'être' (pour évoquer le sentiment-état), et le verbe 'to feel' (pour évoquer le sentiment-réaction) ; tous les deux verbes pourtant, dans leurs formes au *past simple*. Ainsi, alors que le français recourt à différents temps (*le PC* et l'*imparfait*) pour signaler différentes manières d'éprouver un sentiment donné, l'anglais, d'une façon moins rigoureuse, peut recourir à différents verbes pour mettre en évidence ces mêmes changements de sens.

En ce qui concerne le singhalais, il peut aussi se servir d'un équivalent du verbe 'to feel'/'se sentir' pour évoquer l'expérience brusque d'un sentiment : la structure (i) [le sentiment à la forme singulier indéfini+ *dæninə*]. Toutefois, cette structure verbale ne peut être employée que pour exprimer les sentiments perçus comme 'involontaires'. Les sentiments appréhendés comme 'volontaires' se mettent en revanche à la forme de (ii) [le sentiment à la forme pluriel indéfini + *vi:mi* (*première personne, singulier*) / *vijə* (*troisième personne, singulier*), etc.]. En effet, en singhalais, chaque sentiment peut ainsi être exprimé selon deux perspectives différentes selon ce que le sujet parlant veut dire.

¹ Nous avons déjà cité le premier des deux phrases à la page 250 [exemple 11]. Nous la reprenons ici pour l'examiner sous un autre angle : pour discuter le choix du verbe.

² L'un des apprenants (exemple 25) a employé la forme '*a été*' huit fois sur neuf alors que l'autre (exemple 26) l'a employé sept fois sur sept.

Néanmoins, au niveau des valeurs aspecto-temporelles, les deux phrases singhalaises ne se distinguent pas. Elles demeurent ainsi proches de leurs équivalents en français : indépendamment des verbes utilisés, les phrases françaises et singhalaises repèrent la réaction sentimentale ici comme une ‘action’ et non comme un ‘état’.¹

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d’une élève² : voir l’annexe: p. 92 pour le texte source]

26a) Français : (Réaction perçue comme une action)

« [...] Quand j’ai écouté la nouvelle j’ai été trop agiter. [...] »

26b) Anglais: (Réaction => état)

[When I learnt the news, I was (felt) so agitated.]

26c) Singhalais: (Réaction perçue comme une action)

[a:ɾantʃijə dænə ɡʌnnətə læbunu vitə mʌtə dædi nosʌnsun bʌvʌk dænɪnə. (i)]

(la nouvelle-apprendre-recevoir- à l’occasion-à moi-très- un état d’agitation- ai ressenti.)

[a:ɾantʃijə dænə ɡʌnnətə læbunu vitə mʌmə boho: se: nosʌnsun vi:mi. (ii)]

(la nouvelle-apprendre- recevoir-à l’occasion -je- très- de façon -agitée- suis devenue.)

Si les deux traductions singhalaises ci-dessus évoquent un *sentiment-action* (involontaire ou volontaire), les traductions de l’extrait suivant évoquent un *sentiment-état* ; d’ailleurs comme dans les deux autres langues.

[Première année : Université : voir l’annexe: p. 99 pour le texte source]

27a) « [...] Mon père a été (était) fâche. [...] »

27b) [My father was angry.]

27c) [mʌge: piʃa: ke:ntijən pʌsuvijə. ³ (i)]

(Mon- père- colère+ ‘en’- rester (état passé)

[mʌge: piʃa: urənə vi: sitije:jə. (ii)]

(Mon - père- colère- est devenu (antériorité)-rester (état passé)

De nouveau, le singhalais dispose au moins de deux structures pour traduire la phrase 27a⁴ : la première (i) met l’accent sur l’état alors que le deuxième (ii) montre

¹ En effet, il est intéressant de noter ce qu’un changement de verbes peut apporter aux sens des phrases dans les trois langues. Alors que l’emploi de ‘to feel’ au *past simple* (‘felt’) permet à l’anglais de repérer le sentiment en question comme une ‘réaction’ (et non comme un ‘état’), l’emploi de ‘se sentir’ au *PC* (‘me suis sentie’) n’apporte aucun changement à la manière de repérage du sentiment dans la phrase française. À savoir, ‘J’ai été heureuse’ et ‘Je me suis sentie heureuse’ évoquent tous les deux un procès brusque et achevé. En singhalais, les deux structures verbales (i) et (ii) conjuguées, toutes les deux à la forme *ʌti:tə sʌrələ krija:*, se distinguent l’une de l’autre d’une perspective tout à fait différente des phrases des deux autres langues : il signale d’une part, une réaction involontaire (i), d’autre part, une réaction volontaire (ii) sans pour autant changer d’autres valeurs aspecto-temporelles du procès en question.

² Si cette élève n’a pas suivi ici de très près le modèle classique de la phrase anglaise, cela ne signifie pas qu’elle ne fasse guère de référence à sa L2. Comme nous l’avons déjà remarqué, il est fort possible que son choix persistant de la forme ‘a été’ soit d’origine interférentielle. En effet, les sources, les domaines et l’ampleur des transferts peuvent largement dépendre des connaissances que chacun des apprenants possède de ses langues premières et du raisonnement qu’il suit à un moment donné. Par conséquent, l’impact des transferts peut varier non seulement d’un apprenant à l’autre, mais également d’un moment de raisonnement à un autre chez un même apprenant (surtout au niveau débutant avant que les connaissances –interférentielles ou autres- se stabilisent graduellement).

³ Même si ce verbe se termine par *vijə*, il s’agit ici d’un autre verbe duratif : *pʌsuvijə* (rester).

⁴ Cependant, il convient de noter que le singhalais ne peut pas utiliser ici la forme progressive de ses ‘verbes être’ pour évoquer l’état d’être en colère : en ce sens, il ressemble à l’emploi du verbe ‘to be’ anglais et se distingue du verbe ‘être’ français. L’état passé des sentiments d’une personne s’exprime en général en singhalais avec ‘l’adjectif+ ‘en’ et la forme *ʌti:tə sʌrələ krija:* du verbe en question (par ex : (i) *ke:ntijən pʌsuvijə*). Or, on peut également employer la forme *ʌti:tə pu:rnə krija:* (≈le plus-que-parfait), si on présente l’état sentimental passé comme résultatif d’une action antérieure comme ‘se mettre en colère’ : (par ex : (ii) *urənə vi: sitije:jə*). [Voir les lignes 11, 12, 13, 14 de la Figure 35 : pp. 220-1 pour les temps singhalais du passé]

l'état comme étant la suite d'une réaction antérieure (le père s'est fâché et il restait dans cet état sentimental au moment de référence du discours.) Même si ses deux langues premières avaient pu la guider dans son choix du temps dans l'exemple (27a), l'étudiante débutante se trompe ici à cause de son emploi systématique de la forme 'a été'.

Au vu de notre analyse des extraits jusqu'ici, on voit que les interférences chez les apprenants observés sont majoritairement issues de la langue anglaise. Même si les références au singhalais pourraient faciliter la compréhension de certains emplois du verbe 'être' au passé, les apprenants ne semblent guère s'y référer. L'extrait complet de l'exemple (27a) en fait preuve.

[Première année : Université : voir l'annexe: p. 99 pour le texte source]

27a) « [...] Quand j'ai été (étais) jeune, J'ai habité jouer avec mon amis après l'école. [...] J'ai été (étais) à huit kilomètres de mon foyer [...] Mon père a été (était) fâche. [...] »

27b) [When I was young, I used to play with my friends after school. [...] I was eight kilometres away from home. [...] My father was angry]

Les trois 'a été' de l'étudiante-enseignante d'anglais, nous semblent directement correspondre aux trois 'was' dans la traduction anglaise de cet extrait. Le raisonnement caché derrière ce choix pourrait clairement être : *past simple* anglais=> *PC* français.

2) 'Être' au passé, l'heure, les dates, les jours et les saisons

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 93 pour le texte source]

28a) « J'ai eu beaucoup des journées inoubliables, mais le plus journée inoubliable a été (était) en la mois dernière, le 17^e novembre 2004. [...] Il a été (c'était) un très spécial journée inoubliable à moi parce que [...] »

28b) [I had (have had) many unforgettable days, but the most unforgettable day was in the last month, on 17th November 2004. It was a very special unforgettable day for me because [...]

28c) [mʌtə ʌmətəkə novənə bohə: dinə ætʌt, mʌtə vʌdɑ:t ʌmətəkə novənə dinəjə vu:je: pʌsʊgijə ma:səje: novæmbər 17 venidɑ: ʃi.]

(à moi-ne pas oublier (adj.verbal)-beaucoup-jours-même s'il y a,-à moi-le plus-ne pas oublier (adj.verbal)-jour-a été /était (verbe non final)-le dernier-dans le mois-novembre-le 17-date+ʃi. (particule pour terminer la phrase)

[...] nisa: eʃə mʌtə ʌmətəkə novənə ʌti vi:fə:fə dinəjʌk viʃə.]

(...) parce que-cela-à moi-ne pas oublier (adj.verbal)-très-spécial-un jour-est devenue (a été).

Cet extrait est tiré d'une rédaction d'une élève qui a déjà été citée (cf. p.266 : exemple 25a). À cause de son emploi systématique de la forme 'a été', nous la reconnaissons comme étant une élève qui s'est continuellement inspirée du 'was' anglais. Cependant, nous nous servons ici d'un extrait de sa rédaction pour expliquer comment le singhalais emploie ses verbes au passé avec certaines références temporelles, telles l'heure, les dates, les jours et les saisons. En effet, lorsqu'il évoque ce type de références temporelles, le singhalais peut recourir à plusieurs formes verbales à valeurs aspectuelles différentes. À titre d'exemple :

[Annexe : p. 29 : Figure 29 : extrait 10 : exercice sur le PC et l'imparfait : Avancé premier trimestre]

29a) « Il était (ÉTAT) neuf heures du matin ; c' était (ÉTAT) l'hiver. »

29b) It was (ÉTAT) nine o'clock in the morning; it was (ÉTAT) winter.

29c) [evitə ve:lɑ:və udæ:sənə nʌməjə viʃə. (i) (FAIT PONCTUEL) / vi: tibuni. (ii) (ÉTAT); (À ce moment-l'heure- dans la matinée-neuf-est devenu (a été) /est devenu +était (était)

ejə fi:tə irtuvə *vijə*. (FAIT PONCTUEL) (i) / *e*:
 (ce-froid-saison-*est devenue*. (*a été*) / *ce* (marqueur du passé)-froid-saison+*ji* (*était*) (particule marque-
 fin de la phrase) *fi:tə* irtuv_Λ*ji* (iii) (ÉTAT)

Comme les exemples (29a) et (29b) le montrent, pour évoquer les heures et les saisons au passé l'anglais et le français adhèrent en général à un même principe : les évoquer comme des 'états' au passé. Il en est de même pour les dates et les jours¹ (28a & 28b). Ainsi, les deux langues utilisent respectivement les deux formes '*était*' et '*was*' dans ce type de phrases. Même si nous sommes convaincue que l'élève dont le texte est cité à la page précédente (l'exemple 28) n'a pas été influencée par sa L1², ses deux emplois du *PC* nous semblent être comparables avec l'emploi des temps du singhalais dans ce type de phrases. En effet, comme nous l'avons démontré dans (28c & 29c), pour traduire ces phrases françaises et anglaises, le singhalais dispose, de nouveau, de deux possibilités : soit, comme les deux autres langues, il les évoque comme des états passés (29c (ii) & (iii)), soit il les désigne comme des faits passés ponctuels (29c (i)).

(i) [*evitə* / *ejə* / *edinə* [phrase] *vijə*] :

evitə / *ejə* / *edinə* (Cette heure/ Cela/ Ce jour/Cette date : pronom démonstratif évoquant une référence temporelle spécifique au passé) *vijə* : (action passée : verbe final)

Pour évoquer l'heure, un jour, une date ou une saison passée comme un événement ponctuel, le singhalais recourt à son fameux verbe '*veji*' : '*vijə*'.³ C'est en effet le seul verbe qui puisse remplir cette fonction. Comme nous l'avons déjà expliqué (cf. p.260), le verbe '*vijə*', quoique évoquant un fait ou une action ponctuelle, porte en lui une nuance subtile : grâce à son sens lexical, il insinue que le procès ponctuel⁴ qu'il évoque est suivi inévitablement d'un état. Cependant, avec ce verbe, l'accent est mis sur le fait ponctuel au passé.

Les deux structures [29c : (ii) & (iii)] qu'on peut employer pour évoquer des références ponctuelles comme des 'états' sont les suivantes :

(ii) [[phrase] *vi*:+ *tibuni*. (*tibinə*.) (*tibini*.)] :

vi: ('*est devenu*' : action antérieure: verbe dépendant) *tibuni* ('*était*'/ '*avait*' : état : verbe final)

(iii) [*e* [phrase] *ji*]:

e: (adjectif évoquant un événement ou une référence temporelle passée) nom +*ji* (particule servant à marquer la fin de la phrase)

Même si ces deux constructions structurellement distinctes sont sémantiquement plus ou moins équivalentes, elles ne sont pas mutuellement remplaçables partout. À savoir, en ce qui concerne l'évocation des références temporelles, la structure (ii) ne peut être employée que pour évoquer l'heure (par ex, 29c (ii)) et les saisons : si cette structure est grammaticalement réalisable pour évoquer également les dates et les jours au passé,

¹ Nous voyons pourtant aux pages 270-1 (exemple 33a) que le français, à l'opposé de l'anglais, fait parfois exception à cette règle générale.

² En revanche, comme déjà évoqué, nous croyons que l'élève en question a été influencée par les transferts d'origine de ses connaissances d'anglais; plus précisément, par l'hypothèse interférentielle de [Si, en anglais '*was*' (*past simple*) => (*PC*) '*a été*' en français]. Les transferts d'origine du singhalais ne peuvent pas justifier la plupart des choix morphosyntaxiques, ni l'emploi systématique de '*a été*' que cette élève a effectués dans sa rédaction.

³ Nous évoquons ici toutes les formes simples du passé (*Λti:tə* *Λarələ* *krija:*) de ce verbe (cf. p.257 : note 3 en bas de la page).

⁴ Dans cette thèse, pour traduire le verbe '*vijə*' en français, nous employons souvent la forme '*est devenu*' : il est toutefois possible de le traduire comme '*a été*' dans beaucoup de phrases. Pourtant, notre choix '*est devenu*' sert à évoquer le sens lexical spécifique de ce verbe (une action suivie d'un état) qu'on ne peut pas appréhender à travers d'*a été*'.

au plan discursif, ces dernières peuvent se révéler quelque peu maladroites. En revanche, la structure (iii) sert à évoquer les références temporelles spécifiques de toute nature : l'heure, les jours, les dates et les saisons. À titre d'exemple :

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d'une élève]

30a) « Ma journée inoubliable est mon anniversaire dernier. Il a été (C'était) le 25-02-2003. [...] »

30b) (My unforgettable day is my last birthday. It was on 25-02-2003. That day, I turned sixteen.)

30c) (i) (edinə 25-02.2003 veni da: vijə) (FAIT PONCTUEL)

[ce jour-25-02.2003- le jour- est devenu. (a été)]

(iii) (mAge: Amətəkə novəṇə dinəjə mAge: pAsugijə upAndinəjəj. e: 25-02.2003 veni da:ji . (ÉTAT)

[Mon-ne pas oublier (adj.verbal)-jour-de moi-le dernier-anniversaire. Ce-25-02.2003-le jour+ji. (était)]

Ainsi, la phrase (30a) évoquant une date au passé ne serait en général traduite en singhalais qu'à l'aide de deux structures : soit, pour évoquer cette date comme un 'fait ponctuel' au passé, à l'aide de la structure (i) ; soit, pour l'évoquer comme un 'état' au passé à l'aide de la structure (iii). Cependant, alors que le singhalais peut évoquer toutes les références temporelles comme des faits ponctuels [structure (i)], il ne peut pas les évoquer comme étant des états [structures (ii) & (iii)] sauf si ces premières les présentent comme des entités 'précises' (12h30, le 25-02-2006, mercredi, lundi dernier, janvier, le deuxième jour, l'hiver, etc.) ; en revanche, si la référence temporelle évoque la référence temporelle comme 'imprécise' (un jour, un hiver, etc.), le singhalais ne peut que l'évoquer comme un fait ponctuel. À savoir:

31a) C'était l'hiver.

31b) It was the winter.

31c) (i) ejə fi:tə irtuvə vijə. (FAIT PONCTUEL)

(iii) e: fi:tə irtuvji (ÉTAT)

32a) C'était un hiver.

32b) It was a winter.

32c) (i) ejə fi:tə irtuvAk vijə. (FAIT PONCTUEL)

Cette distinction nous sert à faire une comparaison intéressante entre certaines phrases françaises et leurs équivalents singhalais. Alors que l'anglais est très systématique en relevant toutes les références temporelles passées (qu'elles soient précises, imprécises, etc.) à l'aide d'un seul temps (*past simple*), le français et le singhalais le sont beaucoup moins. Pourtant, nous avons réussi à repérer certaines distinctions que le singhalais (écrit) reconnaît lorsqu'il emploie telle ou telle structure pour évoquer les références temporelles particulières. Par contre, il nous semble difficile de repérer les règles qui sous-tendent l'emploi de 'a été' et 'était' quand un Français évoque certaines de ces références. Cela nous semble également être le cas des apprenants de FLE.

Heureusement, dans la plupart des cas, il s'agit de 'était'. Toutefois, à l'opposé de l'anglais, l'emploi de l'autre forme, 'a été' n'est pas exclu en français. Quoi que minime, pour les apprenants de FLE, il constitue une pierre d'achoppement dans le parcours de l'acquisition de l'emploi du *PC* et de l'*imparfait*. En voici une preuve :

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 104 pour le texte source]

33a) « [...] Nous avons voyagé au parc national de Wasgamuwa [...] Nous sommes y resté pour trois jours, mais le deuxième jour était (a été) particulier à cause d'un certain incident qui s'est passé vers la fin de la journée [...] »

33b) (We travelled to the national park at Wasgamuwa. [...] We stayed there for three days, but the second day was special because of a particular incident that happened towards the end of the day.)

33c) (Λpi wasgamuvə dʒa:tikə vano:dja:nəjətə gijemu. Λpi ehi dinə tunak nævəti: sitijemu. namut, devəno dinəje: Λvəsa:nəje:di: siduvu: ektata: siduvi:mak nisa:, edinə vife:fitə dinəjək vijə.)

[Nous-Wasgamuwa-national-à la forêt+parc-sommes allés-Nous-là bas-jours-trois-rester (antériorité : non final)- rester (verbe final). Mais, second-dans la journée-à la fin-se passer (adj.verbal)-un certain-incident-parce que-ce jour-spécial-un jour-est devenu (a été)].

Comme on peut le voir, l'élève, dont nous avons tiré l'extrait de rédaction ci-dessus (déjà cité à la page 251: extrait 14a) s'est trompée dans l'emploi du verbe 'être'. Son raisonnement peut résider dans la prémisse que le français emploie toujours *l'imparfait* pour évoquer toute référence temporelle avec le verbe 'être'. Il est possible aussi que l'erreur soit due à une mauvaise comparaison (consciente ou inconsciente) de l'emploi du temps dans la phrase française et dans son 'équivalent' anglais.¹ De même, vu l'emploi assidu de la forme '*était*' dans le texte source, l'hypothèse de l'interférence générale du '*was*' anglais n'est pas non plus à exclure : en effet, elle nous semble la raison la plus forte des trois. De toute façon, il est clair que l'élève ne s'est point référée au singhalais lorsqu'elle a choisi d'employer ici la forme '*était*' du verbe 'être'. Si elle l'avait fait, elle aurait pu éviter de se tromper.

À l'encontre de sa tendance générale et de la tendance persistante de l'anglais, dans cet exemple particulier, le français perçoit le procès exprimé par le verbe 'être' comme un fait ponctuel. De même, la seule traduction singhalaise possible pour l'exemple (33a)² veut qu'on repère aussi ce procès comme un fait ponctuel : d'où leur correspondance mutuelle dans ce cas particulier. En effet, restant dans le cadre d'expression des références temporelles précises au passé, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : dans les cas de l'évocation des jours³ au passés, si la traduction singhalaise permet d'évoquer le procès exprimé par 'être' comme un état, les apprenants de FLE doivent opter pour la forme '*était*'. En revanche, si le singhalais ne réussit pas à percevoir ce procès français donné comme étant un état (dans l'exemple cité ci-dessus (33a&c), il faut choisir la forme '*a été*'.

La première phrase dans l'extrait suivant servira peut-être à mieux comprendre ce fait.

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 94 pour le texte source]

34a) « [...] C'*était* mon premier jour à l'école. [...] Je me suis vraiment bien amusé. Il *était* très amusant. Nous avons chanté avec mes amis. Ma professeur *a été* (*était*) très agréable et très gentile. [...] »

34b) (It was my first day in school. I enjoyed myself very much. It was interesting. We sang with my friends. My teacher was very pleasant and kind.)

34c) (e ma: pələmuvə rətə pa:səl gijə dinəjə vijə. (i) (FAIT PONCTUEL) /dinəjəΔj̄. (iii) (ÉTAT)

[Ce-je-première fois-école-aller (adj.verbal)- le jour-est devenu (a été) / le jour+j̄ (était)

mamə hondətəmə vino:də vunemi. ejə ita: vino:də dʒanəkə vijə. Λpi maɟe: jəhəluvə n sāməgə gi:tə ga:jəna kələmu. maɟe: gurutumijə ita: hondə kəruna:vəntə keneku vijə.]

[Je -très bien-amusements-*suis devenue* (*me suis amusée*). *Cela*-très-intéressant-*est devenu*. (*a été*). Nous-mes-amis- avec-chansons-*avons chanté*. Ma-enseignante-très-bonne-gentille-personne-*est devenue* (*a été*)

¹ On ne peut pas manquer de voir la similarité qui existe entre la deuxième phrase de l'extrait en français et sa traduction en anglais.

² Dans l'extrait, la référence au jour spécial est imprécise : à savoir, c'est un jour spécial parmi d'autres. La traduction le démontre clairement avec les mots « un jour ».

³ Nous ne faisons cette hypothèse que par rapport aux phrases au passé avec le mot 'jour' qui se mettent tantôt au PC, tantôt à l'imparfait. Pour ce qui est des saisons, de l'heure et des dates, on n'a pas besoin d'une telle hypothèse: ces indications temporelles obligent en général l'emploi constant de l'imparfait. En effet, notre règle ne marche pas avec ces derniers types de phrases : par exemple, exemple 31a.

‘Mon premier jour’ évoque en singhalais un jour au sens défini [*dinajə (le jour)* et non *dinajək (un jour)*]. Ce fait lui permet de traduire la phrase française (34a) aussi bien comme une phrase évoquant un fait ponctuel (i) qu’une phrase évoquant un ‘état’ (ii). Vu cette deuxième possibilité, il faut opter pour la forme ‘*était*’ comme d’ailleurs cette étudiante débutante a fait dans son texte. Toutefois, ses choix de temps ne nous semblent pas être sous l’influence systématique ni de sa L1 singhalais, ni de sa L2 anglais. Vu que ce texte est extrait d’une rédaction d’une ‘bonne’ élève, on ne peut pas non plus accepter l’idée que tous ses emplois de temps soient irréflechis. De même, dans les classes A/L, les va-et-vient entre le français et l’anglais étant très fréquents, il est possible que l’élève subisse une certaine influence de sa L2. Les deux premières conjugaisons d’‘être’ dans son texte peuvent ainsi être peu ou prou le résultat des transferts de l’anglais. Néanmoins, vu la simplicité de ces deux phrases et la fréquence de leur apparence dans les cours de FLE, il est également possible que l’élève les ait acquises comme telles sans aucune référence aux autres langues.

3) D’autres cas isolés ?

Toutefois, il nous semble bon de noter l’emploi de la forme ‘*a été*’ pour le troisième verbe ‘être’ dans son texte. Cet emploi nous semble particulier en ce qu’il ne peut ni relever de l’interférence de l’anglais, ni du type de phrases qu’on évoque fréquemment. Si le choix de l’élève n’était pas irréflechi, on peut y repérer l’influence de la structure verbale singhalaise.

35a) « Ma professeur *a été (était)* très agréable et très gentile. [...] »

35c) (maɣe: gurutumijə ita: hondə kaɾuna:vantə keneku *vijə.*)

[Ma -enseignante -très -bonne- gentille- personne-*est devenue.* (*a été*)]

En effet, la traduction singhalaise¹ de la phrase française présentée ici met l’accent sur l’aspect ponctuel du procès, et non sur l’état. Vu que l’apprenante a choisi de suivre la même démarche dans le choix du temps pour la phrase française, nous avons apparemment raison de nous interroger sur les interférences singhalaises dans cet exemple. Toutefois, très peu d’élèves admettent se référer à leur L1 pendant l’apprentissage du FLE.² L’examen de l’emploi des temps avec le verbe ‘être’ jusqu’ici ne nous a pas donné raison pour mettre leur opinion en question. Alors que les transferts de l’anglais sont considérablement élevés dans l’emploi de ce verbe chez beaucoup d’apprenants de FLE, l’influence du singhalais est quasi inexistante. Le fait que le singhalais ne dispose pas d’un seul équivalent pour le verbe français peut être l’une des raisons de ce manque de va-et-vient entre le français et le singhalais. Les représentations des apprenants vis-à-vis du manque de compatibilité entre les deux langues peuvent en constituer une autre. Cependant, grâce à l’analyse comparative que nous avons effectuée sur plusieurs emplois du verbe ‘être’ au passé et ses équivalents anglais et singhalais, nous pouvons constater le non fondé de cette idée reçue : le singhalais ne serait ni plus proche ni plus éloigné du français que l’anglais. En effet, dans certains cas d’emploi du

¹ Elle est la seule traduction valable dans ce cas.

² Des 68 apprenants interrogés, un seul apprenant admet se référer uniquement à sa L1. Par contre, ceux qui considèrent l’anglais (leur L2) comme la langue de référence par excellence sont très nombreux : 53/68 (77.94%). C’est-à-dire que, plus de 7/10 apprenants croient que seul l’anglais puisse les aider à affronter l’apprentissage du français. 11 apprenants disent se référer aux deux langues. En effet, le choix de langue de référence peut plus ou moins être influencé par le contexte d’apprentissage. Par exemple, dans les cours où l’enseignant n’est pas de L1 singhalais (par ex : les enseignants A et B), ou dans les cours où l’enseignement se déroule entièrement en français (par ex : les classes A & C), les apprenants ont plus tendance à recourir à l’anglais qu’au singhalais.

verbe ‘être’, le singhalais partage beaucoup d’affinités avec le français alors que dans d’autres cas, c’est l’anglais qui facilite l’apprentissage, ou l’entrave.

4.2.1.2. ‘Avoir’ et ses équivalents en anglais et en singhalais

Le mode de fonctionnement du verbe ‘avoir’ au passé nous semble plutôt semblable à celui du verbe ‘être’ : il se présente sous deux formes, l’une à l’*imparfait* ‘avait’ et l’autre au *PC* ‘a eu’. Les deux formes servent à évoquer l’idée de possession comme étant un état ou un fait ponctuel. En revanche, dans l’attribution des valeurs à leurs équivalents d’‘avoir’ au passé, l’anglais et le singhalais nous semblent alterner certaines règles qui gouvernaient leurs équivalents du verbe ‘être’ au passé. En ce qui concerne l’anglais, l’emploi du verbe ‘to have’ se montre moins restrictif que celui du verbe ‘to be’ ; surtout, dans l’évocation des états passés. Même si la forme ‘had’ *past simple*) est plus couramment utilisée et si la forme progressive ‘was having’ est exclue de certains usages de ce verbe,¹ on peut utiliser ces deux formes verbales pour évoquer des états passés (à condition, évidemment, de respecter les règles d’emploi). À titre d’exemple, voici quelques phrases extraites de l’entrée ‘have’ dans l’*Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (714 :2005) où on a employé la forme ‘was having’ pour évoquer des états passés.

Exemple 13 : *I was having difficulty in staying awake.*

Exemple 14 : *We were having a party.*

Exemple 24 : *She was always having the builders to do something or other.*

Exemple 30 : *They were having the kids for the weekend.*

En revanche, en singhalais, les verbes ‘équivalents’ directs² d’‘avoir’ et ‘have’ (‘tibe:’ / ‘tibeji’ & ‘ætə’³) ne possèdent pas des formes continues. Ces verbes peuvent évoquer l’état passé uniquement sous les formes ‘équivalentes’ du *PC* (‘tibiṇā’ = *Ati:tā sārālā krija:*) et du *plus-que-parfait* (‘vi: tibiṇā’/‘tibi: ætā’ = *Ati:tā pu:rnā krija:*) français. D’où parfois la confusion entre la forme du premier et le sens qu’il évoque. En général, la forme progressive singhalaise est constituée de deux mots : l’un évoquant l’idée de la simultanéité (*mi frā krija:*: *vemin, tibemin, sitimin*, etc.) et l’autre, l’idée de l’état (‘vijā’, ‘tibiṇā’, ‘sitije:jā’, etc.). Ainsi, pour dire qu’‘il allait’, il faudrait dire ‘*ohu jamin sitije:jā*’. Toutefois, en ce qui concerne ‘tibiṇā’, la forme équivalente des temps du passé d’‘avoir’ et ‘have’, une telle forme progressive n’existe pas. À savoir, même si on peut morphologiquement concevoir la structure ‘*tibemin sitije:jā*’, dans la langue réelle, cette structure est dépourvue de sens. La seule forme valable consiste ainsi en ‘tibiṇā’. Si ce mot ressemble formellement aux verbes évoquant les faits et les actions ponctuels, son sens lexical (l’idée de la possession) relève intégralement de la valeur d’état. C’est pourquoi, le singhalais ne possède qu’une seule forme verbale pour traduire les phrases françaises et anglaises suivantes :

J’avais de la peine à rester éveillé. / J’ai eu de la peine à rester éveillé.

I had difficulty in staying awake. / I was having difficulty in staying awake.

මාට අවදිවූ සිතීමේ: අපහසුතාවූක *tibiṇā*.

[à moi-éveillé-rester-une difficulté-*ai eu.* / *avais.*]

¹ Voir p. 714 (l’entrée ‘have’) dans l’*Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (2005) pour une liste des cas où l’on ne pourrait pas employer la forme progressive du verbe ‘to have’.

² Parfois, le singhalais recourt à d’autres verbes pour traduire les phrases/énoncés français et anglais comprenant les verbes ‘avoir’ et/ou ‘have’.

³ Cette forme est uniquement employée au *présent*.

Dans l'exemple ci-dessus, la phrase singhalaise peut être interprétée de deux façons différentes. Soit comme décrivant son incapacité de dormir pendant cette nuit, soit comme constatant simplement le fait qu'il n'a pas pu dormir. Cette capacité d'évoquer deux sens à l'aide d'une seule forme verbale, réside dans la composition de ce terme : d'une part, le sens lexical du verbe évoque l'état passé. D'autre part, le temps verbal employé (*ආච්ඡා ජාලා ක්‍රියා*), l'équivalent du PC, sert à percevoir cet état comme un fait ponctuel. Cela nous permet de constater que, l'équivalent de 'avoir' en singhalais constitue l'un de ses verbes d'état¹ par excellence.

- Les transferts de l'anglais et du singhalais dans l'emploi du verbe 'avoir' français au passé

Ayant considéré quelques traits de base du verbe 'avoir' et ses équivalents anglais et singhalais, nous pouvons maintenant examiner les interférences de ces derniers sur l'emploi du premier dans les textes au passé. Comme précédemment, nous allons nous servir d'extraits de textes des apprenants de FLE observés. Toutefois, vu que nous n'avons pas de catégories spécifiques d'interférences du singhalais à relever ici, nous allons organiser les extraits selon les types d'influence de l'anglais. À chaque fois, nous commenterons l'influence perceptible des deux langues sur l'extrait examiné.

4.2.1.2.1. Les interférences au niveau du sens du verbe en anglais

Avant d'aborder la question des interférences dans l'emploi des temps du passé du verbe 'avoir', nous souhaitons présenter brièvement l'influence de l'anglais dans le choix de ce verbe.

- 'Être' à la place d' 'avoir'

Dans les textes des apprenants de FLE (surtout, ceux des débutants), nous avons repéré plusieurs emplois erronés du verbe 'avoir'. La phrase suivante constitue l'un des exemples les plus fréquents.

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 95 pour le texte source]

1a) « J'étais neuf ans. [...] »

Dans cet exemple l'interférence du 'was' anglais est très facilement repérable.

1b) (I was nine years old.)

Or, pour donner l'âge de quelqu'un, le singhalais emploie aussi l'un de ses verbes 'être' et non son équivalent du verbe 'avoir' français.

1c) මාට විඳි වැසූ ආවුරු නව වැසි (i) / නව වැසි විඳි. (ii).

1d) [À moi-à ce moment-l'âge- ans- neuf+i /neuf a été]

Étant donné que les élèves des cours d'AL sont plus habitués à faire des comparaisons entre le français et leur langue seconde,² il est plus que probable que

¹ Comme nous l'avons déjà vu, 'sitiiji' (rester) et 'ආවති' (durer, exister) sont également deux verbes d'état singhalais les plus utilisés.

² D'ailleurs, l'élève qui a fait cette erreur est une Musulmane. D'habitude, les Musulmans sri lankais apprennent l'arabe à l'école et parlent le tamoul comme L1. Toutefois, cette élève considère l'anglais comme sa L1 et le singhalais comme sa L2. En effet, elle s'exprimait plus à l'aise en anglais dans le cours que les autres élèves singhalais.

l'interférence dans la phrase (1a) est d'origine anglaise. De plus, le singhalais offre ici deux possibilités différentes de traductions et cela peut faire obstacle aux interférences.

L'extrait suivant tiré d'une rédaction d'une 'bonne' étudiante de l'Université (qui avoue se référer souvent à l'anglais et non au singhalais) peut confirmer notre hypothèse en faveur de l'anglais. [Voir l'annexe: p. 97 pour le texte source]

- 2a) « J'ai eu un chien quand j'étais douze ans... »
 2b) (I had a dog when I was twelve years old.)
 2c) (vʌjəsə ʌvurudu dolə:di, mʌtə ballek sitije:jə)
 2d) [L'âge -ans -dans la douze-à moi-un chien-était (ÉTAT)]

Vu la similarité frappante entre les deux phrases françaises et anglaises, il est clair que l'apprenante s'est laissée entièrement guidée par la phrase anglaise. Or, dans une de ses autres rédactions, nous avons repéré chez cette même étudiante la dernière étape de son processus d'acquisition de la phrase donnée: c'est-à-dire que l'apprenante a employé le verbe français approprié ('avoir') pour l'expression en question.¹

- 3a) « Comme (Quand) j'avais sept ans j'ai commencé la scolarité. »
 3b) (When I was seven years old, I started schooling.)
 3c) (vʌjəsə ʌvurudu hətə:di, mʌmə pə:sæl ja:me a:tʌmbə kələmi.)
 3d) [L'âge -ans -dans la sept-je -école-aller (nom verbal)-ai commencé]

Chez cette étudiante, l'influence du 'was' anglais était apparemment limitée au niveau du choix du verbe. Par contre, chez certains autres apprenants, l'interférence anglaise semblent se produire à deux niveaux : d'une part, au niveau du sens du verbe et d'autre part, au niveau de l'emploi du temps :

- [A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 92 pour le texte source]
 4a) « Quand mon père a rencontré avec un accident, j'ai été (j'aurais) huit ans. [...] »
 4b) (When my father met with an accident, I was eight years old.)
 4c) ((mʌge:) pi:ja: ri:jə ʌnəturəkətə ʌkvənəvitə, mʌge: vʌjəsə ʌvurudu ʌtəki. /ʌtʌk vijə.)
 4d) [(Mon)-papa-véhicule-accident -au moment d'être victime, mon- l'âge- ans-huit+i (i) /huit a été. (ii)]

Cette élève que nous avons déjà citée à la page 267 (extrait 26a), nous semble être partie de l'hypothèse que toute phrase anglaise avec 'was' peut être traduite² avec 'a

¹ Toutefois, parmi les apprenants débutants, on trouve également ceux qui emploient la forme 'a été' pour évoquer l'âge. Alors qu'en français on devrait employer 'avait' chaque fois qu'on se réfère à l'âge de quelqu'un, selon le type de phrase et le sens évoqué, les deux autres langues peuvent employer les formes verbales et temporelles différentes. Par conséquent, le fait qu'il y ait ou non des interférences des langues premières dépend largement de chaque cas isolé. En voici deux exemples.

(1) [A/L troisième trimestre : extrait de rédaction]
 « Cette journée j'ai eu (avais) seize ans. »
 (That day, I turned sixteen.) / (edinə mʌge: dʌhʌsəjəveni upʌndinəjə vijə. (a été).

Vu que les deux autres langues emploient des verbes différents, mais repèrent le procès comme un fait accompli, révolu, il est possible qu'il y ait ici une interférence au niveau de l'emploi du temps.

(2) [première année : Université : extrait de rédaction]
 « J'ai eu (avais) 12 ans ». (I was twelve years old.) (mʌge: vʌjəsə əvitə ʌvurudu doləhaki)

Le singhalais emploie ici un temps qui correspondrait à la forme 'avais' en français. L'erreur ne pourrait alors avoir pour origine qu'une interférence de l'anglais : mais uniquement si l'on croit que l'élève est parti de l'hypothèse ('was' (past simple) => (PC) 'a été'). Ainsi, cet exemple n'est pas l'un des exemples les plus convaincants des interférences des langues premières.

² En effet, la majorité des élèves de cette classe (A/L troisième trimestre) a avoué écrire leurs phrases françaises après les avoir d'abord conçues en anglais. Plus les phrases sont nouvelles et difficiles, plus les élèves recourraient à l'anglais pour y chercher de l'aide. Toutefois, au fur et à mesure que ces élèves intériorisaient des phrases françaises, elles abandonnaient la pratique de les rechercher dans leur L2.

été en français. La conjugaison ‘*a été*’ dans la phrase citée n’est en fait qu’une parmi sept autres similaires dans son texte. Toutefois, même si on réfute cette hypothèse de l’interférence générale, nous pouvons toujours montrer que l’emploi de ‘*a été*’ dans l’extrait ci-dessus résulte d’une interférence ; précisément de l’anglais. D’une part, le singhalais ne dispose pas d’un seul verbe qui correspond directement au choix du verbe ‘être’ de l’apprenante. C’est le verbe ‘to be’ anglais qui peut être directement associé au verbe ‘être’ français. D’autre part, la phrase française de l’apprenante semble plus identique à la phrase anglaise¹ qu’aux deux phrases singhalaises. Prenant en compte ces détails, l’emploi du verbe, voire l’ensemble de la phrase française de l’élève, nous semble avoir subi l’interférence de l’anglais.

[A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d’une élève : voir l’annexe: p. 91 pour le texte source]

5a) « [...] Il y a été (avait) un réservoir dans ma école [...] »

5b) (There was a watertank in our school.)

5c) (Λpe: pa:sæle: vaturə tænkijak tibuni. / vijə.)

5d) [Notre-dans l’école-l’eau -citerne avait (a eu). / a eu.]

L’exemple ci-dessus provient d’une rédaction² appartenant à une autre élève de la même classe. Dans l’exemple cité, elle a fait le même type d’erreur que sa camarade précédente (4a). Toutefois, l’emploi du verbe ‘être’ au PC n’est pas systématique dans la rédaction de cette dernière élève pour y voir des interférences de l’hypothèse [si ‘*was*’ (*past simple*) <=> (*passé composé*) ‘*a été*’]. Par contre, l’emploi de la forme ‘*a eu*’ du verbe ‘avoir’ est très systématique dans ce texte. Les voici :

6a) « [...] Maintenant, je suis vieille. Je peux r’appelle des jours que j’ai eu. (i) [...] Un passant a entendu le cri et a me prendu sortir de le réservoir. J’ai eu (ii) peur. Mais j’ai été content que j’ai reçu une nouvelle robe et j’ai eu (iii) un bain. »

6b) (Now, I am old. I can remember the days I had (i) [...] A passer-by heard the cries and took me (helped me) out of the tank. I was (ii) afraid. But, I was happy that I received a new frock and I had (iii) a bath.)

6c) (dæn mʌmə vʌjʌsgʌtə vemi. mʌtə mʌtəkʌi mage: ʌti:təjə. (i) [...] mʌgə jʌnek kæ: gæsi:m ʌsʌ: mʌ: tænkijən ivətətə gʌtte:jə. mʌmə bijə vi:mi. (iia) / bijen sitijemi. (iib) nʌmut, ʌlut gʌvumʌk læbi:mʌt, næ:mətə ʌæbi:mʌt (iii) nisa: mʌmə sʌtutu vi:mi.)

6d) [Maintenant -je-vieille -suis- Je-me rappelle-mon-passé (i) [...] -un passant-les cris-écouter (antériorité)-je-de la citerne-dehors -a pris.-Je-peur est devenue (a été) (iia) / dans la peur-rester (avais peur) (iib).-Mais -nouvelle-une robe-ai reçu et-me baigner-ai reçu (ai eu) (iii) -parce que-je-contentements-est devenue (me suis réjouis).

En dépit du manque de clarté de cet extrait de texte, nous pouvons constater ce qui soutient sa base linguistique. Son auteur a apparemment fait, d’ailleurs comme sa camarade (4a), beaucoup de références à ses connaissances (pas obligatoirement parfaites) de l’anglais : non seulement dans l’emploi des temps, mais, d’une façon générale, également dans l’expression des idées. La traduction singhalaise montre comment elle se distingue des structures des deux autres textes. Parfois, elle exprime certaines idées sans même employer des verbes (première phrase). Compte tenu de cela, il est difficile de croire que l’élève s’est laissée influencer par sa L1.

Cependant, vu la correspondance exacte dans l’emploi du temps entre les trois verbes ‘avoir’ dans la rédaction de l’élève et leurs ‘équivalents’ dans la traduction

¹Par ex., l’expression ‘rencontrer avec un accident’ est en fait une traduction mot à mot de l’expression anglaise ‘meet with an accident’. Ni le français, ni le singhalais ne reconnaissent une telle expression. Elle constitue donc une preuve nette des transferts de l’anglais dans le texte de l’élève débutante.

² Ce texte est déjà cité à la page 253: extrait [15]

anglaise, nous présumons que l'élève en question est partie de l'hypothèse interférentielle suivante au moment de rédiger son texte: [si '*had*' (*past simple*) \Leftrightarrow (*passé composé*) '*a eu*']¹. Si l'influence de l'anglais est ici lucide et n'a pas amené des erreurs au niveau de l'emploi du temps du verbe 'avoir', elle nous semble être moins évidente au niveau du choix des verbes : c'est au moins le cas avec la phrase '*J'ai eu peur*' (ii) où l'élève a correctement choisi le verbe 'avoir'. Vu que le singhalais et l'anglais conçoivent cette expression avec d'autres verbes, nous ne pouvons attribuer le juste choix de l'apprenante qu'à son apprentissage du FLE.

4.2.1.2.2. L'influence directe de '*had*'

Lors du repérage des transferts du '*was*' anglais dans les textes des apprenants, nous avons fait une remarque importante : à savoir qu'il est possible que les apprenants l'associent soit avec le mot '*était*', soit avec le mot '*a été*'. D'une part, les apprenants analytiques, ou les apprenants avec une bonne connaissance grammaticale, ont tendance à choisir la forme '*a été*' : ce choix s'effectue sur la base du rapport qu'ils cherchent à établir entre *le past simple* anglais ('to be'=>'*was*') et *le PC* du français ('être'=>'*a été*'). D'autre part, les apprenants plus observateurs peuvent choisir la forme '*était*' : leur choix pourrait être le résultat de deux observations : soit, la correspondance superficielle des deux mots [*'was*' (1 mot) = '*étais*' (1 mot)] ; soit le fait que '*était*' constitue la forme du passé que le français emploie le plus souvent. Tant que les apprenants utilisent systématiquement l'une de ces deux formes du verbe 'être', nous pouvons y voir des transferts du '*was*' anglais. Cette prémisse pourrait être justifiée par le fait que le '*was*' anglais représente l'unique forme de 'to be' servant à évoquer et décrire tous les types d'états passés.

Même si nous nous proposons d'adopter la même démarche pour repérer les transferts de '*had*', ce dernier n'est pas la seule forme passée de 'to have' employée pour évoquer des états passés. S'il est vrai que la forme *past simple* ('*had*') est toujours la plus utilisée, les formes progressives ('*was having*') et perfectives ('*has had*') ne sont pas du tout exclues de l'usage. Cependant, lors de notre analyse des transferts, nous ne prenons en compte que les connaissances que les apprenants sri lankais pourraient disposer de leur L1 et L2. Il ne nous est pas pourtant possible de connaître exactement les connaissances que chacun des apprenants observés possède dans l'emploi des formes passées du verbe 'to have'. Toutefois, nous pouvons constater d'une manière générale que les connaissances grammaticales de l'anglais et du singhalais écrit ne sont pas très élevées chez la plupart des apprenants de FLE que nous avons observés. Nous avons tiré cette conclusion suite à plusieurs observations : d'abord, comme nous l'avons déjà vu, les explications grammaticales dispensées dans les cours de langues ne sont pas très élaborées. Si les apprenants n'ont pas suivi un apprentissage plus spécifique dans ces langues,² leurs connaissances grammaticales des deux langues pourraient être limitées à celles dispensées par l'école. De plus, la majorité des apprenants observés ne pratiquent

¹ L'hypothèse de base consiste évidemment dans la prémisse que le *past simple* anglais correspond au *PC* français. Comme nous l'avons déjà dit plusieurs fois, c'est une hypothèse fortement ancrée dans la conscience des apprenants de FLE ; surtout chez les apprenants qui font des va-et-vient entre leur langue cible et leur L2. Notre analyse porte largement sur cette hypothèse.

² Par exemple, les enseignants et les étudiants de langues à l'Université. L'apprentissage approfondi de ces langues ou de leurs littératures aident certes améliorer les connaissances de ces langues d'une façon générale. Toutefois, comme nous l'avons déjà vu, l'enseignement de l'anglais à l'université ne prévoit pas l'enseignement de la grammaire de cette langue. En revanche, les étudiants du singhalais peuvent approfondir les connaissances grammaticales de leur L1 à l'Université. En ce qui concerne les enseignants, il n'y avait qu'une seule enseignante d'anglais parmi les apprenants observés.

ni leur L2 ni la forme écrite de leur L1 de manière régulière pour en connaître tous les usages élaborés. Ces observations nous permettent de partir de l'hypothèse suivante : sauf dans les cas précis que nous allons signaler, les connaissances grammaticales de l'anglais chez les apprenants de FLE observés restent plutôt simples. Par conséquent, il est probable que la plupart d'entre eux connaissent mieux l'emploi plus fréquent de 'had' pour évoquer/décrire les états passés que la forme moins courante de 'was having'. Par la suite, lorsqu'ils veulent évoquer/décrire un état passé dans leur texte français, ils cherchent toujours dans le verbe 'avoir', un 'homologue' de 'had'¹ (et non de 'was having'). Le point de départ de la comparaison elle-même peut ainsi parfois être erroné.

4.2.1.2.2.1. Les transferts positifs (de 'had')

Nous allons confirmer cette hypothèse à l'aide de quelques extraits de textes d'apprenants de FLE. Dans la plupart des exemples que nous allons examiner, les apprenants ont intuitivement associé 'had' (*past simple*) à la forme 'a eu' (PC) : leur hypothèse de départ était constituée ainsi ('had'='a eu'). Cette hypothèse leur a permis d'employer le verbe 'avoir' correctement dans les phrases suivantes.

Les deux extraits suivants proviennent de deux rédactions appartenant à une étudiante de première année à l'Université [voir l'annexe : p. 96 pour le texte source]. Cette étudiante cherchait toujours à appréhender l'apprentissage du FLE au travers de l'anglais. Très souvent, elle exigeait des traductions anglaises des exemples de l'enseignant. Ses textes font d'ailleurs preuve des transferts directs de l'anglais.

- 1a) « Hier soirée, nous avons eu un barbecue [...] »
 1b) (Last evening, we had a barbecue.)
 1c) (i:je: sAVƏSƏ, ʌpi mʌs pulussa: kæ:me: utsəvəjʌk pəvətvi:mu. (?)
 [Hier-soir -nous-viande-brûler (antériorité)-manger (adj.verbal)-une fête-avons organisé (avons eu).]
- 2a) « [...] Nous avons eu parti et j'ai... été heureux. »
 2b) (We had a party and I was happy.)
 2c) (ʌpi utsəvəjʌk pəvətvi:mu. mʌmƏ sʌtutu vunemi / vi:mi (i) / sʌtutin sitijemi. (ii)
 [Nous-une fête-avons eu. Je contente-suis devenue (ai été) dans la joie-restais (étais)]

Il existe une influence nette de la langue anglaise sur les phrases françaises de l'apprenante. Toutefois, dans les deux groupes de phrases, on peut voir une certaine convergence dans l'emploi des verbes, des temps et même des structures entre les trois langues. Tout comme le français et l'anglais, le singhalais perçoit aussi le procès exprimé par le verbe 'avoir', comme un fait ponctuel.

Dans l'exemple suivant, le singhalais emploie un verbe différent, mais dans les trois langues, le procès en question est perçu comme un fait passé achevé, perçu dans son état d'action accomplie. Vu la structure de la phrase, la similarité entre le choix du verbe ainsi que le fait qu'il s'agit d'une apprenante de L1 anglaise,² le transfert est très clairement d'origine de la langue anglaise.

- [A/L troisième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe : p. 95 pour le texte source]
 3a) « [...] Il montait la moto à toute vitesse. Et puis j'ai eu un désir fou griffer ma tête. J'ai fait lâcher prise (d') une épaule... »
 3b) (He was riding the motorcycle at full speed. And then, I had a mad desire to scratch my head. I let go (loosened the hold on) one of his shoulders [...])

¹ Cette tendance est comparable à la tentative de repérer une seule forme 'was' dans le verbe 'être'.

² Cf. p.274 (exemple 1a)

3c) (ohu ita: ve:gəjen jaturu pədiyə pədvəmin siti:je:ja. evitəmə, matə māge: hisə kəsi:mətə dædi
avafjəta:vəjək æti vijə. māmə ek urəhisəkin atə ivat kəlemi.)

3d) [Il -très-rapidement-la moto-conduire (simultanéité)-restait (était).-À ce moment,-à moi-ma-la tête-
pour gratter-très-une nécessité-s'est produite. (ai eu)-Je-une-une épaule-la main-dehors-ai fait.]

Nous avons repéré deux autres transferts positifs dans un extrait de rédaction d'une autre élève dans une classe des apprenants de FLE à un niveau plus avancé.

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: pp. 102, 103 pour le texte source]

4a) « [...] Un jour, il y a quelques ans, mon père a décidé d'emmener toute notre famille à la plage de Hikkaduwa. Alors ma mère a eu l'idée d'avoir un pique-nique dans la plage [...] Après le repas, mon père nous avons acheté de la glace. Ma soeur et moi avons eu quatre glaces, nous aimions beaucoup la glace [...] »

4b) (One day, a few years ago, my father decided to take our (entire) family to the Hikkaduwa beach. Then, my mother had the (bright) idea to have a picnic on the beach. [...] After the meal, my father bought us ice cream. My sister and I had four (cones of) ice creams; we like (liked?) ice cream a lot.)

4c) (Avurudu kihipəkətə perə ektara: dāvəsəkə, māge: pija: ape pāvule: səmədena:mə Hikkaduve: mu:du verələtə kəndəva:genə ja:mətə ti:rənəjə kəle:jə.[...] evitə māge: māvətə verəle:di: kə:mətə a:ha:rə genə ja:mətə kədimə adəhəsak pəhələ vijə. [...] kə:men pəsū, māge: pija: apətə əis kri:m milədi: gatte:jə. Māmat māge: sohojurijət əis kri:m sətərakmə kə:vemu. əpi əis kri:m vələtə bohə:mə kəməttemu /kəməti vi:mu (?).

4d) [ans-quelques-avant -un certain-jour-mon-père-notre-dans la famille-tout le monde-à Hikkaduwa-mer à la plage-pour emmener-a décidé.-Alors-ma-à la mère-à/dans la plage-pour manger-la nourriture-empporter-bonne-idée-s'est produit (a eu).-le repas-après-mon-père-à nous-de la glace-acheter (antériorité)-a pris. moi et-ma-aussi ma soeur-de la glace-quatre-avons mangé. Nous-de la glace (marqueur de l'objet)-très-aimons/ avons aimé.]

Même s'il est possible que l'emploi correct des temps verbaux dans ce texte soit le résultat d'un apprentissage du FLE relativement long, l'hypothèse des transferts n'est pas nécessairement à exclure. Si les transferts existent ici, la question intéressante qui en relève consiste dans leur origine. Plusieurs raisons nous amènent à constater que le français et l'anglais ne constituent pas les seules langues à influencer cette rédaction. Autrement dit, les transferts du singhalais y sont clairement visibles : notamment, dans l'emploi de certaines tournures¹ qui sont grammaticalement concevables dans les deux autres langues, mais qui révèlent plus l'impact de la L1 de l'élève. De plus, même si les verbes singhalais ne correspondent pas directement au verbe 'avoir' du français, au niveau temporel, ils sont comparables à 'a été' français (əti:tə sərələ krija:= PC). En outre, il existe une raison encore plus forte de croire que les transferts du singhalais peuvent être plus nombreuses dans les productions écrites des apprenantes de cette classe : à l'opposé des autres cours observés, les apprenants de ce cours ont été encouragés à faire des comparaisons et des traductions aussi bien entre le français et le

¹ À titre d'exemple : (i) Alors qu'il nous semble superflu de dire 'toute' notre famille en français et our 'entire' family en anglais, il est plus courant de le dire ainsi en singhalais = pāvule: səmədena:mə (toute la famille); (ii) Le manque d'un système précis de préposition oblige le singhalais à employer certaines particules pour indiquer l'emplacement de quelque chose : par ex : verəle:di:. Ces particules ne sont pas directement traduisibles en anglais ou en français mais évoquent en général le sens de 'dans' : d'où probablement l'erreur 'dans' la plage. Si l'élève s'est inspiré de l'anglais ('on the beach'), elle n'aurait pas dû se tromper ici. (iii) De même, en ce qui concerne 'acheter de la glace', l'anglais et le français auraient tendance à préciser le fait qu'il s'agit 'des cornets' de glace, 'cones' of ice cream, alors que le singhalais ne dispose pas d'un terme spécifique pour les désigner. Même s'il existe en singhalais un mot pour désigner de la glace 'himə kirəmə', beaucoup de locuteurs ne le connaissent pas. Dans la langue parlée, c'est le mot anglais 'ice cream' qui s'utilise partout. Il est normal ainsi de demander de 'əis kri:m hətərak' (quatre glaces) en singhalais.

singhalais qu'entre le français et l'anglais. En ce sens, parmi les cours de FLE observés, c'est le seul cours où on ne décourageait pas les références au singhalais.

Toutefois, comme nous l'avons déjà remarqué, au niveau verbal, le texte nous semble être plus sous l'influence de l'anglais. 'Avoir quatre glaces' ('have four cones of ice cream') nous semble plus une tournure anglaise que singhalaise ou française. De même, le singhalais ne dispose pas d'un terme typiquement singhalais pour désigner l'idée de 'pique-nique' qui semble être d'origine étrangère.¹

Le dernier exemple de cette catégorie de transferts positifs provient de la classe B de débutant quatrième trimestre dont l'enseignant était un Français. En effet, comme déjà dit, le manque d'intercompréhension entre ce dernier et ses apprenants l'a incité souvent à faire des va-et-vient entre le français et l'anglais.

[Débutant quatrième trimestre : extrait de rédaction d'une apprenante : Classe B]

5a) « La journée inoubliable dans ma vie est mon 17^e anniversaire. [...] Nous avons eu grand gâteau. Il était très délicieux [...] »

5b) (The unforgettable day in my life is my 17th birthday. We had a big cake. It was delicious.)

5c) (m_{Age}: dʒi:vɪtəjə: ʌmətəkə novənə dinəjə m_{Age}: 17 veni up_{AN} dinəjəji. e: venuven (ʌpətə) vɪfə:lə ke:k gedij_{AK} sa:da:/ genəvit tibuni. eja ita: ɾASƏVAT vɪjə.)

5d) [Ma-dans la vie-ne pas oublier (adj.verbal)-le jour-mon-dix-septième-naissant-jour+ji.-pour ça -(pour nous)-grand -gâteau-ballon-faire /apporté (antériorité)-avoir (était). Il-très-délicieux-a été]

Les transferts nous semblent être du ressort de l'anglais. Même si les structures de la première et la troisième phrase singhalaises ressemblent à leurs équivalents en français et en anglais, la deuxième phrase cruciale se formule de manière différente en singhalais. Dans ce contexte, la pratique de la langue ne permet pas de dire que 'Nous avons eu' un gâteau comme on le dit en français et en anglais. Il est plus naturel de dire qu'un gâteau a été fait ou apporté pour la fête. À cause de cette différence entre le singhalais et le français au niveau discursif, nous ne pouvons pas espérer trouver des transferts du singhalais dans cet extrait. De plus, même si on pouvait voir une certaine influence du singhalais sur la troisième phrase française de l'apprenante,² la structure verbale dans la deuxième phrase critique singhalaise la rend entièrement différente de celles des deux autres langues.

- 'Il y avait' ou 'il y a eu' ?

Si nous évoquons les deux exemples suivants au milieu de la discussion sur l'impact positif et négatif de 'had', ils ne sont pas pour autant dus aux transferts du verbe 'had' anglais. En fait, dans les exemples suivants, les transferts dans l'emploi du verbe ont pour origine, non un verbe, mais une expression verbale anglaise sans 'had' ; il s'agit de 'there was'. Dans les exemples cités, les apprenants, l'un débutant, l'autre du niveau avancé, nous semblent être partis d'une même hypothèse : [Si 'there was' en anglais = 'il y avait' en français]. En effet, l'expression anglaise 'there was' (sans 'had') se traduit en français avec le verbe 'avoir'. Ainsi, révélant d'une part un transfert positif, d'autre part

¹ En effet, le singhalais reste toujours peu développé dans le domaine du vocabulaire évoquant des concepts étrangers à cette langue : par exemple, de la glace, un barbecue. Dans la langue parlée, on les évoque à l'aide des mots anglais alors que la langue écrite, souvent par manque d'un mot correspondant, tente de paraphraser l'idée.

² À savoir, alors que ni le français ni l'anglais emploient l'adjectif 'très' avec 'délicieux', le singhalais le permet. Ainsi, il se peut que l'emploi de 'très délicieux' dans la phrase française de l'apprenante soit influencé par le singhalais. Mais, nous ne pouvons pas le montrer ici d'une manière certaine.

un transfert négatif, les deux exemples ci-dessous nous permettront de passer habillage des transferts positifs aux transferts négatifs impliquant le verbe ‘avoir’.

[Débutant quatrième trimestre : extrait de rédaction d’un apprenant : Classe B : voir l’annexe: p. 89 pour le texte source]

1a) « [...] Encore-plus, à m’a grande surprise, il y avait un grand gâteau en couleur bleu dans une forme d’un motobike ! [...] »

1b) (Moreover / furthermore, to my great surprise, there was a big blue cake in the shape of a motorbike!)

1c) (e: hærunuvitə, jaturupædijəkə hædæti, nil pæhæti vifa:lə ke:k gedijækde sa:da: / genæviti tibena bæv dækə māmə māvitatə pāvimi.)

1d) [À part ça, -comme moto-posséder la forme (adj.)-avoir la couleur bleue (adj.)-grand-un gâteau aussi ballon-faire/apporter (antériorité)-avoir (verbe final-forme adj.)-que-voir (antériorité)-je-à la surprise-suis devenu (ai été)]

Même si nous pouvons repérer l’influence de l’anglais¹ et l’influence du singhalais² dans certaines expressions dans la phrase française de l’apprenant, en ce qui concerne l’emploi de l’expression verbale, il nous semble avoir été guidé par son apprentissage du FLE. En effet, au moment de l’apprentissage de l’*imparfait*, beaucoup d’apprenants assimilent l’expression ‘il y avait’ comme une expression figée. Elle est parmi les premières formes verbales à l’*imparfait* que les apprenants débutants suivant la méthode *Tempo 1* découvrent.³ Par suite, il est normal qu’ils tentent de l’assimiler comme telle et de l’employer partout comme l’unique forme passée du ‘il y a’.

Mais, il se peut que cette volonté de surgénéraliser l’emploi de ‘il y avait’ soit renforcée, dès le départ, par une hypothèse interférentielle chez beaucoup d’apprenants de FLE sri lankais. Parmi ces derniers se trouvent probablement l’apprenant précédent ainsi que l’apprenante dont nous citons ci-dessous un extrait de récit oral.

[Avancé premier trimestre : extrait de récit oral d’une élève : voir l’annexe: p.84, extrait 8 pour le texte source]

2a) « [...] Mais soudain, il y avait⁴ (a eu) un grand bruit, dans nos voiture. Il était une heure. »

2b) (But, suddenly, there was a big noise in our car (vehicle). It was one o’ clock.)

2c) (e: vuna:tə, hādisijenmə, āpe: va:hənəjen loku sādājək æhuna: etəkətə vela:və ude: ekətə vitərə æti.)⁵

2d) [Mais,-soudain-notre-véhicule-grand-un bruit-été entendu (s’est produit).-À ce moment-l’heure-dans la matinée-une-à peu près-aurait été.]

¹ Par ex : (1) ‘Moreover (furthermore) => ‘Encore-plus’ (transfert négatif); pour ce qui est du singhalais, il n’utilise pas les mêmes expressions dans ce cas ; (2) ‘to my great surprise=>’ à m’a grande surprise’ (transfert positif) ; le singhalais conçoit la tournure en question d’une autre façon (ici, en employant une expression verbale équivalente à ‘j’ai été surpris’ ; (3) ‘un moto bike’ un emprunt direct de l’anglais.

² ‘nil pæhæti vifa:lə ke:k gedijæk’ => ‘un grand gâteau en couleur bleu’. À l’opposé du singhalais, l’anglais n’a pas besoin de mentionner ici le mot ‘couleur’ : on dirait plutôt ‘a blue cake’ et non pas ‘a blue coloured cake’ : d’où notre hypothèse de l’influence du singhalais. Par contre, certains mots d’origine anglaise comme ‘cake’, pour lequel le singhalais ne dispose pas d’un équivalent de sa propre origine, se traduit très difficilement en singhalais écrit. Alors que le singhalais parlé actuel les intègre tels qu’ils sont, le singhalais écrit représentant la norme, a plus de peine à les intégrer au sein de ses phrases plus strictement singhalaises.

³ Dans *Tempo 1*, ‘avait’ constitue la première forme verbale à l’*imparfait* que les apprenants rencontrent ; cela déjà dans l’unité 3, dans un exercice d’écoute destiné à introduire le PC (p. 47 : phrase 4). Par la suite, dans l’unité 6 où on introduit l’*imparfait* de façon explicite, les trois premières expressions qu’on présente aux apprenants constituent ‘c’était’, ‘il faisait’ et ‘il y avait’. (Unité 6 : pp. 98, 104 : cf. annexe p. 6)

⁴ Dans son court récit, cette apprenante emploie le verbe ‘avoir’ deux fois. Les deux fois, elle emploie la forme ‘avait’. Alors qu’elle se trompe ici, dans l’autre cas, l’emploi de l’*imparfait* est juste.

⁵ Vu qu’il s’agit ici d’un récit oral, nous avons tenté de traduire cet extrait également en singhalais oral. Toutefois, le singhalais parlé comprend en général beaucoup d’anglicismes. Dans le cadre de ce travail, nous nous efforcerons de traduire les extraits de discours parlés avec un minimum de mots anglais.

Dans les traductions de cet extrait, le singhalais et l'anglais emploient les verbes qui se distinguent clairement du verbe 'avoir' français : alors que l'anglais emploie l'équivalent passé du verbe 'être' ('was'), le singhalais recourt à une forme verbale ('*æhuna:*') qui serait l'équivalent du verbe 'entendre' au PC. Prenant en compte les écarts (aux deux plans : d'une part, le sens lexical des trois verbes, d'autre part, les valeurs aspecto-temporelles associées à ces verbes) entre le choix de l'apprenante ('*il y avait*') et la traduction singhalaise, il nous semble difficile d'avancer ici l'hypothèse des interférences de provenance de cette langue.

De même, vu le fait qu'il s'agit d'un récit oral d'une apprenante du niveau avancé, on aurait tendance à interpréter l'erreur ci-dessus plutôt comme une faute de performance que comme une erreur de compétence. En effet, étant donné que l'élève en question avait déjà fait deux ans d'apprentissage du FLE, il est normal de penser qu'elle connaisse l'expression '*il y a eu*' et qu'elle l'ait même employée dans les exercices. Cependant, ayant déjà examiné le contenu des manuels que cette élève aurait dû consulter dans les classes précédentes, il nous semble difficile d'imaginer qu'elle ait assimilé, voire appris, la différence entre '*il y a eu*' et '*il y avait*' pour pouvoir les employer de façon autonome et correcte dans ses discours. Ainsi, nous hésitons à interpréter l'erreur ci-dessus comme une erreur post-systématique ou, comme on le dit, comme une faute de performance. À notre sens, malgré son niveau élevé d'apprentissage, l'apprenante est encore à l'étape de systématisation (voire de pré-systématisation) de l'emploi des deux expressions '*il y a eu*' et '*il y avait*'. En dépit de son long apprentissage, l'élève s'attarde inopportunistement à cette étape d'acquisition de langue puisqu'il lui manque des connaissances explicites et/ou implicites pour découvrir et intérioriser les emplois corrects des formules en question. Par conséquent, son système intermédiaire du FLE demeure, comme celui de l'apprenant débutant précédent, perméable aux transferts. Vu leur penchant manifeste pour l'anglais comme langue de référence, nous attribuons les erreurs citées, comme déjà dit, à l'hypothèse transférentielle qui est très commune chez les apprenants débutants de FLE : « si on dit '*there was*' en anglais, on doit dire '*il y avait*' en français ».

4.2.1.2.2.2. Les transferts négatifs (de '*had*')

Dans l'extrait suivant également, il s'agit de l'emploi de l'expression '*il y a*' au passé. Cependant, chez cette apprenante l'emploi de l'expression se trouve à une étape plus avancée : il n'est pas figé. L'extrait appartient à une élève qui a déjà suivi près de 300 heures de cours de français dans les classes d'A/L à l'AF. Son texte comprend cinq '*il y a*' au passé : trois fois à l'*imparfait* ('*il y avait*') et deux fois au PC ('*il y a eu*'). Voici cette partie du texte raccourci. :

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève]

1a) «On *était* (i) en vacances. Mes amis et moi *a décidé* (ii) d'aller un voyage dans une forêt. [...] La forêt que nous *avons choisie* (iii), *n'a pas été (était)* (iv) ni grande ni petite. Au bout de cette forêt il y *a eu (avait)* (v) une maison qui *appartenait* (vi) à un relatif d'un de mes amis. Donc on *a commencé* (vii) notre voyage vers huit heures du matin. Comme il *n'y avait* (viii) que les amis, on *s'est amusé* (ix) beaucoup et on *bavardait (a bavardé)* (x) aussi. Mais *il y a eu* (xi) des fois, on *s'est tu* (xii). Quand *il y avait* (xiii) beaucoup de beauté autour nous, on ne *savait* (xiv) pas où on *est allé (allait)* (xv). Puisqu'*il y avait* (xvi) un ami qui *savait* (xvii) la forêt comme sa maison, on *n'avait* (xviii) pas peur. [...] »

1b) (We *were* (i) on holiday. My friends and I *decided* (ii) to go on a trip to the forest [...]. The forest that we *chose/selected* (iii) *was* (iv) neither big nor small. At the end of that forest there *was* (v) a house that *belonged* (vi) to a relative of a friend of mine. So, we *started* (vii) our journey around eight o'clock in the morning. As we *were* (viii) among friends, we *enjoyed* (ix) ourselves a lot and we *chatted* (x) (a lot) too. But, there *were* (xi) times (at times), we *were/kept/stayed* (xii) *quiet*. When there *was* (xiii) a lot of beauty

around us (?), we *did not know* (xiv) where we *were going* (xv). (But, we *were* (xviii) not afraid since there *was* (xvi) a friend who *knew* (xvii) that forest like his home.)

1c) (Λpi niva:du ka:ləjə gātə kərəmin sitijemu (i). māmāt māge: jəhəluvənūt kələjəkə tfa:rika:vək kiri:mətə ti:rənəjə kəlemu (ii). [...] apə to:ra: gāt (iii) kələjə tərəməkə prəma:nəje: ekək vijə (iv). kələje: keləvəre: māge: jəhəluvekuge: nā:tijəkutə Ajāt (vi) nivəsək pihita: tibuni (v). udə:sənə ətətə pāmənə Api gāmənə a:rāmbə kəlemu (vii). sitiije: (viii) jəhəluvən pāmənək bəvin, Api bohə:se: vino:də vunemu (ix). kātā:de kəlemu (x). nāmūt, apə nihāndə və siti (xii) ʌvāstā:də tibuni. (xi) apə ʌvətə (pārisəjə) bohə: sundərə vū: ʌvāstā:vəlādi: (xiii), janne: (xv) koibə dəi, Api nodāttemu (xiv). e: kələjə tāmā:ge nivəsə se: dāt (xvii) jəhəluvəku siti (xvi) nisa: apətə bijək dənune: nətə (xviii).)

1d) [Nous-les vacances-passions (i) -moi et-mes-aussi amis-à une forêt-un voyage-pour faire-avons *décidé*. Nous-avons *choisi* (iii) -la forêt-moyenne-dans la taille-une-a été (iv). Dans la forêt-au bout-mond d'un ami-à un parent-appartient (*terme atemporel*) (vi) -une maison- situer (antériorité)-a *eu/avait* (v). Dans la matinée-huit-vers nous-le voyage-avons *commencé* (vii). Restaient (viii) -les amis-seulement-parce que-nous-beaucoup-nous *sommes amusés* (ix). Les bavardages aussi-avons *fait* (x). Mais,-nous-silenceux-restions/sommes *restés* (xii)-les occasions aussi-ont existé/existaient (xi). Nous-autour-l'environnement-très-beau-était (xiii)- *dans les occasions -aller (adj.verbal-atemporel)* (xv) -où-que-nous-n'avons pas su (xiv). Cette-la forêt-sa-maison-comme-savoir (*adj.verbal-atemporel*) (xvii) -un ami -restait (était) (xvi) -parce que-à nous-la peur-n'avons pas *ressenti/ressentions pas* (xviii).]

Le texte cité ci-dessus montre de nombreux cas d'erreurs, aussi bien dans l'emploi des temps du passé que dans l'emploi de la langue cible en général. En effet, en ce qui concerne certaines expressions dans le texte de l'élève, nous croyons que certaines ressortent du singhalais¹ alors que d'autres (même si elles sont aussi communes au français) pourraient faire preuve de l'influence de l'anglais.² Pourtant, cet extrait nous intéresse particulièrement du point de vue des emplois des temps verbaux. C'est l'un des textes d'apprenants de FLE où nous avons pu identifier le plus de transferts du singhalais dans ce domaine. Vu qu'il y a plusieurs cas de divergence entre les emplois des temps anglais et ceux employés par l'apprenante dans son texte français, les interférences du singhalais nous semblent plus faciles à établir. L'extrait cité ici comprend dix-huit expressions verbales. L'élève s'est trompée quatre fois (dont une fois (v) dans l'emploi du 'il y a eu'), mais, même si l'on recourt à l'hypothèse de ('was' anglais=PC français), l'interférence de l'anglais ne sert à expliquer que les deux premières de ces quatre erreurs: *La forêt que nous avons choisie* (iv) n'a pas été (était) ni grande ni petite. Au bout de cette forêt (v) il y a eu (avait) [...] ». Par contre, les interférences du singhalais nous servent à expliquer trois de ces quatre erreurs: à savoir, les deux phrases précédentes ainsi que la phrase suivante: « *On ne savait pas où on* (xv) est allé (allait). » Par ailleurs, la comparaison des trois textes (2a, 2b & 2c) nous permet de voir qu'il y a davantage de correspondances entre les temps verbaux employés dans les textes singhalais et français qu'entre ce dernier et le texte anglais. Alors que dix cas d'emploi des temps dans le texte anglais semblent correspondre à ceux du texte de l'élève, les transferts du singhalais serviraient à expliquer seize³ des dix-huit emplois des temps verbaux dans le texte de l'apprenant.⁴

¹ Par exemple, voici deux expressions qui nous semblent être directement empruntées et traduites du singhalais : (a) 'Quand il y avait beaucoup de beauté autour nous, on ne savait pas où on est allé'. (b) 'Puisqu'il y avait un ami qui savait la forêt comme sa maison'.

² (a) 'On était en vacances'. (b) 'La forêt que nous avons choisie, n'a pas été ni grande ni petite'. (c) 'Mais il y a eu des fois, on s'est tu'.

³ Seuls les n°s (x) et (xiv) nous semblent difficiles à expliquer à travers l'emploi des temps du singhalais.

⁴ Comme nous sommes persuadée que les quatre textes avec la numérotation permettent à tout un chacun de repérer les formes convergentes et divergentes entre les trois langues, nous ne prévoyons pas les discuter toutes ici. Par contre, nous allons examiner les 5 emplois que l'élève a faits de l'expression 'il y a' au passé. D'autres verbes spécifiques tels que 'savoir' seront abordés plus tard. (cf. p. 307)

Toutefois, même si nous tentons ici d'expliquer les emplois des temps des élèves par les effets positifs et/ou négatifs des transferts, il est clair que chaque emploi du temps chez les apprenants de FLE n'est pas toujours dû à l'influence des langues premières. Entre autres, l'influence d'autres langues que les élèves connaissaient, l'assimilation correcte ou fautive des explications données en cours, voire des réponses irréfléchies, auraient pu contribuer à la réalisation d'une réponse ou d'un texte (écrit et oral) que nous examinons ici. D'autre part, les traductions singhalaises et anglaises que nous avons fournies pour les extraits de textes français des élèves ne sont pas les seules réalisables. En effet, dans la traduction des extraits des apprenants, nous avons tenté de les suivre au plus près et surtout, de conserver le même nombre et les mêmes types de verbes.¹ Ainsi, il se peut que dans d'autres versions, on traduise certaines phrases anglaises et singhalaises en employant d'autres verbes (ou sans employer les verbes). Cependant, nous avons l'impression que les verbes employés dans toute traduction conserveront les mêmes temps. De même, si nous n'avons pas eu accès au raisonnement implicite de certains apprenants pour déterminer comment ils auraient pu raisonner à un moment donné de la conception de leurs textes et réponses, et à quel degré ils auraient pu être influencés par leurs langues premières lors de cette tâche, nous tentons de n'examiner ici que les cas d'emploi des temps français où les transferts du singhalais ou de l'anglais peuvent être présentés comme tels. Ainsi, si nous avons présenté le texte cité ci-dessus, c'est parce que nous y avons perçu une influence non négligeable des transferts; notamment, dans l'emploi de l'expression 'il y avait' et 'il y a eu'.

[Figure 38]

≠: Non correspondance = : correspondance exacte ≈: correspondance possible

anglais	↔	français	↔	singhalais	traduction du singhalais
At the end of that forest, there <u>was</u> (v) a house	≠	Au bout de cette forêt il y <u>a eu (avait)</u> (v) une maison	≈	kæləje: keləvəre: [...] nivəsək pihita: <u>tibuni</u> (v).	[Dans la forêt-au bout-...] une maison-situer (antériorité) - <u>a eu/avait</u> (v).
As we <u>were</u> (viii) among friends,	=	Comme il n'y <u>avait</u> (viii) que les amis	=	<u>siti</u> : (viii) jəhəluvən pəməək bævin	<u>Restaient</u> (viii) -les amis-seulement-parce que
But, there <u>were</u> (xi) times (at times), we were/ kept/ stayed quiet.	≠	Mais <u>il y a eu</u> (xi) des fois, on s'est tu.	≈	əpə nihəndəvə <u>siti</u> əvəstə:də <u>tibuni</u> . (xi)	Mais-nous-silencieux-restions/sommes restés-les occasions aussi - <u>ont existé/ existaient</u> (xi).
When there <u>was</u> (xiii) a lot of beauty around us	=	Quand <u>il y avait</u> (xiii) beaucoup de beauté autour nous	=	əpə əvətə (pərisəjə) boho: sundərə <u>vū</u> : əvəstə: <u>vəladī</u> : (xiii)	Nous-autour-l'environnement-très-beau - <u>était</u> (xiii) -dans les occasions
since there <u>was</u> (xvi) a friend who <i>knew</i>	=	Puisqu' <u>il y avait</u> (xvi) un ami qui <i>savait</i>	=	e: kæləjə təmə:ge nivəsə se: dət jəhəluvəku <u>siti</u> (xvi) nisa:	Cette-la forêt-sa-maison-comme-savoir-un ami - <u>restait (était)</u> (xvi) -parce que

Les cinq cas d'emploi du 'il y a' au passé se traduisent avec 'was/were' anglais. Comme dans le tableau, si on part de l'hypothèse que ('was'='avait'), on pourrait expliquer les emplois des temps dans les cas (viii) (xiii) & (xvi) mais non dans les deux autres. En revanche, si on accepte que ('was'='a eu'), nous pouvons justifier les transferts de l'anglais dans les deux cas (v) & (xi), mais non dans les trois autres. Par

¹ Cela a parfois donné des phrases moins 'anglaises' et moins 'singhalaises' mais, qui restent tout de même possibles. Comme nous l'avons déjà dit, notre but consiste non à chercher les traductions parfaites pour les extraits des élèves, mais à accéder aux connaissances des langues premières des apprenants qui auraient été à la conception de leurs textes français.

conséquent, nous ne pouvons pas étayer l'hypothèse des transferts de l'anglais dans l'emploi de l'expression 'il y avait/a eu' ; à moins qu'on ne les considère comme non systématiques.

Par contre, en singhalais, les deux cas d'emploi de la forme 'il y a eu' [(v) & (xi)] correspondent à l'emploi passé d'un même verbe 'tibeji' (≈'avoir') : 'tibuni'. Comme nous l'avons vu (p.273), employé comme verbe final au passé, ce verbe peut évoquer deux sens. D'une part, sa forme simple (*Ati:tə sArələ krija:*) peut servir à évoquer un fait ponctuel fini, perçu dans son accomplissement. D'autre part, le sens du verbe évoque l'idée de la possession qui correspond nécessairement à un état. Étant donné que les apprenants ne sont pas toujours conscients des nuances subtiles des termes de leur L1, il est probable que l'élève en question est partie ici de la valeur temporelle du verbe donné. À savoir, elle a adopté l'hypothèse ('tibuni'='il y a eu')¹. En ce qui concerne les trois cas d'emploi de 'il y avait', ils sollicitent l'emploi d'autres verbes en singhalais : deux variantes du verbe 'sitiji' (≈ 'rester') et une variante du verbe 'veji' (≈ 'devenir'). Comme on peut le voir, le sens du premier verbe évoque clairement le sens de l'état', comme d'ailleurs le verbe 'tibeji'. Mais, alors que ce dernier se présente dans les deux exemples cités sous sa forme passé simple (*Ati:tə sArələ krija:*) 'tibuni', le verbe 'sitiji' au passé dans les phrases (viii) & (xvi) prend lui d'autres formes : à savoir, à l'opposé de 'tibuni', 'sitije:'² (viii) et 'siti'³ (xvi) qui sont des formes verbales non finales. Par conséquent, elles évitent d'associer aux procès en question une idée de finalité. Cela sert à renforcer leur sens (verbal) premier de l'état. Nous soutenons l'idée que c'est cette connaissance intuitive qui a poussé l'élève à employer la forme 'il y avait' (l'imparfait étant reconnu comme le temps servant à évoquer un état/une situation) dans les deux cas susmentionnés.

À l'encontre des verbes 'sitiji' et 'tibeji', le verbe 'veji' porte en lui-même l'idée d'un fait ponctuel. Toutefois, comme les deux verbes 'sitiji', son rôle dans la phrase (xiii) n'est pas celui d'un verbe qui évoque une action finale. La forme 'vu:' perçoit ici en revanche un état dans son existence passée. Les mots 'dans les occasions' servent à préciser que l'on évoque des 'situations' et non l'action. De nouveau, nous croyons que c'est la compréhension implicite de ces différentes nuances entre l'emploi des divers verbes singhalais qui a guidé l'élève dans son choix des temps français ; du moins, à un degré non négligeable. Étant donné que le singhalais faisait partie de l'enseignement/apprentissage du français dans cette classe, il n'est pas surprenant qu'on découvre des transferts du singhalais dans les travaux de ses élèves.

L'extrait de texte que nous présentons ci-dessous appartient à une autre élève de cette même classe.

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 106 pour le texte source]

2a) « [...] Mais il y avait un rupture de courant, et on ne pouvait pas regarder la télévision. [...] Donc il est allé se renseigner. Quand il est rentré, il a eu (avait) beaucoup à dire. »

¹ Étant donné qu'il s'agit ici d'une production écrite, nous ne l'avons traduit que dans le singhalais écrit. Or, l'hypothèse des transferts du code parlé (qui s'intègre souvent dans le code simple écrit du singhalais) nous semble aussi valable ici. En effet, si les conjugaisons verbales du code parlé et du code écrit partagent ici presque les mêmes valeurs aspecto-temporelles, celles du code parlé nous semblent correspondre d'autant mieux aux emplois des temps de l'apprenante. Par exemple, le choix erroné du PC dans (v) : si les deux codes disposent des conjugaisons verbales aux valeurs aspecto-temporelles peu lucides, celle du code parlé (*tibuna:*) évoque un procès plus ponctuel que celle du code écrit (*pihita: tibuni*).

² Plus ou moins une forme infinitive. Le sens le plus proche serait 'ceux qui étaient-là'

³ Plus ou moins une forme infinitive. Le sens le plus proche serait 'le fait qu'il était là'

2b) (But, there was (i) /had been (ii) a power cut and we couldn't watch TV. So, he went to find out what was happening. When he got back, he had a lot to tell.)

2c) (nΛmut, evitə viduli elijə notibunu (i) /vidulijə kΛpa: hæɾə tibunu (ii) bævin, Λpətə ru:pəva:hiniə bæli:mətə nohæki vijə. emənisa: ohu torəturu dənə gəni:mətə bæhæɾətə gije:jə. Ohu nævətə pəminənə vitə, ohutə ki:mətə boho: de: tibuni.)

2d) [mais-à ce moment là-électrique-la lumière-à cause de + il n'y avait pas (i) / l'électricité-couper (antériorité)+avait/ a eu (ii) -à cause de-, à nous-la télévision-voir (but)-n'ont pas pu. -Donc-il-les nouvelles pour apprendre-à dehors-est allé. - il-encore une fois-rentre-au moment-à lui-pour dire-beaucoup-choses-a eu/avait]

Vu qu'une rupture de courant évoque un événement précis, il est plus normal d'employer *le PC* dans la première phrase de (3a). Mais, il nous semble que l'élève a voulu décrire ici non l'action passée mais l'état qui en a résulté : au moment où ils voulaient regarder la télévision, il n'y avait plus d'électricité. Il est possible que tel ait été le raisonnement de l'élève lorsqu'elle a décidé d'employer *l'imparfait* dans cette première phrase de l'extrait. En effet, ce raisonnement pourrait justement être du ressort des L1 et L2 de l'apprenante : à savoir, ce choix de *l'imparfait* correspond largement à l'un des deux temps que le singhalais et l'anglais pourraient employer dans ce cas. Ces derniers disposent chacun de deux temps qui évoquent, d'une part un état au passé (i), et d'autre part, un état au passé qui a été le résultat d'une action passée antérieure (ii). En effet, ce deuxième cas correspondrait au plus-que-parfait français (cf. troisième chapitre : Figure 35 : ligne 13 : p.220). Mais, comme c'est l'état que l'élève cherche à évoquer, il est possible qu'elle ait choisi de se laisser guider par les temps (i) de ses langues premières ; probablement, par le '*was*' anglais.

Le deuxième cas d'emploi du verbe 'avoir' dans son texte confirme cet avis. Alors que nous ne pouvons pas précisément déterminer quel effet le verbe singhalais '*tibuni*' avait pu créer chez l'apprenante (si elle l'interprétait comme un état ou un fait ponctuel), nous pouvons clairement voir l'interférence de '*had*' anglais dans la phrase erronée '*Il a eu beaucoup à dire*' : '*He had a lot to say*'. L'unique choix du temps dont l'anglais dispose ici constitue sa forme du *past simple* ('*had*'). Le choix de '*il a eu*' nous semble être le résultat direct de l'interférence de cette forme. En effet, cette explication nous semble être la seule logique qui justifie cet emploi erroné de la part de cette apprenante avancée.

Nous avons repéré le même type d'erreur interférentielle chez une étudiante débutante de la classe des premières années à l'Université. L'extrait que nous présentons ci-dessous a toutefois été vu avant lorsque nous avons évoqué les cas d'emploi du verbe 'être' à la place d' 'avoir'. (cf. p.275 (ex :2a)). Comme nous l'avons déjà dit, aux moments difficiles de son apprentissage du français, l'étudiante déclare s'inspirer de l'anglais.¹

[Première année : Université : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 97 pour le texte source]

*2a) « [...] *J'ai eu (avais)* un chien quand j'*étais* douze ans... »

*2b) (I had a dog when I *was* twelve years old.)

*2c) (vΛjəsə Λvurudu *dolʃe:di*, mΛtə ballek *siti:je:jə*)

[L'âge -ans -dans la douze-à moi-un chien-restait]

¹ Comme mentionné dans l'introduction de cette thèse, le premier jour d'observation, nous avons eu l'occasion d'interroger de façon générale les apprenants de quelques cours de FLE. C'est pendant ces discussions que certains d'entre eux (parmi lesquels, cette apprenante universitaire) nous ont révélé leur stratégies d'apprentissage, difficultés, etc.

Le français et le singhalais perçoivent le procès en question dans sa durée d'état au passé. Cependant, les deux langues expriment le rapport entre le possesseur ('je') et le possédé (le chien) de manières différentes : alors que le français perçoit 'je' comme étant le sujet de la phrase, le singhalais accorde ce statut au 'chien'. Par conséquent, les deux langues emploient les verbes distincts pour transmettre une même idée : en français, le verbe 'avoir' à la forme de *l'imparfait* et en singhalais, le verbe 'rester' à la forme de *Ati:tə sArələ krija:*. En dépit de ces différences au niveau structurel, les deux formes verbales françaises et singhalaises évoquent le procès en question comme un état au passé. L'anglais, en revanche, évoque ce même procès plutôt comme un fait ponctuel et utilise sa forme *past simple* 'had' : l'interférence est ici nettement d'origine anglaise.

Dans l'exemple ci-dessous, l'erreur est de nouveau attribuable à l'interférence de 'had' anglais. Alors que l'anglais perçoit le fait de 'n'avoir eu ni le son ni les images' comme un fait passé révolu, le français évoque de nouveau l'aspect duratif.

[A/L troisième trimestre : extrait d'exercice de grammaire : Exercice 1 : p. 189 : cf. *Bonne Route 1*]

3a) « Autrefois, nos grands-parents n'ont pas eu (n'avaient) ni le son ni les images; ils ont lu (lisaient) très peu. La télévision était pour eux une véritable révolution. »

3b) (In the past, our grand parents had neither the sound nor the pictures /images; they read very little. The television was a true revolution for them.)

3c) (Ati:təje:di:, Ape: a:tftfila: a:təla:tə fAbdə ho: pintu:rə kisivAk notibuni (i) / tibune: nætə. (ii) [...])

3d) [dans le passé-nos-les grands-mères-les grands-pères à-les sons-ou-les images-rien-n'ont pas eu / n'avaient pas (i) / avaient ne pas. (ii) [...]].

Compte tenu du fait que la phrase en question n'est pas isolée et qu'elle constitue apparemment le début d'un récit, le français exige ici l'emploi de *l'imparfait*. Par contre, l'emploi du temps du verbe singhalais est ici moins précis que dans les deux autres langues. Le singhalais peut employer ici deux formes passées du verbe 'tibeji' à la forme négative : d'un côté, *notibuni* (i), et d'autre part, *tibune: nætə* (ii). Comme nous l'avons déjà vu, le sens de ce verbe évoque toujours un état. Ce sens est d'autant plus renforcé par la deuxième conjugaison *tibune: nætə* : à savoir, *tibune:* (le procès est perçu dans son essence d'existence) avant d'être nié à l'aide de *nǣtə* (un marqueur de non existence). En ce qui concerne l'option (i), il consiste en un mélange entre le verbe d'état et une forme temporelle ponctuelle. Vu le manque de précision dans le choix du verbe en singhalais, il est clair que les apprenants sont plus ouverts à l'influence de l'anglais. De plus, à l'opposé de leurs camarades aînés de la classe A/L septième trimestre, ces élèves n'étaient guère encouragées à se référer à leur L1. Les comparaisons, explications et traductions ont été faites en anglais et en français. Même si les élèves de cette classe ont reconnu leur L1 comme la langue dans laquelle elles s'expriment le mieux et se sentent le plus à l'aise, elles refusaient de s'y référer pendant l'apprentissage du FLE ; elles s'opposaient également à ce que l'on remplace leur dictionnaire anglais-français par un dictionnaire singhalais-français. L'enseignant interprétait cette préférence comme une preuve de la volonté de ses élèves de perfectionner l'anglais en même temps qu'ils apprenaient le FLE. Pour notre part, nous croyons que cette préférence met également en évidence les idées reçues que les élèves et l'enseignant (cf. p.184) entretenaient à l'égard des rapports entre les trois langues. De plus, il n'est pas impossible d'y percevoir un sentiment d'insécurité linguistique.

Nous présentons ci-dessous trois autres extraits qui démontrent clairement l'interférence de 'had' anglais sur l'emploi du verbe 'avoir' au passé. Les auteurs de ces

textes appartiennent à trois cours de FLE. Les deux premiers sont issus des cours de débutants.

[Débutant quatrième trimestre : extrait de rédaction d'un apprenant : Classe B]

4a) « [...] Quand je *suis entrée* à l'école il y a beaucoup d'enfants qui *étaient* comme moi. Elles *sont* le même âge et elles *portent* la même uniforme et aussi *étaient* avec leurs parents. Nous avons eu un professeur qui *s'appelle* Madame Kumudini [...] »

4b) (When I *entered* the school there *are (were)* a lot of children who *were* like me. They *are (were)* of the same age and they *were wearing* the same uniforme and *were* also with their parents. We had a teacher *called* Ms. Kumudini [...])

4c) (mAmə pa:sælətə ætulu vənəvitə, ma: væni lAməji boho:denek ehi sitijəhə. Ovun sijəlu dena:mə ekəmə vAjəsəkə pAsu vunu Atərə, ekəmə nilə ændumə hændə sitijəhə. ovuhu ovunəge: dema:pijan sAməgə sitijəhə. Apətə Kumudini nAmæti gurutumijAk sitija:jə. /vu:va:jə. [...])

4d) Je-à l'école- *entrer*-au moment-comme moi-enfants-beaucoup-là bas-*restaient/sont restés* (il y *avaient/il y a eu*). Ils-tout le monde-le même-dans un âge-*passaient/sont passés* (*étaient/ont été*)-et-le même-uniforme- *portaient* [*porter* (antériorité)-*restaient/sont restés*]. Ils-leurs-parents-avec-*restaient/sont restés*-à nous-Kumudini-*s'appeller* (adj.atemporel)-une enseignante- restait/est restée (i) devenait/ est devenue (ii) (était/a été)

Ni l'influence du singhalais, ni celle de l'anglais ne pourrait justifier l'emploi inconstant et probablement irréfléchi des temps présents et passés (*l'imparfait* et *le PC*) dans l'extrait ci-dessus. Si tout le texte de l'apprenant fait la preuve de cet emploi alternatif, il est difficile de deviner la raison d'être des présents dans ce texte au passé. Toutefois, nous avons remarqué un fait intéressant concernant l'emploi des temps du passé dans ce récit : à savoir, à part l'emploi erroné du *PC* dans la dernière phrase de l'extrait cité, ils s'avèrent tous corrects. S'agit-il aussi d'un choix chanceux ou est-ce bien un choix conscient ? Vu le nombre élevé de réponses corrects (10/11) dans les emplois des temps du passé dans le texte source de l'apprenante, il nous semble difficile de soutenir la première proposition. En revanche, si nous acceptons la deuxième hypothèse du choix volontaire, nous pouvons facilement percevoir l'interférence de '*had*' anglais dans l'erreur citée ci-dessus. En ce qui concerne le singhalais, son choix temporel correspond aussi à celui de l'anglais et celui de l'élève. Toutefois, les deux verbes singhalais employés dans ce cas sont les suivants : 'sitiji', 'veji'. Vu de nouveau l'ambiguïté qui relève de l'union du sens lexical et du temps de ces verbes, il est peu probable que l'élève s'en soit inspiré.

L'exemple ci-dessous écarte également la possibilité d'une influence du singhalais dans l'emploi des deux verbes soulignés.

[Première année : Université : extrait de rédaction d'une élève]

5a) « [...] A le église inconsciemment je *suis tombé* mon porte-monnaie. J'ai eu (i) tous argent à la porte-monnaie. Je n'ai pas eu (ii) de plus argent revenir à mon maison [...] »

5b) (At the church my purse *fell (had fallen)* without my noticing it. I had (i) all my money in that purse. I didn't have (ii) any more money to come back home.)

5c) (pAllije:di:, nodænuvAtvə ma: Atin (mAge:) mudAl pAsumbijə vætuni (væti: tibuni). mAge: mudAl sijAlləmə tibune: (i) e: pAsumbije:jə. gedərə pæmini:mətə ho: ma: lAngə venAt mudAl notibuni. (ii))

5d) [à l'église-sans savoir (adj.)-par moi-(mon)-porte-monnaie-*est tombé* (*avait été tombé*) mon-argent-tout-était (i) -ce-porte-monnaie.-maison-pour rentrer-au moins-je-près de-autre-argent-n'ai pas eu/n'avais pas. (ii)]

Dans le premier cas, le temps singhalais choisi contredit entièrement le choix de l'étudiante. Le deuxième cas laisse le choix à l'apprenant entre deux formes verbales évoquant le procès soit comme un fait ponctuel soit comme un état. Par contre, dans les deux emplois erronés de l'étudiante, le '*had*' anglais et sa forme négative '*didn't have*' nous semblent correspondre parfaitement au choix (erroné) des temps dans le texte français de l'apprenante. D'autre part, vu que cet extrait provient d'un texte de l'enseignante d'anglais dont nous avons déjà parlé, l'origine de son choix de temps peut être facilement attribué à l'objet de son enseignement, l'anglais. Le fait que cette langue constitue également la langue de référence principale de son cours de FLE peut étayer notre hypothèse sur l'interférence de l'anglais.

En revanche, l'exemple ci-dessous est tiré du récit oral d'une apprenante appartenant à un cours où l'enseignement se déroulait presque exclusivement en français : à savoir, la classe du niveau avancé premier trimestre à l'AF. L'apprenante en question était de la L1 singhalaise et elle nous semblait être plus à l'aise dans cette langue que dans sa L2, l'anglais.¹ Cependant, si, durant les premières étapes de son apprentissage du FLE,² l'apprenante avait pris l'habitude d'associer sa L2 (et non sa L1) avec le français, il se peut que cette habitude continue à influencer ses choix, même par la suite. C'est ce que nous allons voir à l'aide de l'extrait suivant.

[Avancé premier trimestre : extrait de récit oral d'une apprenante]

6a) « [...] Un jour, je *suis allée* au salon de coiffure. J'*ai eu (avais)* des cheveux longs. J'*ai dit* au coiffeur [...] »

6b) (One day, I *went* to the hairdressing salon. I *had* long hair. I *told* the hairdresser [...])

6c) (ekə dAVəSAkda:, mAMə 'hair saloon' ekətə gija:. e: dAVəSVələ matə digə kondəjək *tibuna:*. mAMə konde kapənə ekkena:tə ... *kivva:*.)

6d) [Un certain-dans un jour,-je-salon de coiffure-au-*suis allé*- à l'époque-à moi-long-un cheveu-*ai eu* (i) / *avais* (ii). je-au coiffeur ... *ai dit*.]

En effet, dans l'ensemble, ni cet extrait, ni sa source (un discours de quelques phrases) ne contient de transferts de l'anglais d'une façon précise ; sauf dans le cas de l'erreur citée ci-dessus. Ici, l'influence des langues premières de l'apprenante nous semble l'emporter sur les règles de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* en français. Alors que le français considère le procès en question comme un état au passé servant à décrire le cadre du récit, l'anglais le perçoit dans son état du fait accompli. Quant au singhalais parlé, l'emploi du verbe '*tibeji*' à la forme simple ('*tibuna:*') lui permet de repérer ce même procès, soit comme un état passé, soit comme un fait accompli. Par conséquent, il nous semble que la source d'erreur est clairement à l'origine de la L2 de l'apprenante.

Comme nous venons de le voir, beaucoup d'apprenants de FLE sont influencés par leurs langues premières (surtout par l'anglais) lorsqu'ils apprennent et emploient les verbes 'être' et 'avoir' au passé. Cette influence n'est pour autant pas limitée aux transferts négatifs (interférences). Selon nous, de nombreux apprenants profitent de l'influence positive de leurs langues premières. Cependant, il est en général plus facile d'attribuer une erreur à une interférence qu'une bonne réponse à un transfert positif.

¹ D'ailleurs, cela est vrai pour la quasi totalité des apprenants observés.

² Comme nous l'avons déjà dit, la majorité des élèves dans ce cours étaient des anciens élèves scolaires de FLE : d'où notre hypothèse ; à savoir qu'ils avaient pris l'habitude de percevoir le français à travers leurs langues premières. Étant donné que la majorité des écoles et des instituts d'enseignement du FLE favorisent l'emploi de l'anglais dans l'apprentissage du FLE, l'influence de cette langue y est souvent plus grande que celle de la langue singhalaise.

Lorsqu'une réponse est bonne, on a souvent tendance à l'attribuer à l'effet positif de l'enseignement. Toutefois, vu les explications lacunaires que beaucoup d'apprenants de FLE reçoivent sur *l'imparfait* et *le PC* (que nous avons déjà explicitées dans le troisième chapitre), il nous semble peu raisonnable d'y attribuer la source de certains emplois positifs des apprenants. Pour nous, certains de ces emplois corrects peuvent relever justement des transferts (positifs) des langues premières. Cela explique pourquoi nous continuerons à relever certains transferts positifs durant cette analyse.

Lors de l'examen des productions écrites et orales des apprenants observés, nous avons pu repérer de nombreux autres cas de transferts des langues premières dans l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*. La plupart d'entre eux sont repérables avec quelques verbes spécifiques. Ces verbes constituent majoritairement les verbes semi-auxiliaires¹ : d'une part, ce que l'on appelle 'les verbes modaux' et d'autre part, certains verbes qu'on peut considérer comme des 'verbes d'état'.

4.2.1.3. Les verbes modaux et les verbes d'état

La difficulté liée à l'emploi de ces verbes particuliers au passé nous semble être attribuable à deux causes : d'une part, aux interférences des langues premières des apprenants, d'autre part, à l'insuffisance des explications qu'ils reçoivent sur l'emploi de ces verbes au passé. C'est-à-dire que les simples explications de 'l'action' et de 'la situation' que les apprenants débutants reçoivent respectivement du *PC* et de *l'imparfait* ne suffisent guère pour faire comprendre l'emploi de ces verbes : en dépit de ne guère évoquer des 'actions', les deux groupes de verbes susmentionnés se conjuguent souvent au *PC*. La distinction qu'ils mettent en évidence à travers les formes du *PC* et de *l'imparfait* dépend ainsi nettement d'autres critères non expliqués aux apprenants de FLE. Ainsi, par manque de connaissances apprises ou intuitives concernant l'emploi spécifique de ces verbes au passé, les apprenants ne sont pas à même de les employer correctement. En effet, lorsqu'ils sont contraints de les employer, ils recourent à l'une des deux stratégies suivantes : soit, ils tentent de les appréhender à travers les définitions générales qu'ils ont déjà assimilées du *PC* et de *l'imparfait*, soit ils cherchent consciemment et/ou inconsciemment à comparer l'emploi de ces verbes à celui des verbes 'équivalents' de leurs langues premières. Cette deuxième démarche nous semble être à la base de plusieurs erreurs que nous avons repérées dans les productions des élèves. De nouveau, l'influence nous semble être positive dans certains cas et négative dans d'autres.

- Les verbes semi auxiliaires

Selon la *Grammaire du français : cours de civilisation française de la Sorbonne*, « les semi-auxiliaires sont des verbes et des expressions verbales suivis d'un infinitif »² (1991 :20-21). Grâce à cette définition, nous constatons que la plupart des verbes que nous allons traiter ici peuvent être désignés comme les verbes semi-auxiliaires : 'vouloir', 'pouvoir', 'savoir', 'connaître', 'devoir', 'croire', 'penser', etc. Cependant, quelques-uns des verbes qui figurent dans cette liste s'appellent également 'les verbes

¹ Par exemple : 'vouloir', 'savoir', 'devoir', 'pouvoir', 'connaître', 'croire', 'penser', etc.

² Par exemple, 'aller+infinitif', 'être sur le point de+infinitif', 'être en train de+infinitif', 'venir de+infinitif', 'venir', 'aller', 'devoir', 'pouvoir', 'commencé à', 'se mettre à', 'finir de', 'cesser de', 's'arrêter de' (Idem : 1991 :20-21)

modaux' ou 'auxiliaires modaux'.¹ D'après le *Dictionnaire linguistique* (2001 :305), « en français, les auxiliaires modaux sont 'pouvoir' et 'devoir', suivis de l'infinitif » alors qu'en anglais, les auxiliaires modaux sont, 'can', 'may', 'will', 'must'. » Selon l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, la liste des 'modal verbs' s'avère toutefois plus longue : "The modal verbs are **can, could, may, might, must, ought to, shall, should, will and would. Dare, need, have to and used to** also share some of the features of modal verbs" (2005: 983). Même si le sémantisme de la plupart des verbes de la liste anglaise est exprimé à travers les deux verbes français, en anglais les verbes modaux sont nettement plus nombreux qu'en français.² En effet, il nous semble que si l'anglais part principalement de certains critères morphologiques et syntaxiques dans la désignation des verbes modaux³, les critères de base des verbes modaux français nous paraissent moins évidents. Par exemple, alors que certaines grammaires françaises ne désignent que les verbes 'pouvoir' et 'devoir' comme étant verbes modaux, dans certaines grammaires de FLE, on y ajoute également des verbes 'vouloir' et 'savoir'. Le singhalais ne reconnaît aucune classification des verbes et/ou des structures verbales qui soit comparable aux verbes modaux dans les deux langues européennes.

Quoiqu'il en soit des classifications traditionnelles des verbes tels que 'vouloir', 'pouvoir', 'devoir', 'savoir', dans le cadre de ce travail, nous préférons les reconnaître comme faisant partie d'un seul groupe de verbes. Ils constituent des verbes qui sont suivis d'un infinitif : à savoir, les semi-auxiliaires. En français, on les trouve au passé la plupart du temps à l'*imparfait*. La préférence de l'*imparfait* peut être attribuée au sens lexical de ces verbes. D'une manière générale, ils évoquent différents 'états' psychologiques du ressort du sujet du verbe (volonté, capacité, obligation, probabilité, etc.), ou du contexte discursif. Toutefois, un locuteur donné n'est pas obligé d'utiliser toujours l'*imparfait* pour évoquer les procès exprimés par ces verbes. Selon la perspective qu'il adopte, il peut employer soit l'*imparfait*, soit le *PC*. Cependant, les apprenants de FLE avec peu d'exposition à l'emploi de la langue française ont de la peine à identifier ces différentes nuances et les points de vue particuliers des locuteurs natifs ; surtout, lorsqu'il leur manque des explications adéquates et que leurs langues premières ne leur sont pas des recours fiables.

- Les verbes 'vouloir', 'pouvoir', 'devoir', 'savoir' et l'anglais

Avant de commencer l'analyse des extraits de textes sous chacun de ces verbes, nous souhaitons examiner comment ces derniers se traduisent dans les L1 et L2 des apprenants. Dans ce but, nous allons d'abord examiner la phrase ci-dessous. Elle est tirée

¹ Pour une analyse plus détaillée de l'*expression des modalités* (au sens plus large du discours) en français et en anglais, voir Chuquet, H. et Paillard, M. (1989 : chapitre 5 : pp.108-134). Selon la classification des modalités de Culioli, A. (que les deux auteurs susmentionnés résumant dans leur livre), les verbes que nous relevons ici ne seraient que quelques éléments appartenant à plusieurs sous-groupes qui évoquent la modalité. Ces derniers incluent évidemment non seulement les verbes, mais également d'autres outils linguistiques tels les adverbes, les types de phrases (assertif, injonctif, interrogatifs, etc.), etc.

² Par exemple, alors que l'anglais considère certains verbes exprimant l'intention (will), le besoin (need), l'habitude (used to), etc. aussi comme des verbes modaux, le français ne les prend pas en compte. Par contre, 'want' qui évoque aussi plus ou moins le même sens que 'need' n'est pas considéré comme un verbe modal en anglais.

³ Toujours selon l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (idem), "Modal verbs have only one form. They have no *-ing* or *-ed* forms and do not add *-s* to the 3rd person singular form [...]; modal verbs are followed by the infinitive of some another verb without **to**. The exceptions are **ought to** and **used to** [...]; questions are formed without **do/does** in the present and **did** in the past [...]; negative sentences are formed with **not** or the short form **-n't** and do not use **do/does** or **did**."

d'un récit écrit par quelques-uns des apprenants débutants de la classe B.¹ Cet extrait nous permettra de repérer d'une façon générale le fonctionnement des équivalents en anglais et en singhalais des verbes français cités ci-dessus.

[Débutant quatrième trimestre : extrait de récit écrit par un groupe d'étudiants]

Exemple 1 : « J'ai voulu savoir qui c'était. »

Exemple 2 : « Je voulais savoir qui c'était. »

Présentées comme telles, les deux phrases françaises ci-dessus se laissent interpréter de deux manières différentes. Dans la deuxième phrase, la volonté du sujet est perçue dans sa durée. Le procès est repéré dans son déroulement et n'est pas présenté comme accompli. En effet, par rapport à la première phrase, l'emploi de 'voulais' de la deuxième phrase permet au locuteur d'atténuer l'expression de sa volonté et de mettre plus d'insistance sur la suite de la phrase. En revanche, l'emploi de la forme du *PC* dans la première phrase lui permet d'insister sur sa volonté. De plus, le procès y est perçu comme momentané et révolu.

Les deux phrases françaises s'emploient dans des contextes différents, mais, elles sont grammaticalement et sémantiquement réalisables. Cependant, comme nous venons de le dire, les apprenants de FLE ne sont peu ou pas amenés à percevoir de telles différences subtiles d'interprétation ; particulièrement au niveau débutant : d'où le nombre élevé d'erreurs dans l'emploi de ces verbes au passé. Mais, dans ce cas particulier, les apprenants ont réussi à employer la bonne forme dans leur phrase : à savoir,

1a) J'ai voulu savoir qui c'était.

En effet, cette phrase se trouve au milieu d'un récit au passé, dont le début² justifie cet emploi du verbe 'vouloir' au *PC*. Cependant, il était intéressant de voir comment les apprenants du groupe ont obtenu cette réponse d'une façon unanime. Leur méthode ne consistait pas dans une analyse explicite du sens de la phrase, ni par rapport au reste du texte, ni par rapport aux explications qu'ils avaient déjà reçues de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*. En revanche, ils ont tenté de trouver la phrase équivalente française pour leur phrase de départ anglaise. À savoir, lorsque les apprenants de FLE (surtout, les débutants) travaillent en groupes, ils ont souvent l'habitude de discuter en singhalais ou en anglais.³ Toutefois, l'anglais étant la langue de référence la plus courante dans les milieux d'apprentissage du FLE sri lankais, les apprenants discutent en général en anglais. De même, dans le groupe de travail que nous avons observé, les apprenants discutaient en anglais. Avant de commencer à compléter l'histoire à trous distribuée par leur enseignant (cf. annexe : p. 13 : activité 2), la meilleure élève l'a expliquée à ses camarades du groupe en anglais. Cela constituait une première étape pour s'assurer que tout le monde la comprend bien. Après, les élèves ont imaginé les phrases manquantes à leur histoire 'anglaise'. Ainsi, ils ont obtenu la phrase ci-dessus en traduisant la phrase anglaise correspondante que nous présentons ci-dessous.

¹ Cf. Annexe : p.18 : Figure 25B : ligne 14 colonne gauche.

² « Il était sept heures du soir. Il faisait froid et il pleuvait. Il y avait peu de passants dans la rue. Un homme étrange habillé en noir, rôdait autour du bâtiment. Il avait l'air mystérieux. J'ai voulu savoir qui c'était. (...) »

³ D'ailleurs, les apprenants débutants de la classe de A/L troisième trimestre ont déclaré concevoir toujours leurs phrases, rédactions, etc. d'abord en anglais. Par la suite, ils les traduiraient en français. Même s'il s'agit ici d'une autre classe de FLE, dans le groupe que nous avons observé les apprenants ont suivi cette même démarche. (Cf. annexe : p. 18 : Figure 25B : ligne 14 côté gauche)

1b) I wanted to know who that was.

Du point de vue de la syntaxe et de l'emploi des temps, la similarité entre les deux phrases anglaises et françaises nous semble être quasi totale. Dans les deux phrases, les quatre verbes se mettent aux temps simples passés ; pour ce qui est de l'anglais au *past simple* et ceux relevant du français, au *PC*. Cela prouve de nouveau le rapport que les apprenants de FLE établissent intuitivement entre ces deux temps. Cette association ainsi que les connaissances que les apprenants disposent de l'emploi du verbe anglais 'want', leur ont clairement servi ici à employer le temps correct du verbe 'vouloir'. Cependant, le transfert positif ici peut se prouver négatif ailleurs : à savoir, 'wanted' ne se traduit pas toujours par 'a voulu' en français. Comme nous l'avons déjà remarqué, 'voulait' représente en effet la forme la plus courante. De toute évidence, le français emploie le verbe 'vouloir' au passé aussi bien sous la forme de *l'imparfait* que sous la forme du *PC*. En revanche, l'anglais dispose d'une seule forme équivalente pour ces deux formes françaises : à savoir 'wanted'. Les distinctions de perspectives que le français réussit à mettre en évidence à travers *l'imparfait* et *le PC* de 'vouloir' se voient unifiées dans l'unique forme du *past simple* du verbe 'want'.

On peut observer ce même phénomène par rapport aux autres verbes semi-auxiliaires anglais mentionnés avant. C'est-à-dire que 'pouvait' et 'a pu' se traduisent en anglais comme 'could'/'was able to' ; 'devait' et 'a dû' seraient 'had to' et 'savait' et 'a su', 'knew'. En anglais, ces verbes ne connaissent pas de formes progressives. En ce sens, ils ressemblent au 'was' anglais qui sert à évoquer les états passés.¹

Cette unicité de forme peut faciliter l'apprentissage de ces verbes en anglais, mais peut, dans la suite, constituer un obstacle à l'apprentissage/acquisition des formes passées de leurs équivalents en français. Dans les cas où les élèves de FLE se laisseraient guider par leurs connaissances en anglais,² comme dans l'exemple (1a), ils pourraient, soit réussir, soit se tromper dans l'emploi du temps. Vu que le français emploie plus sa forme de *l'imparfait*, si l'apprenant part de l'hypothèse (*past simple* anglais = *PC* français), il risque de se tromper plus souvent. En revanche, s'il part de l'hypothèse ('wanted' anglais = 'voulait' français), il a plus de chance de réussir. Cependant, ni l'un ni l'autre seront assurés d'une réussite totale tant qu'ils ne tenteront pas d'assimiler les valeurs réelles associées à ces formes verbales passées en français.

- Les verbes 'vouloir', 'pouvoir', 'devoir', 'savoir' et le singhalais

Dans le but de voir comment un des verbes de ce groupe se traduit en singhalais, nous nous proposons de voir au préalable la traduction singhalaise de la phrase, l'exemple 1 présenté à la page 292.

Exemple 1 : -J'ai voulu savoir qui c'était.

1c) ohu kavurundə janə vɑgə dænəgæni:mətə matə avafjə vijə (i)
[Il-qui-à propos-pour savoir-à moi-nécessité-est devenu (ai voulu) (i)]

¹ Cependant, à l'opposé des verbes modaux, verbe 'to be' dispose des formes progressives. Cependant, ces dernières ne s'emploient que pour relever des actions.

² Cela peut se passer non seulement au niveau linguistique mais également sur le plan métalinguistique. Par exemple, dans le cas où un apprenant de FLE serait au courant du terme 'modal verbs' en anglais, au moment de l'apprentissage des 'verbes modaux' français, il tenterait d'associer ces derniers aux premiers. Étant donné que les deux ne sont que partiellement compatibles, les interférences sont inévitables dans l'apprentissage du FLE.

Les deux traductions suivantes représentent l'exemple 2 de la page 292.

Exemple 2 : -Je voulais savoir qui c'était.

1c) (ohu kavurundə jənə vʌgə dænəgæni:mətə mətə ʌvʌfjə vi: tibuni (ii) * ʌvʌfjə vemin tibuni. (iii)
[Il-qui-à propos -pour savoir -à moi-vouloir (antériorité) avait. (ii) *vouloir (simultanéité) avait.(iii)]

Comme on peut le constater, le singhalais peut traduire les deux exemples français sous trois formes différentes. Les trois formes mettent en évidence trois repérages différents du procès en question. La première phrase où le français emploie *le PC* pour repérer une volonté de courte durée, le singhalais emploie la forme verbale passée du verbe 'ʌvʌfjə veji', 'ʌvʌfjə vijə'.¹ En revanche, pour marquer cette volonté dans sa durée dans le passé, le singhalais, à l'opposé du français et de l'anglais, peut employer deux structures verbales différentes. Formellement, celle qui serait la plus identique à la forme progressive de l'anglais constitue la structure (iii). Elle repère le procès dans son développement.² Toutefois, cette structure formellement réalisable en singhalais est rarement utilisée dans la langue courante avec le type de verbes que nous sommes en train d'évoquer. Cependant, dans les cas où l'on souhaiterait vraiment insister sur le développement du procès évoqué, on pourrait certainement se servir de cette structure verbale.

Par conséquent, la structure (ii) constitue la forme verbale la plus souvent utilisée pour évoquer le procès de 'vouloir' comme un état passé. Toutefois, à l'encontre de la forme (iii), le procès n'est pas ici marqué dans son déroulement. Il est évoqué plutôt comme un état qui découle d'un fait ponctuel passé (le fait de 'vouloir'/'avoir besoin'). Structurellement, cette forme 'ʌvʌfjə vi: tibuni' serait identique aux formes du plus-que-parfait français et du *past perfect* anglais. Cependant, à l'opposé de ces deux langues, le singhalais ne met pas ici l'accent sur le procès antérieur. C'est l'état résultant qui est valorisé.

Compte tenu du manque de correspondance entre le système temporel des quatre verbes semi-auxiliaires français et de leurs équivalents singhalais, on ne peut que difficilement croire aux transferts de ces derniers dans l'acquisition et l'emploi des premiers. De plus, le Singhalais moyen ne possède aucune connaissance explicite de ces différents temps de sa L1 pour pouvoir les comparer d'une manière consciente avec ceux d'autres langues. Même s'il est intuitivement plus conscient des différentes opérations linguistiques de sa L1 que de celles de sa L2, il possède souvent une connaissance plus explicite du système verbal de l'anglais que de sa propre L1. Quant aux systèmes des verbes modaux au passé de l'anglais et du français, (comme nous l'avons déjà vu), il n'existe pas non plus de correspondances. Cependant, vu que les apprenants singhalais en possèdent une certaine connaissance explicite et que le choix des verbes est aussi plus clair entre leur L2 et L3 qu'entre leur L1 et L3,³ les apprenants de FLE nous semblent se laisser plus volontiers influencer par l'anglais lors de l'apprentissage du FLE ; également dans l'emploi des verbes modaux. Nous allons maintenant examiner cette hypothèse à l'aide de quelques extraits tirés des textes des apprenants. Par rapport aux trois autres

¹ En effet, dans ce cas, le verbe employé en singhalais n'est pas identique au verbe 'vouloir' en français. Il évoque plutôt l'idée d'*'avoir besoin de'*. Ce décalage entre le choix des verbes est plus fréquent entre le singhalais et les deux autres langues qu'entre ces deux dernières.

² Une traduction exacte du sens de cette phrase nous donnerait une phrase comme celle-ci : '*Il ressentait de plus en plus le besoin de savoir qui c'était*'.

³ 'Vouloir' ≈ 'want', 'vouloir' ≠ 'ʌvʌfjə veji' ('avoir besoin').

verbes modaux, nous avons pu repérer plus de transferts dans l'emploi du verbe 'vouloir'. Par conséquent, nous allons commencer notre analyse par ces exemples.

- Vouloir

Selon l'explication des temps dans l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005 : R 31), 'need' et 'want', les verbes dont on se sert le plus souvent pour traduire le verbe 'vouloir' en anglais, n'ont pas de formes progressives. Le dictionnaire les définit, d'ailleurs comme nous l'avons déjà fait, comme des verbes référant aux états et non aux actions.¹ En conséquence de cette caractéristique, l'anglais emploie une forme unique pour traduire tous les états de volonté passés, exprimés en français par les deux formes 'voulait' et 'a voulu', et en singhalais, par les trois formes (i) 'ආච්ඡා විචා' (ii) 'ආච්ඡා වි: තිබුණි' (iii) 'ආච්ඡා වෙමින් තිබුණි'.

Ainsi, il se peut que les apprenants singhalais et français de l'anglais possèdent une certaine facilité pour acquérir l'emploi des formes verbales 'wanted' et 'needed' de l'anglais : ils passent des systèmes à plusieurs formes à un système à forme unique. En revanche, la découverte de l'emploi des diverses formes verbales des deux autres langues devrait sembler être une tâche très complexe pour un anglophone. Il est vrai que les apprenants de FLE au Sri Lanka ne se trouvent pas exactement dans cette dernière catégorie d'apprenants. Même s'ils ont appris l'anglais comme L2, ils possèdent une L1 où les verbes modaux connaissent plusieurs divisions temporelles au passé. Toutefois, cette complexité du système des verbes modaux de leur L1 n'est d'aucun recours pour l'acquisition de celui du FLE, parce qu'il n'y a pas de correspondance exacte entre les deux systèmes. Par ailleurs, très souvent, même au niveau du choix de verbe, les correspondances sont plus évidentes entre l'anglais et le français qu'entre le français et le singhalais. Ce peut être l'une des raisons pour laquelle la plupart des apprenants de FLE recourent (consciemment ou inconsciemment) à l'anglais lorsqu'ils emploient le verbe 'vouloir' au passé. Voici quelques exemples extraits de deux textes d'une apprenante débutante:²

[Première année : Université : extrait de lettre rédigée par l'étudiante]

2a) « J'écris ce letter après longtemps. Réellement j'ai voulu (voulais) écrire longtemp ce letter... »

2b) (I *am writing* this letter after a long time. Really, I wanted to write this letter [since] a long time.)

2c) (digu ka:ləjəkətə pASU mAMə [obətə] me: lipijə *lijAnnemi*. ættətəmə, mAtə me: lipijə kAləkə [pAtAN] [obətə] livi:mətə ආච්ඡාවෑ (vi:) තිබුණි.)

2d) [longue-période-après-je-[à toi]-cette-lettre-écrivais.-vraiment,-à moi-cette-lettre-une période-[depuis]-[à toi]-pour écrire-avais besoin (voulais).]

Les trois langues repèrent ici le procès en question comme étant un état passé et le perçoivent dans sa durée. Toutefois, seuls le français et le singhalais explicitent cette prise de position dans leurs formations verbales. L'anglais maintient son unique forme passée du verbe 'want' au passé : 'wanted'. Si l'apprenante était consciente du rapprochement des formes verbales entre sa L1 et sa L3 et si elle était influencée par cette connaissance, elle aurait dû employer ici la forme 'voulais'. Or, elle a choisi la forme 'ai voulu' qui, à notre avis, est une preuve évidente de l'influence de la forme *past simple* ('wanted'). Les similarités structurelles et lexicales entre les deux phrases anglaises et françaises peuvent renforcer notre supposition.

¹ "These verbs refer to a state, not an action." (2005:R 31)

² Il s'agit de nouveau l'enseignante d'anglais.

Voici un deuxième extrait que nous avons tiré d'une autre rédaction de la même apprenante.

3a) « [...] À ce moment la NGO envoyait la médicament à mon région. Ils fonctionnait à l'église proche de le Bambalapitiya. Je aussi suis voulu (voulais) envoyer la médicament à mon parente. (...) Il a remmettu mon porte-monnaie. j' ai voulu donner un peu argent. [...]

3b) At that time, the NGO was sending medicine to my region. They were operating from a church (which was situated) close to Bambalapitiya. I too wanted to send medicine to my parents. (...) He gave me my purse back. I wanted to give [him] some money.)

3c) (e: vənəvitə, ra:ɕjə novənə a:jətənəjə ma:ge: pala:tətə behet drəvjə jəvəmin sitije:jə. Ovuhu bəmbələpitijətə nudurin pihita: æti pəllijəkə sitə me: ka:rjəje: nīrətəvə sitijəhə. matat ma:ge: deməvpijan hətə behet æri:mətə. AVAfjə vi: tibuni. (i) / AVAfjə vijə. (ii) (...) Ohu ma:ge: mudal pəsumbijə a:pəsu dunne:jə. matə [ohutə] sulu mudəlak di:mətə AVAfjə vijə.)

3d) [ce-jusqu'à ce moment-gouvernement-non-l'organisation-ma-à la région-médicaments-envoyait.-Ils-à Bamblapitiyata-non loin-est situé-dans une église-rester (antériorité)-cette- tâche-faisaient-à moi aussi-mes-aux parents-médicaments-pour envoyer- ai eu besoin / (ai voulu)+avais (voulais) (i) ai eu besoin (ii) (...) Il mon-porte-monnaie-a rendu-je-[à lui]-peu-d'argent-pour donner-ai eu besoin (ai voulu).]

Le texte source de l'apprenante comprend deux emplois du verbe 'vouloir' au passé. Selon nous, malgré l'erreur dans le choix de l'auxiliaire dans le premier cas, l'apprenante a choisi une forme verbale identique pour les deux cas : 'ai voulu'. Toutefois, dans le texte de l'apprenante, ce choix se traduit une fois en un transfert négatif et l'autre fois en un transfert positif. Nous croyons que les deux transferts sont de nouveau de la même origine ; à savoir, la langue anglaise. Il est pourtant vrai que dans le deuxième cas où l'apprenante emploie la forme verbale appropriée, il existe une convergence de formes entre toutes les trois langues. En revanche, dans le premier cas, une correspondance nette n'existe pas entre le singhalais et le français. Certes, la forme (i) perçoit aussi la volonté d' 'envoyer des médicaments' dans sa durée d'état passé, mais, la correspondance (d'ailleurs comme dans l'exemple (2c)) entre cette structure verbale et son équivalent français est moins évidente au plan morphologique ('AVAfjə vi: tibuni' (deux mots) = 'voulais' (un mot)). De même, bien qu'elle n'évoque pas le sens exact de la phrase française, le singhalais dispose également d'une deuxième structure verbale (ii) pour pouvoir traduire la forme 'voulais' dans la phrase « Je voulais aussi envoyer des médicaments à mes parents » : à savoir, avec l'expression verbale 'AVAfjə vijə'. Seulement, cette forme repère le procès dans sa brièveté et serait plus identique à la forme 'ai voulu' en français : d'où une source de confusion et la difficulté de se fier au singhalais dans le choix des temps dans ce cas précis. De toute évidence, l'apprenante ne nous semble pas l'avoir fait ici et l'hypothèse des transferts du singhalais n'est pas soutenable.

On reconnaît le même phénomène chez certains apprenants du niveau avancé. De nouveau, leurs emplois systématiques de la forme 'ai voulu' font preuve aussi bien des transferts négatifs que positifs. Les extraits sont tirés des récits oraux ¹ de quelques apprenants du cours des avancés premier trimestre à l'AF.

[Avancé : premier trimestre : extrait de récit oral : pour l'exposé entier, voir l'annexe : p.84 [extrait 9]

4a) « [...] Et, après quelques temps, mes parents et autres personnes, ils ont voulu (voulaient) d'aller voir les autres choses dans le jardin. Mais je n'ai pas allé avec lui parce que j' ai voulu (voulais) voir plus. Mais, après grand parents (?) sont partis avec eux, avec leur. Et, donc j' ai voulu jeter de l'eau avec mon pied au au ce canard. Et soudain, j'ai, je me suis tomb... euh...tombée sur le sur le bassin. [...]

¹ Par conséquent, les traductions singhalaises seront présentées comme si elles pouvaient être formulées dans la langue parlée.

4b) (And after some time, my parents and the others *wanted* to go and see other things in the park. But I didn't go with them because I *wanted* to see more. But, afterwards, grand parents (?) left with them, with them. And, I *wanted* to throw water at the duck with my foot. And suddenly, I, I fell into the pond.)

4c) (tikə vela:vəkətə pāsse:, māge: pāvule: əjətət anek udəvijətət udja:ne: anek de:vəl balaṅṅə jaṅṅə o:næ: vuna: nāmūt mātə tāvə [pa:ttəjinvə] ¹ blaṅṅə o:næ: vunu hinda: māmə e:gollot ekkə gije: næ: mātə o:næ: vuna: kaḷulen pa:ttəja:tə vaturə visi kəṛaṅṅə. [e: vuna:tə], haḍisijenmə mā:və pokunətə vətuna:.)

4d) (peu-l'heure-après,-mes-aux membres de ma famille et-aux autres et -dans le jardin-d'autres-choses-pour voir (postériorité : but)-*ont eu besoin (ont voulu)*. Mais,-à moi-encore-[les canards]-pour voir (but)-*ai eu besoin (ai voulu)*-parce que-je-eux-avec-ne suis pas allé.-à moi- *ai eu besoin (ai voulu)*-du pied (de la jambe)-au canard-l'eau-pour jeter. [Mais,-]soudain-je-dans le bassin-suis tombée.]

L'examen de l'extrait du récit et de ses traductions nous permet de voir que l'influence pourrait être cette fois de l'ordre des deux langues premières. À savoir, alors que le français préfère employer deux *imparfaits* et un *PC* pour les trois verbes 'vouloir' dans le récit de l'élève, l'anglais et le singhalais optent pour repérer les trois procès comme étant des faits ponctuels et révolus. En ce sens, il y a bien une correspondance parfaite entre l'emploi des temps entre les trois verbes anglais et singhalais. Par conséquent, on peut attribuer les interférences dans le récit de l'apprenante aussi bien au singhalais qu'à l'anglais. Toutefois, vu la structure de certaines de ses phrases,² le profil et les réponses de l'apprenante³ à notre questionnaire ainsi que la tendance générale des apprenants, nous soutenons plus l'hypothèse des transferts de l'anglais ; spécifiquement de la forme verbale '*wanted*'.

L'exemple suivant provient également d'un récit oral d'une autre apprenante de la même classe. Même s'il n'y a pas apparemment de correspondance exacte entre l'emploi des verbes 'vouloir' dans le récit de l'apprenante et dans les traductions anglaises et singhalaises de cet extrait, ce dernier nous semble plus influencé par l'anglais que par le singhalais.

5a) « Élève : [...] Elle m'a inter... elle lui m'a interdit.

Prof : présenté.

Élève : Euh...quelqu'un très spécial, pour elle. Après, (...) après nous sommes allées danser. Et mon amie, ma amie, n'aime pas danser. N'aime pas danser. Euh... cet garçon *a voulu (voulais)* danser, seulement avec moi [rire]. Une heure plus tard, mon amie m'a dit, elle est partie, elle *a voulu (voulais)* partir parce que son père était là. Après ça, on départs euh... m'a demandé si je, j'*ai voulu (voulais)* devenir amical avec lui, euh... Il m'a aussi dit, il, m'a, aussi, dit, il m'a aussi dit, ma, mon amie, euh... ce ... n'est pas, n'était pas d'un très important pour lui, [rire] et n'était pas son petite amie, sa petite amie, euh...juste un ami [...] »

¹ Ce qui se trouve entre les crochets [] sont des mots manquants aux textes français et anglais, mais qui sont indispensables pour la traduction de ces derniers en singhalaise.

² Par exemple, alors que l'origine de la phrase '*j'ai voulu voir plus*' pourrait être directement repérable dans '*I wanted to see more*', la phrase singhalaise suit un ordre de mots différent. De plus, à l'opposé des deux phrases anglaises et françaises, la phrase singhalaise a l'air maladroit lorsqu'on la conçoit sans expliciter ce que l'on veut dire par 'plus'. Un Singhalais dirait ici plutôt [*'mātə tāvə pa:ttəjinvə blaṅṅə o:næ: vunu nisa:*'] (à moi-encore-les canards-pour voir-ai eu besoin-parce que)] que [*'mātə tāvə (...) blaṅṅə o:næ: vunu nisa:*'] (à moi-encore-(...)-pour voir- ai eu besoin-parce que)] : d'où notre conclusion, à savoir qu'il y a ici peu de connivence entre la phrase singhalaise et les deux phrases anglaises et françaises.

³ L'apprenante en question est une institutrice d'un certain âge qui a fait ses études à l'université en anglais. Elle reconnaît l'anglais comme sa langue de référence pendant l'apprentissage du FLE et se dit ne référer 'jamais' au singhalais mais chercher 'toujours' l'aide de l'anglais quand elle apprend les temps verbaux du FLE. Si on prend toutes ces informations en compte, on voit qu'il y a peu ou pas de preuves pour étayer l'hypothèse des transferts du singhalais dans cet extrait.

5b) ((...)) This boy *wanted* to dance only with me [laugh]. (About) one hour later, my friend told me that she *wanted* to leave because her father was there (had come). After that, we left (?)... euh... asked me if I, I *would like* (i) *wanted* (ii) to be friendly with him, euh... He also told me [...] that my friend, euh...she was not very important for him [laugh] and that she was not his girl friend...euh...(she was) just a friend.)

5c) (e: piri mi laməja:tə ma:t ekkə vitəɾai nətənnə uvəmənə: vune: (i) / o:nekəmə tibune: (ii). [sina:] pəjəkətə vitəɾə pəsse:, məge: ja:lɯva: gedəɾə jənəva: kijəla:, eja:ge ta:tta: əvillə: hitijə hinda: eja:tə gedəɾə jənnə o:ne kijəla: mətə kivva: i:tə pəsse:, ɾpit ennə pitət vuna:. məmə ejət ekkə ja:lu vennə kəmətədə kijəla: [e: piri mi laməja:] məgen ehuva:. məge: ja:lɯva: eja:tə vife:fə kenek nemei kijəlat [sina:] eja: eja:ge: ‘girl friend’ nemei kijəlat eja: mətə kivva:.[...]) »

5d) [ce -garçon-moi-avec-seulement-pour danser-a eu besoin (a voulu) (i) le besoin avait (voulait) (ii). à une heure-à peu près-après-mon-amie-à la maison-va-que, son-père-arriver(antériorité)-restait-parce que-à elle-à la maison-pour aller-avait besoin (voulait)-que-à moi-a dit. à cela-après-nous aussi-pour revenir-sommes partis. je-lui-avec-pour devenir copine-aimais bien (voulais) si-que-[ce-garçon]-à moi-a demandé.-mon-amie-à lui-spéciale-une personne-n’était pas-que [rire]-elle-sa-petite amie-n’était pas-que il-à moi-a dit.]

Alors que l’apprenante de FLE a conjugué ses trois verbes ‘vouloir’ au PC¹, dans ce texte, un français préférerait employer trois imparfaits. Il s’agit ici plutôt d’évoquer divers types d’états passés que des événements ponctuels. La volonté du garçon pour ne danser² qu’avec la narratrice du récit, la volonté³ (ou plutôt le sentiment d’obligation) de la fille de rentrer chez elle, et la volonté présumée⁴ de la narratrice de devenir la copine du garçon s’expriment toutes mieux à l’imparfait qu’au PC.

Le singhalais et l’anglais suivent pourtant deux ordres différents dans l’emploi des temps ici. Le premier opte pour un ordre de (‘a voulu’/‘voulait’-‘voulait’-‘voulais’),⁵ alors que l’anglais choisit l’ordre (‘a voulu’-‘a voulu’-‘voudrait’/‘a voulu’).⁶ Le singhalais permet de percevoir le premier procès (comme d’ailleurs le français) soit comme un fait révolu, soit comme un événement marqué dans sa durée. En effet, l’emploi du temps en singhalais correspondrait ici exactement à celui en français. Vu que le choix des temps de l’apprenante ne correspond pas par la suite ni avec le français ni avec le singhalais, les interférences viennent évidemment de la langue seconde de l’apprenante : l’anglais. Mais, si les deux premiers emplois de temps de l’apprenante s’identifient clairement avec ‘wanted’ en anglais, son dernier choix serait maladroit même dans cette langue de référence. Vu les indices contextuels, l’anglais ‘standard’ préférerait la forme conditionnelle à la forme du *past simple*. Toutefois, cette dernière n’est guère fautive et elle constitue probablement le choix du système de l’anglais chez l’apprenante. D’où la forte possibilité d’étayer l’hypothèse de l’interférence de l’anglais dans l’emploi des trois ‘a voulu’ dans le récit de l’apprenante.

¹ Que nous déclarons comme le résultat probable de l’hypothèse inconsciente : (‘wanted’ = ‘a voulu’).

² Le fait que le garçon n’ait dansé qu’avec elle pendant toute la fête démontre que sa volonté n’était pas de courte durée ou limitée à une simple question ponctuelle. Toutefois, selon le point de vue que l’on adopte, on peut employer ici soit l’imparfait, soit le PC.

³ La fille se trouvait plutôt dans une situation où elle était obligée de rentrer avec son père. Il ne s’agit pas ici d’une décision spontanée de sa part. Ainsi, l’imparfait s’impose.

⁴ Ce procès n’étant qu’imaginaire ne peut pas être révolu. En effet, il n’a même pas commencé au moment de la conversation entre la narratrice et le garçon : d’où l’obligation d’employer l’imparfait.

⁵ Si on part de l’hypothèse que le temps du passé singhalais servant à évoquer un fait ponctuel (Ati:tə s.ɾələ krija:) serait identique au PC français (par ex.:‘uvəmənə: vune:’ =‘ai voulu’) et un temps verbal repérant un procès dans son statut d’état serait comparable à l’imparfait en français : (par ex.:‘o:nekəmə tibune:’ = ‘voulait’)

⁶ Si on part de l’hypothèse que ‘wanted’ est identique à ‘a voulu’ et ‘would like to’ est identique à ‘voudrais’ français.

Dans la même classe, nous avons pu trouver le récit d'une élève qui a employé tous ses verbes 'vouloir' à *l'imparfait*. Nous interprétons cet emploi systématique de la forme '*voulait*' comme la reconnaissance de la part de l'apprenante que '*wanted*' anglais ne s'identifie pas avec '*a voulu*' en français. Pour nous, cela signifie qu'elle a dépassé (du moins en ce qui concerne l'emploi du verbe 'vouloir' au passé) la première étape d'apprentissage du FLE où les apprenants de FLE se laissent entièrement guider par leurs langues premières. À force d'être exposée plus longtemps à la langue cible, cette élève nous semble avoir constaté que la forme '*voulait*' (et non celle de '*a voulu*') constitue la forme la plus fréquemment utilisée en français : d'où probablement l'emploi systématique de cette forme dans son texte.

6a) « [...] Alors nous lui a donné, nous lui a dire nous voulaient (voulions) des renseignements pour un projet de, projet, des renseignements de cet bureau [...], mais nous ne savions rien de marketing et euh comme elle a un rendez vous avec son patron, elle voulait nous présenter le directeur du publicité. C'est l'ami de mon frère. Alors nous décidé d'échapper. Nous ne voulaient (voulions) pas rencontrer. »¹

Cette hypothèse² n'entraîne pas pour autant la capacité d'employer le verbe 'vouloir' partout d'une manière judicieuse. Pourtant, à l'étape où elle se situe, l'apprenante nous semble employer la forme de *l'imparfait* partout dans ses exposés oraux et écrits. Bien qu'elles soient rares, les erreurs sont donc inévitables. Par conséquent, à l'étape suivante, il est possible que l'apprenante commence à tester ses connaissances dans l'emploi du verbe 'vouloir' en employant ses formes aussi bien de *l'imparfait* que du *PC*. Dans le cas où ses réponses ne seraient pas irréflechies, il est possible qu'elles soient guidées par des connaissances que l'apprenante a déjà acquises : y compris, de nouveau, les connaissances de ses langues premières. L'extrait ci-dessous provenant de la rédaction d'une autre élève plus avancée nous semble en faire la preuve.

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 106 pour le texte source]

7a) « [...] Après le départ de notre voisin, on a tout rit. Ce qu'il a dit, c'était très rigolo. « Le pauvre ! Ça doit être devenu fou ! ». Mais mon père a voulu (voulait) savoir ce qui se passait à la ville. Mais il y avait un rupture de courant et on ne pouvait pas regarder la télévision. Donc il est allé se renseigner (...) Quand je pense aux victimes de ce désastre terrible, je comprends que nous avions beaucoup de la chance. Par exemple, mes soeurs voulaient retourner à Colombo ce jour-là, et si elles avaient été à la gare à ce moment fatidique [...] »

7b) (After our neighbour was gone, we all laughed. What he said, it was really funny. "Poor man! (He) must have gone mad!" But my father wanted to find out what was happening in the town. But there was a power cut and we couldn't watch television. So, he went to get some information (...) When I think about the victims of that terrible disaster, I see that we were very lucky. For example, that day, my sisters wanted to return to Colombo and if they were at the bus stand at that fateful moment.)

7c) ([...] enamut, mage: pija:tə naɡəɾəje: sidu vanne: kumakdæji dænəɡæni:mətə avafjə vijə [...] uda:hafənəjkətə ɡatəhot, edinə mage: sohojurijənətə nævətə koləmbə bala: ja:mətə avafjə vi: tibuni [...])

7d) (Mais-mon-au père-en ville-ce qui se passait-quoi-que-pour apprendre-a eu besoin (a voulu) [...] Pour un exemple-si on prend-ce jour-mes-aux soeurs-encore-Colombo-à-pour aller-a eu besoin+avaient (avaient besoin/voulaient).)

¹Comme nous reconnaissons les emplois du verbe 'vouloir' dans cet extrait comme non liés aux transferts, nous ne nous soucions pas de présenter les traductions anglaises et singhalaises de ce texte ici. Cependant, nous voulons montrer ici que les traductions de cet extrait donneraient les deux séries de réponses suivantes. En anglais ['*wanted*' ('avons voulu')-'*wanted*' ('a voulu')-'*wanted*' ('avons voulu')] et en singhalais ['*o:næ: bəvə*' (≈ '*voulions*')-'*o:nə vuna:*' (≈ '*a voulu*')-'*o:nə vune: næ:*' (≈ '*voulions*')] Visiblement, il n'y a pas de correspondance systématique entre les trois formes à *l'imparfait* de l'apprenante et l'emploi des temps dans ses langues premières.

²['vouloir' au passé => toujours à *l'imparfait*]

Lorsqu'on considère le premier emploi erroné du verbe 'vouloir' dans le texte de cette apprenante, on a l'impression qu'elle s'est trompée à cause de l'interférence de 'wanted' anglais. Toutefois, la traduction du deuxième emploi du verbe 'vouloir' dans son texte nous permet de nous rendre vite compte de notre erreur. Même s'il existe une correspondance entre l'anglais et le français dans l'emploi du temps dans le premier cas, il n'y en a pas dans le deuxième cas. Si l'élève était sous l'influence de 'wanted' anglais, elle aurait dû employer 'a voulu' également dans le deuxième cas ; ce qu'elle n'a pas nettement fait. Cependant, si cette élève n'a pas subi des transferts de l'anglais, elle nous semble être guidée par les transferts de sa L1 singhalaise. La traduction mot à mot du texte singhalais (7d) nous permet de voir comment les deux temps singhalais correspondent à ceux employés par l'élève dans son texte français. Ainsi, en s'inspirant de sa L1, l'apprenante a réussi ici à employer le verbe 'vouloir' une fois correctement et une fois de façon erronée. En revanche, si elle s'est laissée guider par ses connaissances en anglais, elle aurait pu se tromper dans l'emploi des temps dans les deux cas. Cela ne signifie pas qu'il vaut mieux s'inspirer du singhalais et non de l'anglais pendant l'apprentissage du FLE. Bien au contraire, nous voulons simplement soutenir l'idée que les transferts, qu'ils soient de l'origine de la langue singhalaise ou de la langue anglaise, peuvent être parfois négatifs et parfois positifs. Par ailleurs, contrairement aux représentations de beaucoup d'apprenants et enseignants de FLE sri lankais, l'anglais ne saurait être l'unique langue dont on peut tirer profit lors de l'apprentissage du FLE.

'Vouloir' constitue l'un des verbes modaux les plus souvent employés par les apprenants de FLE. Par conséquent, il est plus facile d'y trouver des exemples qui démontrent l'influence de l'anglais et/ou du singhalais. En revanche, les autres verbes modaux sont plus rares dans leurs textes. Toutefois, le verbe 'pouvoir' nous paraît également fréquemment employé dans les discours des apprenants. Nous allons maintenant considérer quelques extraits de texte, où leurs auteurs nous semblent avoir choisi l'emploi du verbe 'pouvoir' peu ou prou sous l'impact des transferts de l'anglais et du singhalais.

- Pouvoir

L'analyse des extraits de texte jusqu'ici nous a permis de constater que, durant l'apprentissage du FLE au Sri Lanka, l'influence de l'anglais l'emporte nettement sur celle du singhalais. Les extraits que nous allons présenter ci-dessous confirment cette observation. Toutefois, dans l'emploi du verbe 'pouvoir' dans les extraits de texte commentés, on pourrait voir l'influence des transferts des deux langues premières des apprenants. Il est possible que cela soit dû à la similarité que l'anglais et le singhalais partagent dans l'emploi des temps dans ces cas précis. En fait, l'examen des textes sources des extraits choisis fait souvent preuve de l'influence prédominante de l'anglais.

Nous citons en premier lieu des extraits tirés des textes des apprenants des cours de débutants.

[Débutant quatrième trimestre : Classe A : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 86 pour le texte source]

1a) « [...] Mon mari n'a pu pas partir parce que il avait beaucoup de travail au bureau [...] »

1b) (My husband could not leave because he had a lot of work at office.)

1c) (mΛge: sva:mipurufəjɑ:tə ka:rjɑ:ləje: vədə ʌdikə vu: bævin, ohutə ʌpə ha: ja:mətə nohæki vijə.)

1d) (mon-au mari-au bureau-travail-beaucoup-est devenu-à cause de-à lui-nous-avec-aller-n'a pas pu.)

Il s'agit ici d'un transfert positif. Évidemment, comme nous l'avons déjà dit, il est difficile de montrer qu'un emploi correct du temps ne constitue pas le résultat de

l'enseignement mais le résultat d'un transfert d'une langue première. Vu les structures syntaxiques des trois phrases, il est clair que, s'il y a des transferts, ils existent plutôt entre le français et l'anglais qu'entre le français et le singhalais.¹ Pourtant, nous constatons qu'il n'y a pas d'influence remarquable de la phrase anglaise sur la formation de la phrase française pour y chercher des interférences (les deux phrases sont semblables, mais elles sont conçues comme telles dans leurs langues respectives). Dans ce cas particulier, le texte d'origine de l'apprenante ne nous est pas non plus d'un recours favorable parce qu'il est trop court pour y déceler d'autres traces de la langue anglaise. Cependant, un seul indice nous soutient dans notre proposition du transfert de l'anglais dans l'emploi du verbe 'pouvoir' dans l'extrait cité : à savoir, l'erreur dans l'ordre des mots dans la conjugaison de l'apprenante : '*n'a pu pas*'. Si l'emploi correct du temps est le résultat de l'apprentissage correct, il est normal que l'apprenante acquière en même temps, ou préalablement, la conjugaison correcte de ce verbe. Comme nous l'avons déjà vu au cours du troisième chapitre, dans les cours de FLE, un travail considérable est dédié à l'apprentissage de la morphologie avant même l'introduction des valeurs d'emploi de ces temps. Ainsi, pour nous, si l'apprenante fait preuve d'une capacité à choisir correctement le temps verbal mais s'y trompe dans la conjugaison, il est probable que la justesse de l'emploi du temps dépend d'une source extérieure à l'enseignement : dans le cas présent, il s'agit des connaissances de l'emploi du verbe 'can' anglais au passé. D'ailleurs, si on compare les deux conjugaisons, le transfert devient plus clair : *could* (1) *not* (2) : *n'a pu* (1) *pas* (2).

Comme nous l'avons vu dans le cas de l'exemple ci-dessus, les transferts de l'anglais l'emportent souvent sur ceux du singhalais même chez les apprenants de FLE de L1 singhalais. À part les représentations des apprenants, le cadre et les langues d'enseignement au cours de FLE contribuent largement à encourager ou à décourager les transferts en général, ou les transferts d'une langue donnée. À savoir, si l'anglais est valorisé dans la classe de FLE² et y constitue une langue d'enseignement (comme dans les cours de FLE des apprenants dont nous avons cité les extraits de textes ci-dessus et ci-dessous), les apprenants, même ceux qui ne possèdent pas de très bonnes connaissances de cette langue, tendent à ignorer complètement leur L1 au profit de leur L2. L'auteur de l'extrait de texte suivant est en fait une étudiante de L1 singhalaise. Il est possible qu'elle dispose d'une bonne connaissance de l'anglais mais vu qu'elle a fait toutes ses études dans sa L1, il est probable que ses connaissances du singhalais sont meilleures que celles de sa L2 anglaise. Toutefois, l'analyse de son texte nous démontre d'où elle puise les références lors de l'apprentissage du FLE.

[Première année : Université : extrait de rédaction d'une élève]

2a) « Un jour j'*étais* très malade. Je *n'ai pas pu* (*ne pouvais*) bouger. J'*étais* au lit toute la journée. [...] »

2b) (One day, I *was* very sick. I *could not* move. I *was* in bed the whole day.)

¹ Même si, au niveau de l'emploi du temps, les deux langues premières pourraient être considérées comme ayant de l'influence sur la phrase française, au niveau syntaxique, le singhalais est clairement différent des deux autres langues. De même, l'ambiance de la classe de l'apprenant ne l'incitait pas non plus à recourir à sa L1. (Enseignant non singhalais, langue d'enseignement, le français) Par conséquent, il est raisonnable d'étayer ici l'hypothèse des transferts de l'anglais plutôt que ceux du singhalais.

² Dans la classe des premières années à l'Université, l'enseignant a tenté d'assurer la plupart de son enseignement dans la langue cible. Il n'a pas encouragé ni l'emploi de l'anglais, ni l'emploi du singhalais durant ses cours. Toutefois, quand les apprenants avaient de la peine à comprendre les explications en français, il a employé l'anglais comme sa deuxième langue d'enseignement. Ce choix aurait pu être justifié par la présence dans cette classe d'un étudiant qui ne comprenait pas le singhalais. Toutefois, il est possible que la préférence de l'anglais au singhalais ait indirectement servi à valoriser cette première langue aux yeux des étudiants de cette classe.

2c) (ek di_Λak, ma_Λmə ta_Λdinmə a_Λsəni:pə vunemi. (i) /vi: sitijemi. (ii). ma_Λtə ævidi:mətə p_Λva: nohækivə tibuni. ma_Λmə mulu da_Λvəsəmə endətəmə vi: sitijemi.)

2d) [un-jour,-je-très-malade-suis devenu (i) /suis devenu+restait (étais) (ii). à moi-pour bouger/pour marcher-même-n'étais pas capable (ne pouvais pas). Je-toute-la journée-au lit+ma (marqueur d'insistance)-restais.]

En ce qui concerne l'emploi des temps du verbe 'pouvoir' dans l'extrait de l'apprenante et de ses équivalents dans les deux traductions, il existe ici une correspondance nette. Toutefois, l'emploi des 'étais' dans l'extrait nous semble plus facilement attribuable aux deux verbes 'was' dans la phrase anglaise qu'aux structures complexes et moins précises du singhalais. De plus, la correspondance au niveau syntaxique est également plus évidente entre les phrases anglaises et françaises qu'entre ces dernières et les phrases singhalaises. Toutes ces observations nous incitent à penser que l'interférence dans l'emploi du verbe 'pouvoir' chez cette apprenante est issue de l'origine de sa L2.

En revanche, dans l'extrait de texte suivant appartenant à une élève d'un des cours d'A/L, la source de l'interférence n'est pas facile à identifier. Puisqu'il y a une erreur dans l'emploi du temps avec le verbe 'pouvoir' et qu'il y a également une certaine correspondance entre cette erreur et les temps employés dans les langues premières de l'apprenante, on peut y voir une interférence. Or, la question qui se pose est la suivante : laquelle des deux langues a été à la source de cette erreur ?

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 103 pour le texte source]

3a) « Ce bateau était étranger, il avait un plafond (?) de verre. Ma mère m'a expliqué c'était pour voir le plafond (le fond ?) de la mer. Et elle avait raison, nous avons clairement pu¹ (pouvions) voir le plafond (le fond ?). Il y avait beaucoup de beaux poissons de toutes les couleurs dans la mer. Les coraux étaient merveilleuses. Je rappelle bien que j'ai voulu descendre le bateau et touche les beau poissons, mais ma mère ne m'a permis pas, elle a dit que je me noierais»

3b) (That boat was unusual. It had a glass bottom/floor. My mother explained to me that it was made so to help people see the sea below. And she was right; we were able to² (could) see clearly below. There were a lot of fishes of all the colours (in the sea?). The corals were marvellous. I remember well that I wanted to get out of the boat and touch the beautiful fishes. But my mother didn't let me. She said I would drown.)

3c) (e: bo:ttuvə amutu ekak vijə. i:tə vi:duru adijak tibinə. e: muhudə jatə bæli:mə sandəha: bəvə maɣe: ma_Λvə matə pəhədili kərə dunna:jə. əjə ki:ve: satjəjəki. apətə pəhədilivəmə muhudə jatə bəla: gəni:mətə hæki vijə. ehi vividə pəhəti ma:luvo: vifa:lə sankja:vak sitijehə. korəl pətə ita: sundərə vijə. bo:ttuven bæsa ləssənə ma:lun atəga:nnətə matə uvəmāna: vu: namut maɣe: ma_Λvə matə i:tə idə nudunna:jə. ma: dije: gilenu ætəi ejə ki:va:jə.)

3d) [Ce-le bateau-étrange-un-a été.-à lui-verre-un fond-avait.-Cela-la mer-sous-voir-pour-que-ma-mère-à moi-expliquer (antériorité)-a donné.-Elle-a dit-vrai.-à nous-clairement-la mer-sous-pour voir-pouvoir+est devenu (avons pu).-Dans cela-diverses-couleurs-les poissons-beaucoup-un nombre-restaient (étaient).-Les corail-rochers-très-jolis-ont été.-Du bateau-descendre (antériorité)-beaux-les poissons-pour toucher-à moi-ai eu besoin (ai voulu)-mais, ma-mère-à moi-pour ça-n'a pas permis.-Moi-dans l'eau-noyer (base verbale)-aurais-elle-a dit.]

¹ Évidemment, cet emploi serait juste dans le cas où l'auteur évoquerait uniquement la possibilité de voir à travers le fond du bateau. Pourtant, il ne s'agit pas ici d'un seul regard qui affirme cette capacité. En effet, vu la suite de son texte, on peut constater que l'auteur évoque la possibilité de voir à travers le fond du bateau comme étant un état nécessaire (le cadre) qui va servir par la suite pour la description suivante : d'où la nécessité d'employer l'imparfait.

² Selon l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005 :215), on ne peut pas employer la forme 'could' quand on veut évoquer quelque chose qui a été réalisable dans une occasion particulière dans le passé : d'où l'unique traduction 'were able to' ici. Toutefois, cette règle ne s'applique pas quand le verbe est à la forme négatif.

En effet, à première vue, on dirait que l'interférence est d'origine de la L1 de l'apprenante. Pour ce qui est du verbe 'pouvoir', la seule option que le singhalais propose ici, est constituée par un équivalent de la forme 'avons pu' ; un procès vu dans sa brièveté comme un fait ponctuel. De même, un deuxième emploi du temps, avec le verbe 'vouloir' confirme aussi la possibilité de voir le singhalais comme étant la source d'interférence dans le texte de l'apprenante. Le fait que cette dernière appartienne à une classe de FLE où le singhalais est bien présent comme langue de travail renforce cette hypothèse.¹

Cependant, il nous semble difficile d'écarter complètement l'hypothèse des transferts de l'anglais dans ce texte. Déjà, l'emploi de la forme du PC de 'vouloir' ('ai voulu') est compatible avec 'wanted'. D'autre part, le texte de l'apprenante comprend des structures de phrase aussi bien comparables à celles de l'anglais qu'à celles du singhalais. Certaines d'entre elles ne relèvent pourtant d'aucune des deux langues. Pour ce qui est de l'emploi du temps avec le verbe 'pouvoir', l'anglais nous semble disposer de deux possibilités : à savoir, 'was able to' qui pourrait être comparable à 'pouvions' et 'could' qui pourrait être identifié comme l'équivalent de 'avons pu'. Toutefois, selon la grammaire anglaise standard (cf. p.302 note 2 en bas de la page), 'was able to' serait l'unique forme 'correcte' à employer ici. Pourtant, il convient de rappeler ici que, à l'examen des extraits des apprenants nous tentons de partir, non des traductions standard des deux langues premières, mais des versions qui nous paraissent représentatives des connaissances des apprenants observés. En effet, nous ne croyons pas que les apprenants scolaires en langue anglaise au Sri Lanka soient au courant des subtilités de l'emploi des verbes 'can' et 'to be able to' pour les employer comme il faut dans l'exemple cité ci-dessus. Il est fort possible qu'ils considèrent ces deux expressions verbales comme mutuellement remplaçables dans toute circonstance. Si l'élève en question ignore ainsi cette distinction subtile entre l'emploi des deux verbes anglais, il est possible qu'elle emploie 'could' même dans une phrase telle que (4b). Par conséquent, son 'could' pourrait fonctionner comme étant la source d'interférence de l'emploi de 'avons pu' dans le texte. Il est vrai que cette hypothèse paraît être construite à son tour sur plusieurs autres hypothèses, mais, en tant qu'ancienne apprenante de ces trois langues qui a suivi les mêmes trajets d'apprentissage, nous pensons être en mesure d'y attribuer une grande probabilité.

L'extrait suivant est tiré d'une rédaction d'une autre élève de la même classe. L'emploi du verbe 'pouvoir' chez cette élève se distingue de ceux des élèves déjà cités : Elle l'emploie deux fois à l'imparfait et à chaque fois, son choix de temps s'avère juste.

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe pp.108-9 pour l'extrait source]

4a) « [...] Tout de suite, mon père a pris ma main et laquelle de ma soeur, alors il a crié au ma mère pour aller avec nous. Nous nous sommes précipités à la forteresse, aussi vite que possible. Par là, on pouvait (pouvait /a pu) vu la ville de Galle tout couvert aux l'eaux et de boue. Fort est une endroit qui couvert par la Forteresse, donc l'eau ne peut pas entrer facilement. Il y a seulement deux endroits par où l'eau peut entrer. donc les vagues géantes ne pouvaient balayer les choses qui étaient dans la forteresse. Mais quand on y est arrivés, on a vu qu'il y avait partout l'eau noir. [...] »

4b) (Suddenly, my father took my hand and that of my sister's. Then he cried at my mother (asking her to come) with us. We rushed to the fortress, as soon as possible. From there, we could see the city of Galle all covered by water and mud. Fort is a place which is covered by the fortress, so water cannot enter it easily. There are (were) only two places from where water can (could) enter it. So, the giant waves could

¹ Dans cette classe, les apprenants avaient la possibilité de faire des traductions thème et version entre le français et le singhalais. Par ailleurs, l'enseignant a aussi employé cette dernière langue pour donner certaines explications.

not wipe away the things which were inside the fortress. But, when we arrived there, we saw that there was black water everywhere.)

4c) (maḡe: piḡa: ekvaḡəmə maḡe:t, maḡe: sohojurijəge:t at alva: gaḡte:jə. inpaḡuvə, oḡu maḡe: maḡvətə apat saḡaḡə ja:mətə enə leḡə kə: ḡasa: kive:jə. api hækiḡa:k ikmənin, kotuvətə ḡijemu. etənə siḡə, apətə mulu ḡa:lu naḡəḡəjəmə ḡḡaləjen saḡə maḡəvəlin vəsi: æti səti baḡa: ḡatə *hæki vijə*. Kotuvə kotu paḡvuren vaḡəvu: sta:nəḡak nisa: ḡḡalə paḡaḡətə paḡaḡuvən i:tə ætul vijə nohæka. ḡḡaləjətə e: tulətə e:mətə hæki tən tibenne: (tibune:) dekaḡ paḡməni. emənisa: dəvəntə muḡudu rəlivələtə kotuvə tulə tibu: de: ḡasa: ḡenə ja:mətə *nohæki latvəḡak ehi tibuni*. namut, ehi pəmini vitə, sə:mə tənəmə kaḡu pəhæti ḡḡaləjen vəsi: æti aḡuru api dituvemu...)

4d) [Mon-père-soudain-ma aussi -ma-à la soeur aussi-les mains-a pris. Après, il ma-à la mère-nous-avec-pour aller-venir-que-crier (antériorité)-a dit.-Nous-pouvoir (adj.)-très-rapidement,-à la forteresse-sommes allés. -Depuis-là-à nous-toute-Galle-la ville-de l'eau-avec-de la boue-couvrir (antériorité)-avait-comme-voir (antériorité)-*avons pu*. Le Fort-du mur de la forteresse-encercler (adj.)-un endroit-grâce à-l'eau-curant-facilement-dans cela-entrer-ne peut pas. -à l'eau-dans cela-pour entrer-pouvoir (adj.)-endroits-ont/avaient-deux-seulement. -Alors-géantes-mer (adj.)-pour les vagues-la forteresse-dans-avaient-les choses-pour balayer-*pouvoir (adj.)-un état-il -y-avait*. Mais,-là, arriver-au moment,-partout-noire-couleur-par l'eau-couvrir (antériorité)-avait.comme-nous-avons vu.)

Si dans le premier cas, on peut employer aussi le *PC*, le choix de *l'imparfait* de la part de l'apprenante est acceptable dans les deux cas. Son choix ne peut pas pourtant être justifié selon l'emploi des temps dans ses langues premières : alors que l'influence du singhalais aurait obligé l'apprenante à utiliser deux temps différents dans les deux cas, l'influence de l'anglais aurait dû aboutir à deux *PC*. Vu la non correspondance entre le choix des temps de l'apprenante et ceux de ses langues premières, on ne peut guère avancer ici l'hypothèse des interférences de ses langues premières. Vu le niveau plutôt faible d'emploi de langue dans le reste de son texte, nous hésitons également à attribuer ses réponses correctes à un apprentissage réussi. Reste toutefois l'hypothèse de l'influence d'une règle idiosyncrasique de la part de l'apprenante : à savoir que « le verbe 'pouvoir' au passé se met toujours à *l'imparfait*. »

- Devoir

En ce qui concerne l'emploi des temps au passé avec le verbe modal 'devoir', nous n'avons repéré que relativement peu d'exemples dans notre corpus. Cependant, nous avons pu constater que ce verbe se trouve toujours à la forme du *PC* dans les productions orales et écrites des apprenants observés. Cela pourrait nous servir à montrer que ces derniers sont souvent guidés par les transferts de l'anglais. À savoir, le verbe anglais ('have to') qu'on considérerait intuitivement comme étant l'équivalent du verbe 'devoir' français, ne dispose pas d'une forme progressive qui pourrait directement évoquer la forme de *l'imparfait* français. La forme '*had to*' (*past simple*) constitue ainsi la forme la plus fréquemment employée pour évoquer les différents procès de 'have to' au passé. Comme nous l'avons déjà vu à plusieurs reprises, selon l'une des idées reçues des apprenants de FLE, le *PC* français serait l'équivalent du *past simple* anglais. Par conséquent, il est possible que beaucoup d'apprenants considèrent '*had to*' comme l'équivalent des formes *PC* du verbe 'devoir'; d'où l'emploi systématique de ces derniers dans les productions autonomes de ces apprenants de FLE.

Toutefois, étant donné que la plupart des emplois du verbe 'devoir' dans les rédactions des apprenants est correct, nous ne pouvons pas montrer ici d'une façon convaincante notre hypothèse des transferts ; à moins que nous ne prenions en compte le reste des extraits ou les textes d'origine qui confirment, eux aussi, ces transferts de la L2 des apprenants.

[Débutant quatrième trimestre : classe B : extrait de rédaction d'un élève : voir l'annexe : p. 87 pour le texte source]

1a) « [...] Je n'ai pas dormi parce que mes amis étaient réveillés, tout d'un coup, il pleuvait¹ mais on ai dû y dormir... »

1b) (I didn't sleep because my friends were up. Suddenly, it was raining (started to rain). But we had to sleep there.)

1c) (mAge: jAhaluvAN avədijen siti nisa:, mAMə nida: nogAttemi. ek vArəmə, vəsi vəsi:mətə pATAN gATTədə, Apətə ehi nida: gəni:mətə sidu vijə.)

1d) [Mes-amis-éveillés-restaient-parce que,-je-n'ai pas dormi. -Soudain, les pluies-pour pleuvoir-ont commencé-Mais-à nous-là-bas-pour dormir- avons dû]

[Avancé première trimestre : extrait de récit oral d'une élève : voir l'extrait 6 : annexe : pp. 83-4 pour le récit complet]

2a) « [...] Les garçons dans le public, ils ont commencé à (crier ?) 'hooray' et siffler et à la fin, j'ai dû quitter la scène sans le jouer. [...] »

2b) (The boys in the crowd/among the spectators started to shout ('hooray') and to whistle and at the end, I had to leave the stage without acting.)

2c) (pre:kfəkəjin Atərə siti kollo: hure: kija: kə:gASAnnətAT, uruvAM ba:nnətAT pATAN gATHə. Avəsa:nəje:di, rAngəpə:mə nokotə ve:dika:ven ivATvi:mətə mATə sidu vijə.)

2d) [Les spectateurs-parmi-étaient-les garçons-hoora-dire (antériorité)-crier aussi (antériorité) siffler aussi (antériorité) ont commencé. -À la fin,-l'interprétation du rôle-ne pas faire (antériorité)-de la scène-quitter-à moi-ai dû]

Vu les deux extraits ci-dessus et de leurs traductions, on pourrait penser que les transferts dans l'emploi du verbe 'devoir' seraient d'origine des deux langues premières de l'apprenante. Dans les deux exemples, l'emploi du temps du verbe 'devoir' et de ses équivalents en anglais et en singhalais sont similaires. C'est-à-dire que les trois langues perçoivent ici le procès en question comme une action accomplie qui a été exécutée sous une obligation. Toutefois, vu l'influence évidente de l'anglais dans les deux textes d'origine, nous préférons écarter ici l'hypothèse des transferts du singhalais. En revanche, s'il contient des erreurs qui ne sont attribuables à aucune des deux langues premières de l'apprenant, le texte source du premier élève nous semble contenir trop de transferts anglais pour écarter l'hypothèse de transferts de l'anglais dans l'emploi du temps avec le verbe 'devoir'. De même, le récit oral dont nous avons tiré le deuxième extrait se révèle aussi être trop dépendant des connaissances de l'anglais de sa narratrice : l'influence du singhalais y est visiblement très peu.

Comme nous venons de le dire, les deux exemples cités ci-dessus emploient le verbe 'devoir' au *PC* pour évoquer des procès révolus dans le passé ; en plus, dans chacune des deux phrases, 'devoir' évoque un sens de l'obligation. Cependant, le français se sert de ce verbe également pour évoquer deux autres types de procès : d'une part, des procès évoquant *l'obligation* mais perçus dans leur état *non révolu* au passé, et d'autre part, des procès évoquant *la probabilité* (à savoir, une action passée projetée dans l'avenir) *par rapport à un repère temporel passé*. Dans ces deux cas, le français emploie la forme de *l'imparfait* du verbe 'devoir'. Voici quelques exemples extraits de notre corpus pour démontrer ce fait.

¹ Une erreur d'emploi de temps dont on ne peut pas attribuer l'origine aux langues premières de l'apprenant.

[Première année : Université : extrait d'un exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* : cf. Annexe : p. 45 : Figure 34 : extrait 8 : exercice E [2]]

(Obligation -situation/action non révolue)

3a) « Il venait d'avoir un accident. Ce n'était pas grave. Mais, il devait rester une semaine en observation. »

3b) (He had just had an accident. It was not serious. But he was to stay one week under doctors' observation.

3c) (ohu i:tə tikə dinəkətə perə rijə ʌnəturəkətə lak vi: sitije:jə. ejə etəɾʌm bʌrəpʌtələ novuni. nʌmut, ohutə sʌtijʌk vʌidjəvərʊŋe: ʌdi:kshənəjə jʌtətə: siti:mətə siduvi: tibuni)

3d) (il-à cela-peu-jours-avant-véhicule-à un accident-a été victime-restait.- cela-pas trop-grave-n'a pas été. Mais,-à lui-une semaine-des médecins-l'observation-sous-pour rester-a dû-avait (devait)]

[A/L troisième trimestre : extrait d'un exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*.]

(Obligation -situation/action non révolue)

4a) « Quand j'ai voulu ouvrir la vitre il s'est retourné et il m'a dit qu'il avait la grippe et que je devais rester tranquille. »

4b) (When I tried to open the shutter, he turned round and told me that he had flu and that I should stay quiet (not disturb him).

4c) mʌmə vi:duɾuvə ʌrinnətə sərəsetmə, ohu ma: vetə hæri:, ohutə unə tibenə bʌvʌt, ma: ohutə kʌrədərə nokərə sitiʃə jutu bʌvʌt pævəsi:jə.

4d) [je-la vitre-pour ouvrir-au moment d'essayer-il-moi-vers-tourner (antériorité),-à lui, la grippe-avoir (atemporel)-que+aussi,-je-à lui-problèmes-ne pas faire-rester-falloir (impératif)-que+aussi (discours indirect)-a dit.]

[Avancé premier trimestre : extrait d'un exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* : cf. Annexe : p. 32 : Figure 29 : Extrait 13 : exercice 21A]

(Probabilité -situation/action non révolue ; action passée projetée dans l'avenir)

5a) « Hier, j'ai téléphoné à Catherine car nous devions aller au théâtre ensemble. »

5b) (Yesterday, I called Catherine because we were to/supposed to go to the theatre together)

5c) (ʌpə dedena: ekətə nɑ:tjəjʌk bæli:mə sʌndəhɑ: ja:mətə nijəmitəvə tibunu bævin, mʌmə i:je: kætəri:ntə durəkʌtənə emətumʌk dunnemi.)

5d) [nous-deux-ensemble-une pièce de théâtre-voir-pour-pour aller-prévoir (adverbe)-avait-parce que,-je-hier-à Catherine-téléphone-un appel-ai donné.]

Ces exemples extraits de trois exercices de grammaire exigent que les apprenants emploient les verbes donnés entre parenthèses, en l'occurrence le verbe 'devoir', au temps corrects du passé. Alors que le français emploie une même forme aspecto-temporelle (*imparfait*) d'un même verbe ('devoir') pour évoquer les trois procès dans les phrases ci-dessus, l'anglais et le singhalais recourent à d'autres verbes ; particulièrement, l'anglais. Alors que le français emploie 'devait'-'devais'-'devions', l'anglais emploie 'was to'-'should'-'was to'/'were supposed to'. Le singhalais, pour sa part, emploie trois structures verbales qui sont plus ou moins distinctes également aux niveaux aspecto-temporels.¹ Vu ce manque d'harmonie entre l'emploi des verbes et des temps dans les extraits français et leurs traductions anglaises et singhalaises, on ne peut guère avancer ici l'hypothèse des transferts des langues premières. Par conséquent, les bonnes réponses des apprenants ne pourraient être expliquées ici qu'à travers d'autres explications : soit, ces réponses ont été le résultat de l'enseignement, soit, il s'agissait de réponses irréfléchies², ou de stratégies plus générales universelles.

¹ Il est vrai qu'au plan aspecto-temporel, les structures verbales 3c et 5c sont plus ou moins identiques et comparables à celles des phrases françaises 3a et 5a : elles évoquent des états passés. En revanche, le 4c relève du discours indirect et la forme verbale atemporelle employée en singhalais n'est pas comparable à celles de l'anglais et du français.

² Dans les deux cas 3a et 5a, les apprenants, les uns appartenant au cours de débutants à l'Université et les autres ressortant du cours d'avancé à l'AF, ont correctement employé (au moins celui qui a donné la réponse) le verbe 'devoir', à *l'imparfait*. En revanche, la réponse du 4a a été lue par l'enseignant de cette classe. Cela nous a empêché de découvrir les réponses des apprenants.

- Savoir et Connaître

Vu leurs traits syntaxiques et sémantiques plus ou moins particuliers, les Français désignent ‘savoir’ et ‘connaître’ comme deux verbes distincts. Alors que ‘savoir’ est reconnu dans certaines grammaires de FLE comme étant un verbe modal, ‘connaître’ n’est vu que comme un verbe de sens plein. Cependant, ces deux verbes partagent peu ou prou un même sens, et sont, tous les deux, les verbes semi-auxiliaires. En effet, en singhalais et en anglais, on ne dispose que d’un seul verbe pour traduire ces deux verbes français. Ainsi, passer de deux systèmes de langues (le singhalais et l’anglais) à un seul verbe ‘savoir’/‘connaître’ à un système de langue (le français) à deux verbes distincts ‘savoir’ et ‘connaître,’ s’avère être parfois une tâche difficile pour beaucoup d’apprenants de FLE ; même pour ceux des niveaux avancés.

Vu le fait que les L1 et L2 des apprenants observés ne font pas de distinction entre ‘savoir’ et ‘connaître’ et la confusion qui en découle chez certains d’entre eux, nous nous proposons ici de considérer ces deux verbes sous un même titre. En effet, si on peut repérer des transferts des langues premières dans l’emploi de ces verbes dans les discours des apprenants, ils ne peuvent que provenir d’une source verbale dans chacune des deux langues : du verbe ‘know’ en anglais et du verbe ‘දැනුවා:’ (et ses équivalents)¹ en singhalais.

[Première année : Université : extrait d’une rédaction d’une apprenante voir l’annexe: p. 99 pour le texte source]

1a) « [...] Quand je me suis réveillé J’ai été à huit kilomètres de mon foyer. *je n’ai pas su* (ne *savais pas*) faire quell. [...] »

1b) (When I woke up, I was eight kilo metres away from my home. I *didn’t know* what to do.)

1c) (ma: pibidenə vitə, (mΛmə) nivəsin kilo:mi:təɾə ΛtΛk æ:tin sitijemi. kələ jutte: kumΛkdæi mΛtə *nohænguni.* / *novətəhuni.* / *mΛmə nod.Λtemi.*)

1d) [moi-me réveiller-au moment où,-(je)-de chez moi-kilo mètres-huit-de loin-restais (étais). faire-falloir (adj.)-quoi-que-à moi-*n’ai pas ressenti/n’ai pas compris/je n’ai pas su.*]

En prenant en compte l’erreur dans l’emploi du temps de l’extrait en français et la convergence de cet emploi fautif avec les bons emplois en anglais et en singhalais, nous pouvons présumer ceci : l’emploi du verbe ‘savoir’ peut être ici le résultat des interférences des deux langues premières de l’étudiante. Cependant, comme l’extrait entier ainsi que le texte source de l’apprenante nous semblent être plus influencés par les connaissances de l’apprenante de sa L2 que de sa L1, nous favorisons l’hypothèse de l’interférence de l’anglais sur celle du singhalais. En effet, il s’agit à nouveau de l’hypothèse que l’apprenante a identifiée dans la forme *PC* du verbe ‘savoir’, l’équivalent de l’unique forme ‘*knew*’ (*past simple*) anglais : (*past simple* anglais <=> *PC* français). Le fait qu’il s’agisse de nouveau de l’enseignante d’anglais,² renforce notre supposition. De plus, l’extrait ci-dessous nous sert à constater que, à l’opposé de l’anglais, le singhalais n’emploie pas que cette forme pour traduire *le PC* des verbes ‘savoir’ et ‘connaître’ dans les extraits des apprenantes. Les deux extraits de textes ci-dessous en font preuve.

¹ Le singhalais peut tout de même employer d’autres verbes comme ‘*vətəhuna:*’, ‘*hænguna:*’ (relevant tout de même de la langue écrite standard) pour communiquer plus ou moins le même sens. À l’opposé des deux verbes français, ces verbes sont mutuellement interchangeables dans les extraits cités ici.

² Dont nous avons déjà cité des extraits de texte aux pages 250 [ex. : 10], 267 [ex. : 27a], 288 [ex. : 5a] & 294 [ex. : 2a].

[A/L- troisième trimestre : extrait d'exercice sur l'emploi du *PC* et de l'*imparfait* : voir l'annexe p.36 : figure 31 : exemple 1 : phrase 5]

2a) « Jérôme Bréal est un ancien copain de lycée, et Madame Michel l'a connu (le connaissait) bien. »

2b) (Jerome Bréal is an old high school friend and Mrs. Michel knew him well.)

2c) (dʒero:m brea:l (pærəni) pa:sæl ka:ləje: jʌhʌluveki. Michel mʌhʌtmijə ohuvə hondin dænə sitija:jə.)

2d) (Jérôme Bréal-ancien-école-dans l'époque-un ami. Michel-madame-le-bien-connaître (antériorité)-restait]

[Première année : Université : extrait d'exercice sur l'emploi du *PC* et de l'*imparfait*: voir l'annexe p.45 : figure 34 : extrait 8 [9, 10]]

3a) « [...] Et puis, j'ai su (savais) que Robert [aimer] beaucoup ce genre de livres. [...] »

3b) (And then, I knew that Robert liked that kind of books a lot.)

3c) (emenmə, Robert evəni potvələtə ita: kæməti bæv mamə dænə sitijemi.)

3d) [de plus,-Robert-ce genre-à des livres-très-le fait d'aimer-je-connaître (antériorité)-restait]

Si les élèves s'étaient référés à leur L1 lors de l'emploi des temps des verbes 'savoir' et 'connaître' dans les deux extraits ci-dessus, ils auraient pu trouver les réponses exigées par leur enseignant.¹ À l'opposé de l'extrait (1c) et des emplois de 'knew' anglais dans les trois traductions (1b, 2b & 3b), la forme verbale singhalaise employée dans (2c) et (3c) perçoit le procès au passé comme étant un état ; et non comme étant un fait ponctuel. En ce sens, l'emploi des temps en singhalais dans ces deux derniers extraits est plutôt proche de ceux du français. Mais, vu peut-être le manque de connaissances explicites sur le système de leur L1 et inspirés du système plus simple et mieux connu de l'anglais, les apprenants nous semblent se laisser plus guider, une fois encore plus, par leurs connaissances de l'anglais que par celles du singhalais.

L'extrait ci-dessous tiré d'un récit oral d'une élève de la classe du niveau avancé premier trimestre comprend les deux verbes 'connaître' et 'savoir'. On peut attribuer beaucoup d'indices de son discours à l'influence de l'anglais ; d'ailleurs, comme l'emploi du temps du verbe 'connaître' dans la première phrase.

[Avancé premier trimestre : extrait de récit oral d'une élève : voir l'extrait 7 : annexe : p. 84 pour le récit complet]

4a) « Il y avait un ami de mon frère euh je l'ai connu (connaissais) très bien, mais nous ne nous sommes jamais rencontrés... Mais, il était très prétentieux. Alors... [...] [Alors nous lui a donné, nous lui a dire nous voulaients des renseignements pour un projet de, projet, des renseignements de cet bureau... (...), mais nous ne savaient (savions) rien de marketing et euh comme elle a un rendez vous avec son patron, elle voulait nous présenter le directeur de la publicité. C'est l'ami de mon frère. Alors nous décidé d'échapper. Nous ne voulaients pas rencontrer. [...] »

4b) (There was a friend of my brother's... I knew him very well, but we have never met / (seen each other)... But he was very pretentious. [...], but we knew nothing about marketing...)

4c)² (mʌge: ʌjjʌge: ja:luvek hitija:. mʌmə eja:və hondətə dænəgenə hitija:tə, ʌpi munə gəhila: tibune: næ: [...]) e: vuna:tə, ʌpi vja:pa:rə gənə monəvʌt dænəgenə hitije: næ:)

4d) (mon-du frère-un ami-avait.-Je-le-bien-connaissais [connaître (antériorité) +restais] mais, nous, rencontrer (antériorité) avions-ne pas [...] Mais,-nous-les affaires-à propos-rien- connaissais [connaître (antériorité) +restais]

Dans la conception de son récit, si l'apprenante s'était inspirée du singhalais, elle aurait pu correctement employer l'*imparfait* dans les deux cas. Cependant, alors que l'emploi du verbe 'connaître' est faux, l'emploi du temps du verbe 'savoir' s'avère juste

¹ À savoir, même dans certains cas où il était possible d'accepter l'emploi des deux temps, l'enseignant n'a accepté que la réponse de sa préférence. Par ex. il a refusé d'accepter la réponse du *PC* des apprenants pour l'extrait 2a.

² Comme nous l'avons déjà dit, les récits oraux seraient traduits en singhalais parlé.

dans son texte.¹ Comme nous l'avons déjà dit, vu les anglicismes dans son texte, il est possible que la première erreur soit d'origine du 'knew' anglais. Par conséquent, nous hésitons à attribuer le deuxième emploi du temps correct à un transfert du singhalais. Même si un transfert positif du singhalais a pu être à la source de cette réponse correcte, cette dernière nous semble être plutôt irréflectée. En effet, il nous semble plus probable que l'apprenante a employé la forme de *l'imparfait* ici de la même façon qu'elle a mis tous les verbes 'vouloir' et 'avoir' dans son récit à *l'imparfait*.²

- Aimer

Comme les verbes 'want', 'can', 'have to' and 'know', l'anglais dispose de plusieurs autres verbes qui ne connaissent pas de formes progressives. À titre d'exemples, 'love', 'like', 'hate', 'seem', 'appear', 'believe', etc. Lorsqu'on utilise ces verbes pour évoquer un procès au passé, ils ne mettent pas en évidence le fait que le procès en question est à percevoir comme un état ou comme un fait momentané. Ces verbes évoquent très souvent un état passé que l'on est sensé voir dans sa durée, mais, l'anglais (comme nous l'avons déjà vu) ne peut que les exprimer à l'aide de ses formes *past simple*. Ce dernier constitue paradoxalement le temps que l'anglais emploie très souvent pour évoquer des actions ponctuelles.

Pour sa part, le singhalais suit également une démarche semblable dans l'emploi de ces verbes particuliers. Même s'il dispose des structures verbales qui lui permettent d'évoquer ces procès passés comme des états (perçus dans leur durée et/ou déroulement), il préfère aussi les évoquer comme des faits accomplis.

Apparemment, dans le choix des temps français, les apprenants de FLE sont plus influencés par les *formes* verbales des temps (par ex : en anglais, *past simple*, *past continuous*, etc.) de leurs langues premières que par les *valeurs d'emploi* (verbe évoquant un état, une action, etc.) de ces derniers. Par conséquent, lorsque la phrase de départ anglaise ou singhalaise de l'apprenant comprend un verbe au *past simple* ou '*ආච්ඡා සඳහා ක්‍රියා*', il tend à attribuer un temps comparable au verbe équivalent français qu'il emploie dans son texte. Intuitivement, la majorité des élèves optent ainsi pour *le PC*. Voici deux exemples extraits d'une rédaction d'une étudiante débutante.

[Première année : Université : extrait de rédaction : voir l'annexe: p. 97 pour le texte source]

1a) « J'ai eu un chien quand j'étais douze ans (...) Je l'ai appelé 'Tomy' et il l'ai aimé (*aimait*) beaucoup. Tous les matins, je l'ai donné le lait et il était très gourmand. Il a aimé (*aimait*) beaucoup manger saucisses. [...] »

1b) (I had a dog when I was twelve years old. (...) I called it 'Tomy' and he liked it very much. (...) He liked to eat sausages a lot.)

¹ Nous ne nous occupons guère des fausses conjugaisons dans les réponses des apprenants. Notre but consiste ici à relever uniquement les emplois fautifs des deux temps : *l'imparfait* et *le PC*.

² Toutefois, il n'en reste pas moins que l'élève a choisi de mettre le verbe 'savoir' à *l'imparfait* et non le verbe 'connaître'. Comme nous l'avons déjà dit, ces deux verbes sont à interpréter comme ayant un seul sens dans toutes les deux langues premières de l'apprenante. Si, comme nous le présumons, l'élève était guidée par ses connaissances de l'anglais, elle aurait dû mettre les deux verbes à un même temps (en l'occurrence, au *PC*) ; à moins que ses connaissances grammaticales du FLE ne soient pas intervenues au moment du choix des temps : 'savoir' étant un verbe modal, il devrait être conjugué comme 'vouloir', à *l'imparfait*. Si cette hypothèse est vraie, on pourrait dire qu'il y a interférence de l'anglais dans l'emploi du verbe 'connaître' mais pas dans l'emploi de 'savoir'.

1c) (vΛjəsə avurudu dolΛhe:di:, matə bΛlek sitije:jə. mΛmə u:tə 'Tomy' kija: æmæti:mətə puruduvə sitijemi. u: i:tə boho: kæmæti vijə. u: sose:dʒəs kæ:mətə ita: a:sa: kəle:jə.)

1d) [l'âge-ans-dans la douze,-à moi-un chien-restait.-Je-à lui-'Tomy'-dire (antériorité)-appeler (antériorité)-habitude-restais. -À lui-le-beaucoup-a aimé/aimait.-Il-les saucisses-pour manger-beaucoup-a aimé/aimait]

L'emploi erroné du temps semble être d'origine des deux langues premières de l'apprenante. À l'opposé du français qui exige ici l'emploi de *l'imparfait* (puisqu'il s'agit des états de sentiments passés), l'anglais et le singhalais optent pour des formes verbales dont les valeurs aspecto-temporelles sont peu évidentes : si les sens lexicaux de ces verbes peuvent évoquer des états sentimentaux, l'emploi des temps de l'*Ati:tə sArələ krija:* et du *past simple* les présente nécessairement comme étant des procès révolus. L'erreur de l'élève peut ainsi être due à une interférence d'une de ces deux langues. Prenant en compte le texte source de cette l'élève qui déclare en plus se référer constamment à l'anglais, nous croyons que le transfert devrait être d'origine de cette dernière langue.

L'extrait ci-dessous est tiré d'un exercice sur l'emploi de *l'imparfait* et du *PC* que l'enseignant B a donné à ses élèves débutants. Le texte à trous devait être complété à l'aide des verbes présentés entre parenthèses. Les élèves étaient sensés les conjuguer soit au *PC*, soit à *l'imparfait*.

[Débutant quatrième trimestre : classe B : Extrait d'exercice sur l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*]

2a) « Zinedine Zidane ... (Naître) en 1972 à Marseille dans le quartier populaire de la Castellane. Vers quatre ans, il ... (Commencer) à jouer au ballon. Peut-être parce qu'il n'a pas aimé (aimait pas) l'école. »

2b) ([...] Perhaps, because he didn't like school.)

2c) ([...] saməhrəvitə, ohu pa:sæl ja:mətə akæmæti vu nisa: vijə hækə.)

2d) [peut-être, - il-à l'école-pour aller-n'a pas aimé-parce que-possible.]

Le texte entier comprenait une dizaine de verbes, dont 'aimer' semblait constituer l'un des plus difficiles à employer correctement au passé. Seuls quatre apprenants sur neuf l'ont mis à *l'imparfait*. Alors que trois des cinq autres ont conjugué le verbe au *présent*, les deux autres ont opté pour la forme du *PC*. Vu les traductions anglaises et singhalaises de cet extrait, nous croyons que ces deux apprenants se seraient trompés à cause des interférences de leurs langues premières. Toutefois, étant donné que le cadre de cette classe n'était guère favorable aux références à la L1 des apprenants¹, il nous semble que l'hypothèse de l'interférence de l'anglais serait la plus probable.

Il est clair que, dans l'emploi des temps du passé, les interférences des langues premières ne constituent pas l'unique cause des erreurs chez les apprenants de FLE ; et cela, ni avec les verbes que nous avons déjà examinés ni avec les verbes que nous allons examiner dorénavant. Cependant, comme nous l'avons déjà vu, les transferts, surtout ceux d'origine de l'anglais sont largement présents dans les travaux des apprenants. De même, bien que moins évidents dans des circonstances d'enseignement du FLE observés, il existe également des transferts positifs exploitables entre la langue cible et la L1 des apprenants. Lors de notre analyse, nous nous concentrons uniquement sur ces

¹ D'une part, l'enseignant de cette classe était un Français natif qui ignorait complètement la L1 des apprenants. D'autre part, il encourageait explicitement des références à l'anglais et donnait parfois des explications et des exemples dans cette langue.

cas. En revanche, nous laissons de côté les bonnes réponses ou les erreurs comme les suivantes, qui ne peuvent être attribuées ni aux transferts du singhalais ni à ceux de l'anglais.

[Avancé premier trimestre : extrait de récit oral d'une apprenante]

3a) « [...] J'ai dit que il est très beau et je l'aimais comme ça. [...] »

3b) (I said that he was very handsome and that I loved him, etc.)

3c) (මමමෙ කිව්වා, එජා: හැරි ලැස්සනැයි, මමමෙ එජා:තො අ:දැරෙයි කිජොලා:)

3d) [Je-ai dit, -il-très-beau (atemporel), -je-à lui-aimer (atemporel)-que]

Ni le singhalais, qui emploie ses verbes du discours rapporté dans une forme atemporelle, ni l'anglais, qui emploie sa forme *past simple*, ne peuvent expliquer l'emploi du temps correct (*l'imparfait*) du verbe 'aimer' dans l'extrait ci-dessus. Soit, son auteur a raisonné selon les explications qu'elle avait reçues de l'emploi de *l'imparfait*, soit il s'agit ici d'un emploi du temps purement irréfléchi. Vu l'emploi erroné du premier verbe 'être' dans cet extrait et le fait qu'il s'agisse d'un récit oral pendant lequel l'élève n'avait pas assez de temps pour une réflexion approfondie, nous croyons qu'il s'agit plutôt d'un usage peu réfléchi. Cette même explication peut plus ou moins servir à expliquer l'emploi du verbe '*aimer*' (fautif à moins que l'élève cherchait exprès à dire qu'elle et sa soeur n'aimaient plus la glace !) dans l'extrait suivant, tiré cette fois, de la rédaction d'une élève dans une autre classe avancée.

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe p. 103 pour le texte]

4a) « Il y avait beaucoup d'activités à la plage et à la mer. Les pêcheurs semblaient très occupés avec leurs bateaux (...) Ma soeur et moi avons eu quatre glace, nous aimions (aimons) beaucoup la glace ! [...] »

- Sembler, Paraître, Avoir l'air de

Les équivalents anglais des trois expressions verbales françaises ci-dessus appartiennent à une catégorie de verbes que l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* désigne les 'linking verbs'. Selon le dictionnaire, les équivalents anglais des deux premiers de ces trois verbes ne disposent pas de formes progressives. Ainsi, les mots anglais '*seemed*' et '*appeared*' pourraient être respectivement les équivalents des formes '*semblait*' et '*a semblé*' d'une part et '*paraissait*' et '*a paru*' d'autre part. Quant à l'équivalent d' 'avoir l'air de', 'look', il peut avoir une forme progressive lorsqu'il est employé seul.¹ Toutefois, dans les expressions telles que 'look like', 'look as if', 'look as though',² il ne peut pas prendre de formes progressives.

Le singhalais nous semble disposer d'un équivalent approximatif pour traduire ces trois verbes français : 'peneji'. Ce verbe est un verbe involitif.³ Même si sa forme progressive est morphologiquement réalisable, ce verbe s'emploie au passé presque tout le temps au *ඒ:තො සැරළො ක්‍රියා: 'penuni'* Par conséquent, il évoque toujours un procès ponctuel révolu et reste plutôt proche de l'emploi des trois verbes anglais au passé.

¹ Par exemple: (to seem, to appear) - you looked/were looking pale/happy/tired.

² You looked like you slept badly. It looked as if it was going to rain.

³ En singhalais, le sens des phrases involitives est très proche de celui des phrases passives. En effet, les deux types de verbes possèdent plus ou moins les mêmes formes morphologiques. Cependant, alors que la phrase passive indique simplement que l'auteur de l'action (qui est en général explicitement marqué dans la phrase) n'y est pas l'information première (le sujet), une phrase à un verbe involitif sert à évoquer un procès dont l'auteur (présent ou absent) n'est pas reconnu comme tel : l'auteur s'y trouve exempté de toute responsabilité de l'action (soit, il n'est pas conscient de son action, soit, il n'en est pas responsable). La notion d'involition joue un rôle crucial dans la construction des phrases singhalaises. Le passif est, en revanche, très peu utilisé.

En revanche, la plupart des emplois des verbes ‘sembler’, ‘paraître’ et ‘avoir l’air’ dans les textes et exercices de notre corpus exigent que les élèves les perçoivent dans leur durée : à savoir, il faut employer *l’imparfait*. Cela a pour conséquent que les L1 et L2 ne sont d’aucun recours aux élèves dans cette tâche. En dépit de cela, s’ils s’étaient quand même laissés influencer par ces langues, leurs textes devraient comporter les traces de ces interférences. Toutefois, d’une façon surprenante, la plupart des emplois de ces verbes dans le corpus de textes et d’exercices étaient corrects. La raison de cette réussite peut être partiellement due au niveau élevé des connaissances en FLE des apprenants qui ont utilisé ces verbes. Par exemple, les trois cas d’emploi autonome du verbe ‘sembler’ au passé que nous avons repérés se trouvent dans deux textes de deux apprenantes de la classe d’A/L septième trimestre. Vu qu’ils ont davantage d’expérience à l’emploi de ces verbes français, ils risquent d’être moins influencés par les langues premières que leurs camarades débutants. Par ailleurs, dans plusieurs autres cas que nous avons notés, l’enseignant a donné la bonne réponse sans interroger les élèves. Nous avons tout de même réussi à repérer deux erreurs d’emploi d’‘avoir l’air’ et de ‘paraître’. Nous pouvons facilement attribuer ces deux erreurs provenant d’une même classe de débutant aux interférences de l’anglais. Les voici :

[Première année : Université : extrait de rédaction]

1a) « [...] C’était une soirée merveilleux et tous les nous avons eu (avons) l’air jolies. Nous avons porté les saris [...] »

1b) (It was a marvellous evening and all of us looked pretty. We wore/were wearing saris (...))

1c) (e: sændæ:və Δti utkɑrfəvɑt vijə. ʌpi sævomə læssənətə (særəsi; sitinu) penuni. ʌpi sa:ri hænda sitijemu.)

1d) [Ce-le soir-très- merveilleux -a été.-Nous-tous-de façon jolie-[s’habiller (antériorité)-rester (antériorité)]-est vu.-Nous-sari- s’habiller (antériorité)-restions.]

Étant donné, d’une part, la similarité des phrases et de l’emploi des temps entre l’extrait de l’élève et sa traduction anglaise, et d’autre part, l’incompatibilité¹ presque totale entre les repères verbaux entre ‘avoir l’air’ français et ‘peneji’ singhalais, il est difficile de parler des transferts singhalais dans cet extrait : cela, malgré une compatibilité de l’emploi des temps entre les verbes français et singhalais.

Dans la correction de l’extrait suivant qui a été tiré d’un exercice d’emploi des temps du passé, il s’agissait de vérifier les réponses de toute la classe. Alors que l’élève dont c’était le tour de répondre voulait apparemment conjuguer le verbe ‘paraître’ au PC (pourtant, elle s’y est trompée : elle a dit ‘ils sont partis’), d’autres ont proposé d’employer la forme de *l’imparfait*, comme il fallait. La réponse erronée nous semble du ressort de l’interférence de l’anglais ‘seemed’.

[Première année : Université : extrait d’exercice sur l’emploi du PC et de *l’imparfait* : voir l’annexe p. 46 : figure 34 : extrait 9 [1]]

2a) « [...] Mais il y a 3 jours, elle a regardé ses cheveux dans une glace, ils sont parti/paraissaient (paraissaient) trop longs. [...] »

2b) (But, 3 days ago, she looked at her hair in the mirror and they seemed to be too long.)

2c) (nʌmut, di:nə tunəkətə pərə æjə kædəpətin æjəge: kondəjə desə bæluvɑ:jə. æjə ʌvʌfjə pʌmənətə vʌdɑ: digu bʌvə æjətə penuni.)

2d) (Mais-trois-aux jours-avant-elle-du miroir-ses-cheveux-vers-a regardé.-Il-nécessaire-quantité-plus-long-que-à elle-est vu.)

¹ Le ‘avoir l’air’ français établit un rapport direct entre le verbe et son sujet (agent) alors que le ‘penuni’ singhalais perçoit le procès plutôt du point de vue du locuteur sans pourtant lui attribuer ni le statut du sujet ni le statut de l’agent de ce procès involontaire.

- Croire

Même si nous ne disposons que de deux exemples pour montrer les rapports existant entre l'emploi du verbe 'croire' au passé et ses équivalents singhalais et anglais, ils sont très révélateurs de l'influence de l'anglais sur l'emploi des temps français. Nos extraits proviennent d'une classe de débutants et d'une classe de niveau avancé.

[Débutant : quatrième trimestre : classe A : extrait de rédaction d'une apprenante : voir l'annexe : p. 85 pour le texte source]

1a) « [...] D'abord, je n'ai cru pas ! J'étais très surprise et aussi contente. [...] »

1b) (At first, I didn't believe it! I was very surprised and happy.)

1c) (මමම ඒ ඉ ඉකුරමම විච්චා:සො නොලෙමි¹. මමම පුදුමයට සාන්තෝෂ්ට පැවි:මි)

1d) [à moi-cela-tout de suite-n'ai pas cru.-Je-à la surprise et-au contentement aussi-est transformée / devenue.]

Même s'il y a concordance dans l'emploi du temps entre le verbe 'croire' dans l'extrait de l'élève et ses équivalents dans les traductions singhalaises et anglaises, nous soutenons de nouveau l'hypothèse de l'interférence avec l'anglais. D'une part, la traduction anglaise nous semble plus compatible avec la phrase de l'apprenante ; d'autre part, son environnement d'apprentissage du FLE n'encourageait guère les va-et-vient entre la langue cible et le singhalais.²

[Avancé premier trimestre : extraits d'exercice sur l'emploi de l'imparfait et du PC]

2a) « Appeler s'écrit avec deux 'p'. J'ai cru (crovais) qu'il n'y en avait qu'un. »

2b) ('Appeler' is written with double 'p'. I thought there was only one.)

2c) ('Appeler' ජානො වැත්තනෙතො 'p' ඌකුරු දෙකක ඔතො. මා: සිතා: සිතී: ඒ:තො ඔතො: ඉක 'p' ඌකුරුක පාමනක ජෑච්චි:ජො.)

2d) ['Appeler'-que-au mot-'p'-lettres-deux-a.-Je pensais [=penser (antériorité) restais]-à cela-avait-une lettre-seulement-que]

Dans cet extrait ainsi que dans celui ci-dessous le verbe 'croire' français est traduit en anglais et en singhalais, respectivement avec les verbes 'think' et 'sitəŋəva:'. Même si les deux langues disposent d'un équivalent du verbe 'croire' (comme on pouvait le voir dans l'exemple précédent), elles optent ici communément pour leurs verbes 'penser'. Cependant, alors que l'anglais choisit de voir le procès en question comme étant un fait révolu dans le passé (*past simple*), le singhalais ('ඒ:තො *tatka:likə krija:*'), d'ailleurs comme le français (*imparfait*), le perçoit comme étant un état passé. Ces deux dernières langues insistent sur l'idée que l'on pensait ainsi d'une manière constante dans le passé. Par conséquent, l'erreur de l'apprenante³ est clairement due à l'interférence de 'thought' anglais. Comme dans l'exemple précédent et celui qui suit, l'anglais ne peut pas, une fois de plus, employer ici la forme progressive des verbes 'believe'⁴ et 'think'.⁵

3a) « On a entendu un coup de frein brutal ; Je crovais (ai cru) que c'était un accident. »

¹ L'emploi direct du verbe 'ne pas croire' (විච්චා:සො නොලෙමි) dans cette phrase nous donne une phrase grammaticalement et sémantiquement parfaite mais stylistiquement peu convenable pour le singhalais écrit ; elle relève plutôt du singhalais parlé. Le singhalais écrit préfère exprimer cette même idée sous d'autres formes qui n'évoquent pas directement le verbe 'croire' : (1) මමම ඒ ඉ ඉකුරමම ආදාහා: ගැමො නොහැකි වීච්චා (Je n'ai pas pu y croire tout de suite.) (2) මමම ඒ ඉ ඉකුරමම පිලි ගැනි:මොම මැලිවි:මි. (J'ai hésité à l'accepter tout de suite.), etc.

² Il s'agissait d'un cours de FLE d'adultes à l'AF. La langue d'enseignement était le français, et l'enseignant était de L1 anglaise.

³ En effet, dans ce cas particulier, tous les apprenants de la classe pensaient de façon unanime qu'il fallait employer le PC.

⁴ Cf. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005: Entrée : Believe: 128)

⁵ Cf. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005: Entree: Think (1): 1595)

3b) (We heard a violent breaking sound: I *thought* (that) it was an accident.)

3c) (ආප්‍රේමයේ දැඩි තර්ජනයක් ඇසුණි. මාමා එය ඊයා අනතුරකැයි *situvemi*.)

3d) [à nous-grave-freins-serrer(adj.)-un bruit-est entendu (involitif).-Je-cela-véhicules-un accident-que-*ai pensé*.]

L'emploi de *l'imparfait* dans l'extrait ci-dessus ne relève guère d'une interférence. Vu que l'emploi du *PC* avec le verbe 'croire' dans l'exemple précédent était faux, les élèves ont tout de suite opté ici pour la forme de *l'imparfait* ; ce n'est que pour se tromper de nouveau. En revanche, s'ils s'étaient laissés guider par les transferts de leurs langues premières, ils auraient pu éviter ici de se tromper. Toutefois, dans l'emploi du verbe 'croire' au passé, il nous semble que le singhalais est d'un recours beaucoup plus fiable que l'anglais. Dans tous les trois exemples cités, il perçoit les procès de 'croire' de la même manière que le français. Pourtant, les apprenants ne nous semblent guère être conscients de cette affinité entre leurs L1 et L3 : d'où l'évidente référence à l'anglais pendant l'emploi des temps du passé français.

Néanmoins, cette pratique de se référer consciemment et/ou inconsciemment à l'emploi des verbes anglais n'est pas toujours nuisible à l'apprentissage du FLE ; surtout, lorsqu'il s'agit de l'emploi de verbes comme 'last'. Ce verbe anglais sans forme progressive,¹ pourrait être à la source de l'emploi correct du verbe 'durer' dans les deux extraits ci-dessous. Même si le français ne l'emploie que rarement à la forme progressive, la forme de *l'imparfait* de ce verbe n'est pas exclue de cette langue.²

- Durer

[Avancé premier trimestre : extrait de rédaction d'une apprenante]

1a) « [...] Le concert *a duré* (jusqu') à onze heures et soudain il y avait un bruit. [...] »

1b) (The concert *lasted* till eleven o'clock and suddenly, there was a noise.)

1c) (utsəvəjə ekoləhə *venətek pəvətvuni*. ek vələmə, fəbdəjək nəguni.)

1d) [la fête-onze-jusqu'à-a eu (a eu lieu).-tout d'un coup,-un bruit-est venu.]

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève]

2a) « [...] Les traditions et les rituels, ils *ont duré* presque une heure. [...] »

2b) (The traditions and rituals *lasted* for almost one hour.)

2c) (tfa:ritrə va:ritrə pəjək pəmənə *ve:la:vək pəvətvuni*.)

2d) [les rituels-une heure-à peu près-un temps-ont eu lieu.]

En effet, l'influence du singhalais doit être complètement écartée dans ces deux cas : à savoir, à la différence du français et de l'anglais, le singhalais ne dispose pas d'une forme verbale exacte du verbe 'durer'. Il communique ce sens à l'aide d'un verbe donnant le sens d' 'avoir lieu' et d'une indication temporelle telle '*venətek*' (*jusqu'à*), '*ve:la:vək*' (*un temps, une durée*), etc. Par conséquent, s'il existe des transferts dans les emplois du verbe 'durer' dans les deux extraits ci-dessus, ils doivent être obligatoirement du ressort de l'anglais.

4.2.1.4. Les verbes anglais ayant une forme progressive et une forme simple au passé

Jusqu'ici, nous avons presque exclusivement considéré les transferts dans l'emploi des verbes anglais qui n'ont pas de formes progressives. Or, nous allons maintenant examiner les transferts d'autres verbes anglais qui disposent au passé, aussi bien des formes progressives que simples.

¹ Cf. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005: Entrée:Last:865-6)

² Par exemple, au cours d'un récit au passé : '*Sa maladie durait depuis deux mois...*' / '*Ça faisait deux mois que ça durait...*', etc.

- Penser

Selon l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005 :1595), lorsque le verbe 'think' évoque une action, on l'emploie à la forme progressive et lorsqu'il évoque un état, il faut le conjuguer à la forme simple. Ainsi, quand ce verbe est employé pour communiquer l'idée de 'croire', ou encore 'avoir l'opinion' sur quelque chose, il n'est pas utilisé dans sa forme progressive. Nous pensons que, chez beaucoup d'apprenants de FLE, la connaissance intuitive de l'emploi fréquent de '*thought*' influence considérablement l'emploi du verbe 'penser' au passé. En effet, des sept emplois que nous avons repérés de ce verbe dans leurs productions orales et écrites, un seul se trouve à la forme de *l'imparfait*. Pourtant, tous ces emplois se justifient en français à part, peut-être, l'exemple que nous citons ci-dessous. Si les circonstances décrites dans le texte de l'apprenante ne nous semblent pas permettre ici l'emploi du *PC*, il est vrai que l'interprétation de ce dernier peut largement varier selon la perspective que chacun adopte par rapport à l'histoire racontée.

[Avancé premier trimestre : extrait de rédaction d'une apprenante]

1a) « [...] Le concert a duré à onze heures et soudain il y avait un bruit, mais les gens n'avait pas la considérés. Ils *ont pensés (pensaient)* c'était une part de show. Et après ça l'organizer nous a annoncé le show a fini et nous de partir. Et alors quand on allait dans le rue les gens était très pressé de partir. Il était minuit quand on est rentrés chez nous. À neuf heures du matin quand je me suis réveillé je savait que la bruit j'ai entendu ; une bombe. J'étais très triste. Après tout j'ai réalisé que même si je me suis bien amusé je n'avait pas le chance de faire ça. C'était une journée inoubliable pour mon vie. »

1b) (The concert lasted till eleven o'clock and suddenly, there was a noise, but people did not take note of that. They (must have) *thought* (that) it was part of the show. [...])

1c) (ovun *situve*: ejə sʌndʌɾfənəje: kotəsəkæi kija:ji. (i) / ovuhu ejə sʌndʌɾfənəje: kotəsəkæi *situ:hə*. (ii))

1d) [ils-*pensaient*-cela-du concert-une partie-que. (i) / ils-cela-du concert-une partie-que-*ont pensé*. (ii)]

L'interférence de l'anglais est évidente dans l'erreur de l'emploi du temps avec le verbe 'penser'. Même si le singhalais emploie aussi un temps simple (ii), comparable à celui utilisé par l'apprenante, l'interférence de l'anglais devrait clairement l'emporter sur ce premier : le co-texte comprend beaucoup d'indices qui peuvent servir à justifier l'influence plus grande de l'anglais (par exemple, l'ordre des mots, l'absence de '*que*' après le verbe 'penser' qui est non obligatoire en anglais, les mots tels '*considérer*', '*une part de show*', '*organizer*' etc.) sur le singhalais.

- Se sentir

Lorsqu'on parcourt les travaux des apprenants de FLE observés, on a l'impression que leur emploi du verbe 'se sentir' est aussi considérablement influencé par les transferts de l'anglais. En effet, l'équivalent anglais de ce verbe 'feel', n'est pas toujours employé à la forme progressive.¹ Par exemple, lorsque son sens est comparable aux verbes 'to be', 'to become aware', 'to give impression', 'to touch', 'to think', 'to believe', etc. En revanche, pour exprimer qu'on ressent quelque chose fortement, ainsi que dans les expressions telles 'to feel well/ sick/ happy/ sad', etc., on peut utiliser la forme progressive de ce verbe. Dans les productions orales et écrites des apprenants observés, nous avons repéré six emplois de 'sentir' au passé. Cinq d'entre eux se trouvent au *PC* dont l'un nous semble être faux selon le co-texte où ce verbe se trouve. Il se peut que cette erreur d'emploi soit due à une interférence des langues premières de l'élève.

¹ Cf. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005 : 563: Entrée '*Feel*')

[Débutant quatrième trimestre : classe C : extrait de rédaction d'une élève]

1a) « [...] Après la visite, je suis sentir (me sentais) très fatigué. Finalement nous sommes revenir à la maison. J'ai entendu tout le monde disent « Bon anniversaire » [...] ».

1b) (After the visit, I felt (≈was) very tired. Finally, we came back home. I heard everybody saying "Happy birthday".)

1c) (gāmōnin pāsū, māṭā māḥat vehesak dænuni (i).

/ dænemin tibuni (ii).)

1d) [voyage-après,-à moi-très, une fatigue-suis sentie. (verbe involitif) / sentais (verbe involitif).

À première vue, on ne peut pas rejeter l'emploi du *PC* de l'élève dans l'extrait cité ci-dessus (1a) (nous interprétons '*suis sentir*' comme la formulation fautive du *PC* de cette apprenante). Toutefois, le co-texte, surtout la description qui précède la phrase en question,¹ nous semble exiger l'emploi de la forme de l'*imparfait* : '*me sentais*'. Il ne s'agit pas ici d'un sentiment instantané et abouti, mais d'un état de sentiment durable qui s'est installé chez la narratrice après sa longue journée d'activités. Dans son texte, il n'y a aucune indication qui sous-tend qu'elle ne se sentait plus fatiguée au moment où elle est rentrée à la maison. D'où notre hypothèse à savoir que le choix du *PC* de l'élève est une interférence de provenance de ses langues premières ; surtout, de l'anglais. Vu qu'il s'agit d'un état passé, au sens équivalent de '*I was tired*', la langue anglaise préfère ici l'emploi de sa forme *past simple*² : '*felt*'. De même, le singhalais traduirait ici ce verbe à '*ඔ:තේ ටඟ්කා:ලිකේ ක්‍රියා:*'. Si l'emploi de la forme progressive est possible et nous semble la plus correcte en singhalais, elle est très peu utilisée dans ce type de phrase (surtout dans la langue parlée).³ Par suite, il est possible que l'erreur d'emploi du temps de l'élève soit ici une interférence⁴ due à l'influence des deux langues premières de l'élève. Mais, étant donné, de nouveau, le cadre de son cours de FLE (aucune référence explicite à la L1 alors qu'on y autorise les de va-et-vient entre la langue cible et la L2 des apprenants), nous avons plus de raison de soutenir l'hypothèse d'une interférence de l'anglais.

4.2.1.5. Les verbes d'actions : quelques cas isolés

Aucun des verbes que nous avons pris en considération jusqu'ici ne relève pas d'*actions*. 'Être', 'avoir', 'vouloir', 'pouvoir', 'devoir', 'savoir', 'connaître', 'penser' et 'se sentir' sont tous des verbes qui évoquent des états de choses ou d'esprit des sujets parlants et/ou de leurs objets de référence. Le fait qu'ils sont des verbes d'état ne les empêche pas d'être employés à la forme du *PC*. Cependant, ce fait contredit la définition de base que beaucoup de débutants de FLE reçoivent de l'emploi du *PC* et de l'*imparfait* : 'les actions au passé sont à exprimer à l'aide du *PC* et les situations (états) au passé s'expriment via l'*imparfait*'. Comme nous l'avons déjà mentionné au cours du

¹ « [...] Je suis réveillé en avance ; après petit déjeuner je suis alle au achats faire les magasins avec ma soeur. Ensuite nous sommes allons au cinéma et regarde ma film favori. Il y a beaucoup de monde et il faisair très chaud. Au cinéma je rendez mon amie à l'école, Après nous avons regardé la film, nous sommes allé au restaurant avec mon amie. Nous avons mangé beaucoup de gateau. Ensuite nous avons visité à librairie, pasque ma soeur aime les livres. Elle a acheté les livres. Ma soeur donne un livre comme un cadeau à moi. Après la visite, je suis sentir (me sentais) très fatigué. Finalement nous sommes revenir à la maison. J'ai entendu tout le monde disent « Bon anniversaire » [...] ».

² Évidemment, selon l'explication précitée du dictionnaire *Oxford*, s'il s'agit d'un sentiment fortement ressenti, on peut utiliser aussi la forme progressive au passé '*was feeling*'. Or, dans la traduction de la phrase, nous préférons garder la forme '*felt*' (*past simple*) parce qu'elle nous semble correspondre beaucoup plus à l'anglais parlé dans le contexte d'apprentissage observé : celui au Sri Lanka.

³ Dans l'exemple cité, il s'agit évidemment d'un récit écrit. Mais, cela n'empêche que les interférences de la L1 de l'élève proviennent non pas de la forme écrite de sa L1 mais de la forme parlée de cette langue. Par conséquent, il est possible que la forme parlée qui est mieux maîtrisée que la forme écrite, soit la source d'interférences chez certains apprenants observés.

⁴ Toutefois, vu le nombre élevé d'erreurs dans son texte, nous ne pouvons pas non plus exclure l'hypothèse d'une erreur d'emploi due à un manque de connaissance de la part de cette élève débutante.

troisième chapitre,¹ l'insuffisance d'une telle définition peut être souvent l'un des obstacles principaux à l'emploi correct de ces temps (surtout avec les verbes susmentionnés²) par beaucoup d'apprenants de FLE.

Cette définition maladroite peut également entraver l'emploi correct du *PC* et de *l'imparfait* avec les verbes dits d'«action». En effet, vu que ces derniers évoquent toujours une action, il serait imprudent de les mettre à *l'imparfait*. Or, en réalité, on emploie les verbes d'action de la même manière qu'on emploie les verbes d'état : à savoir, selon les valeurs aspectuelles qu'on y accorde, tantôt avec *le PC* et tantôt avec *l'imparfait*. Mais, lorsqu'il s'agit de l'emploi des verbes d'action au passé, d'autres définitions courantes de *l'imparfait* et du *PC* peuvent étayer le jugement des apprenants de FLE : par exemple, «les actions passées répétitives ou ponctuelles sont au *PC* alors que les actions passées habituelles et duratives, descriptives, se mettent à *l'imparfait*. Ces explications complémentaires servent à mieux repérer les emplois de *l'imparfait* et du *PC* avec les verbes d'actions. Même si certains de ces critères (la ponctualité # la durée) peuvent également servir à expliquer les divers usages du *PC* et de *l'imparfait* avec certains verbes d'état, dans les classes de FLE, on ne les aborde guère sous cet angle : d'où peut-être la fréquence élevée des transferts et des erreurs dans l'emploi de ces derniers verbes au passé.

Il est clair que les transferts sont plus nombreux où les explication correctes font défaut : particulièrement dans l'apprentissage de langues étrangères en contextes exolingues. En effet, les erreurs interférentielles dans l'emploi des verbes d'action au passé sont peu nombreuses dans notre corpus. De même, elles ne nous permettent pas d'identifier des types de verbes particulièrement problématiques. Ainsi, restant toujours dans le cadre d'analyse des transferts dus au sens et emplois particuliers des verbes équivalents dans les trois langues, nous en présentons quelques cas isolés ci-dessous.

- Rester³

Des trois emplois au passé du verbe «rester» que nous avons repérés dans les productions écrites des apprenants, un seul peut être considéré comme fautif.

[A/L septième trimestre : extrait de rédaction d'une élève : voir l'annexe: p. 104 pour le texte source]

1a) « [...] Pendant notre séjour, nous *restions* (*sommes restés*) dans l'une des maisons spéciales dans le parc qui étaient entretenu par le ministère. [...] »

1b) (During our stay, we *stayed* in one of the special houses in the park which were maintained by the ministry.)

¹ Cf. p.163: figure 22 : ligne 4, p.166 : figure 24, ligne 1, pp.168-9 : figure 25 : ligne 1.

² Par exemple, « *j'ai été* » et « *j'étais* » décrivent, non «une action» et «une situation» (un état) au passé, mais «deux situations» au passé. Les formes du *PC* et de *l'imparfait* avec les verbes d'état servent ainsi à repérer une situation (un état) passée sous deux angles différents. Par conséquent, on voit que la distinction «action=>*PC*» et «situation=>*imparfait*» n'a pas de pertinence dans l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* avec ce type de verbes.

³ Selon la catégorisation classique, «rester» ne serait pas «un verbe d'action». Or, nous le voyons comme un verbe qui se situe à la fois avec les verbes d'état et avec les verbes d'action. Alors que dans les exemples « Il me reste dix francs. » ou « Elle reste indifférente devant », etc. «rester» est un verbe d'état, dans les exemples « nous restions à l'intérieur (sans aller dehors) » ou « Un os lui est resté dans la gorge », «rester» nous paraît être un verbe d'action. En ce sens, le verbe «rester» dans l'exemple cité ci-dessus nous semble également relever des verbes d'action.

- Répondre

[Avancé premier trimestre : extrait d'un exercice de grammaire sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*] ¹

1a) « J'ai essayé de t'appeler plusieurs fois ce matin, mais ou bien ça n'a pas répondu (ne répondait pas). Ou bien, c'était occupé. Qu'est-ce que tu faisais ? »

1b) I *tried* to call you many times this morning. But, either, there was no reply. Or else, the line *was* busy. What *were* you *doing*?

1c) (mΛmƏ ʌdƏ ude: kihipƏ vʌrʌkmƏ obƏtƏ durəkʌtƏnƏ æmƏtumʌk di:mƏtƏ utsa:hə kəlemi. nʌmut, ekko: i:tə piliturʌk. novi:jə. ese: nətəhot, kʌvurun ho: kʌtə: kərəmin sitije:jə. Obə kumʌk kərəmində sitije: ?

1d) [Je-aujourd'hui-dans la matinée-quelques fois + (marqueur d'insistance)-à toi-téléphone-un appel-pour donner-ai *essayé*.-Mais-,soit-à cela-une réponse-n'a pas été.-Comme cela-sinon,-quelqu'un-parlait [parler (simultanéité)-est resté].-Tu-quoi-faisais [faire (simultanéité)-es resté] ?]

L'erreur ci-dessus ne nous semble pas être le résultat d'un emploi irréfléchi de la part de l'élève avancée. D'abord, l'exercice étant exclusivement centré sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, le choix du temps de l'élève devrait clairement être conscient et voulu. En effet, même après avoir appris que sa réponse n'était pas la bonne, l'élève insistait pour savoir si cette première n'était pas du tout acceptable. Cela montre qu'elle l'avait choisie suite à un raisonnement qui lui semblait logique. Faute d'avoir accès à ce raisonnement, nous supposons qu'il s'agit d'une référence volontaire de la part de l'apprenante à sa L1. Il y a une correspondance nette entre les quatre temps employés par l'apprenante dans l'extrait cité et ceux dans la traduction singhalaise. En revanche, vu la non correspondance entre (deuxième verbe) 'was'=> 'n'a pas répondu' (*PC*) et (troisième verbe) 'was' => 'était' (*imparfait*), l'influence de l'anglais ne nous semble guère être ici la source d'interférence.

4.2.2. Les problèmes lexicaux

Jusqu'ici nous avons longuement examiné les erreurs d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* qui sont à attribuer aux interférences au niveau du verbe en question lui-même : à savoir, l'erreur est due à l'altérité du fonctionnement du verbe équivalent dans une ou dans les deux langues premières.² Toutefois, l'influence des transferts des langues premières sur l'emploi du temps en français n'opère pas uniquement à travers les verbes dits 'équivalents' des langues en question. En fait, l'emploi du temps peut être également influencé par les transferts sur d'autres plans linguistiques : notamment, au niveau du lexique au sens général.

Il est clair que 'les verbes' que nous avons examinés jusqu'ici font partie aussi du lexique. Toutefois, nous les avons considérés moins pour leurs sens lexicaux que pour leurs valeurs d'emplois aspecto-temporelles. Par 'transferts au niveau du lexique', nous entendons ici les va-et-vient entre les langues en question au plan du sens des mots et des expressions. En effet, comme nous l'avons déjà dit au début de ce chapitre, l'emploi des temps dans une langue donnée dépasse largement le domaine strictement verbal. On attribue un temps spécifique à un verbe donné selon des critères aussi bien sémantiques que grammaticaux. Et le message qu'on veut communiquer est toujours formulé à l'aide

¹ [cf. Annexe : Figure 29 : p. 34 : Extrait n° 15 : Exercice 20 [exemple 2]

² Par exemple, dans un cas où le verbe français exigerait l'emploi de *l'imparfait*, l'équivalent de ce verbe en anglais et/ou singhalais emploierait un temps comparable au *PC* français. L'élève qui ignore les règles du fonctionnement de la langue française, tend alors, en se référant à ses L1 et/ou L2, à employer le temps inapproprié.

de tous les mots employés dans un énoncé donné. Par conséquent, quand les transferts se produisent au niveau lexical entre des langues données, ils peuvent également contribuer à modifier l'emploi du temps dans la langue cible.

Les transferts lexicaux qui affectent le choix du temps d'un verbe français donné peuvent se produire sur plusieurs plans : d'abord, au niveau immédiat du sens lexical de ces verbes mêmes,¹ puis, au niveau du sens et du fonctionnement des adverbes, et enfin, au niveau des énoncés/phrases entières. En effet, selon l'avis de plusieurs élèves du cours d'A/L troisième trimestre, le manque de compréhension générale des textes (faute de vocabulaire), les empêche souvent de répondre correctement aux exercices de grammaire ; y compris ceux sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*. Il est possible que ce problème se pose à tout niveau d'apprentissage du FLE, mais à des degrés plus ou moins importants. Toutefois, le corpus des exercices de grammaire en notre possession comprenant un lexique plutôt simple, nous ne pouvons traiter ici cette problématique que d'une manière plutôt restreinte.

Pourtant, nous allons voir comment les transferts lexicaux peuvent pousser les apprenants à mal interpréter le sens et le fonctionnement de certains mots qui s'avèrent pourtant décisifs dans le choix des temps verbaux : il s'agit ici de quelques adverbes.

- Les adverbes

Excepté le sens lexical du verbe en lui-même, c'est le sens des adverbes qui influence le plus le choix du temps d'un verbe donné. Par conséquent, si les apprenants de FLE ignorent le sens d'un adverbe dans une phrase donnée, ils risquent de se tromper aussi sur l'emploi des temps ; en l'occurrence du *PC* et de *l'imparfait*. En général, chez les apprenants de FLE, l'ignorance du lexique de la langue cible peut être de deux types. Dans un premier temps, l'élève de FLE peut ignorer complètement ce que l'adverbe français donné signifie. C'est ce qui se passe lorsqu'il ne reçoit aucune explication sur le sens du mot ni de la part de son enseignant, ni de la part de ses camarades. En effet, il s'agit ici de types d'adverbes dont l'apprenant ne peut pas trouver intuitivement un 'équivalent' formel direct dans ses langues premières. Par exemple, les adverbes comme *dorénavant*, *autrefois*, *jadis*, *de temps à autre*, *le jeudi*, etc.² Les erreurs d'emploi des temps qui se produisent dans de telles circonstances ne peuvent évidemment pas être attribuées à l'influence des langues premières des apprenants. En effet, dans le contexte d'apprentissage du FLE au Sri Lanka, les transferts ne se produisent pas entre le singhalais et le français pendant l'apprentissage des adverbes parce que le lexique de la première langue se distingue intégralement de celui de la langue française. D'autre part, si l'apprenant de FLE sri lankais trouve le lexique anglais comme un outil indispensable dans la découverte du lexique français, tant qu'il ne perçoit de ressemblances explicites entre un mot donné et son 'équivalent' anglais, les transferts ne peuvent pas non plus exister entre sa langue seconde et sa langue cible.

¹ Que nous avons plus ou moins abordé dans la section précédente.

² Néanmoins, il convient de noter ici que les apprenants de FLE au Sri Lanka acquièrent beaucoup d'adverbes de base grâce aussi à l'apprentissage du FLE. Ces adverbes peuvent ou ne pas être formellement similaires aux adverbes anglais. Par exemple : *hier*, *depuis*, *autrefois*, *pendant*, *soudain*, *fréquemment*, *longtemps*, *souvent*, *d'habitude*, *quelque fois*, *rarement*, *demain*, *aujourd'hui*, *il y a quelques jours*, *dans quelques jours*, etc. Toutefois, au cours du processus de découverte de ces mots (d'ailleurs, comme c'est le cas avec l'apprentissage de tout nouveau mot durant les étapes initiales de l'apprentissage du FLE), les apprenants les acquièrent nécessairement avec leurs traductions anglais. Même dans les cas où l'enseignant ne traduit pas ces mots en anglais, les apprenants les découvrent en général eux-mêmes dans les dictionnaires (qui sont presque exclusivement des dictionnaires anglais<=>français.)

Or, les apprenants de FLE sri lankais peuvent parfois identifier certains mots français (y compris, certains adverbes) grâce à leurs ressemblances avec les mots anglais. Par exemple, *soudain (suddenly)*, *fréquemment (frequently)*, *longtemps (long time)*, *rapidement (rapidly)*, etc. En effet, étant donné la non correspondance évidente entre les mots singhalais et ceux du français, les apprenants ont recours à l'anglais, chaque fois qu'ils rencontrent un nouveau mot français. Les ressemblances qu'ils découvrent entre certains mots de leurs L2 et L3 leur facilitent souvent l'apprentissage du FLE. Toutefois, beaucoup de ces mots 'synonymes' peuvent être des faux amis à des degrés variés. Leurs différences peuvent être repérées parfois dans le sens lexical même de ces mots. Mais, les différences peuvent parfois exister aux niveaux plus profonds du fonctionnement des deux langues : par exemple, certains adverbes anglais et français, qui sont autrement (formellement et sémantiquement) compatibles, s'avèrent contradictoires en tant qu'indices au fonctionnement interne de ces langues. À savoir, alors qu'un adjectif donné en anglais incite celui qui parle à employer le temps *past simple* (repérer le procès comme un fait révolu), son 'homologue' français peut exiger au locuteur d'employer la forme de *l'imparfait* (repérer le procès dans son déroulement). Ainsi, en se laissant guider par les similarités externes des adverbes anglais et français, les apprenants de FLE peuvent parfois se tromper dans l'emploi des temps de leur langue cible.

Vu les traits similaires entre les lexiques anglais et français, il est clair que les transferts ne se produisent, majoritairement et dans un premier temps, qu'entre ces deux langues avoisinantes. Toutefois, une fois que le sens de l'adjectif est établi grâce à la ressemblance morphologique entre l'anglais et le français, nous croyons que le singhalais peut également intervenir dans le choix du temps verbal chez certains apprenants de L1 singhalais ; surtout, chez ceux, dont les connaissances linguistiques sont plus solides en singhalais qu'en leur L2, l'anglais.

Nous nous voyons contrainte d'aborder ces hypothèses en fonction du peu d'exemples dont nous disposons dans notre corpus.

- Quelques cas de transferts au niveau des adverbes :

Tous les exemples que nous présentons ci-dessous proviennent des exercices de grammaire sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* abordés dans la classe du niveau avancé premier trimestre (Voir l'annexe figure 29 aux pages 21-35). Le premier exemple que nous présentons sert simplement à montrer comment l'ignorance du sens d'un adjectif français pourrait influencer le choix du temps.

[Avancé premier trimestre : extrait d'exercice sur l'emploi de *l'imparfait*]

1) « **Le dimanche**, nous [passer] passions l'après-midi chez ma grand-mère. »

Étant donné que l'exercice était destiné à faire relever certaines valeurs d'emploi de *l'imparfait* dans les phrases données, l'apprenante interrogée n'avait pas à choisir le temps correct. Pourtant, elle devrait expliquer pourquoi on employait *l'imparfait* dans la phrase ci-dessus. Sa réponse erronée a démontré qu'elle ignorait le sens précis de l'expression décisive qui détermine le choix de *l'imparfait* ici : '*le dimanche*'.¹ Par conséquent, si elle avait dû choisir le temps approprié pour cette phrase, il aurait été possible qu'elle se trompe. Vu que '*Le dimanche*' se laisse facilement traduire par '*The Sunday*,' un jour bien précis en anglais, l'apprenant risquait de l'interpréter comme un

¹ Pour l'extrait entier, voir l'annexe : pp. 25-26: Extrait n° 7 : Exercice 6A [exemple 1].

événement unique ; qui, par conséquent nécessiterait l'emploi du *PC*. Cet exemple partiellement reconstruit¹ pour expliquer l'impact des transferts lexicaux sur l'emploi des temps fait souvent partie des erreurs fréquentes dans la classe de FLE.

Dans l'exemple suivant, il s'agissait de choisir les temps corrects pour les trous donnés : le choix était évidemment entre *le PC* et *l'imparfait*. Les deux emplois étaient faux.

2) « **Au moment où** nous [atterrir] avons atterri (*atterrissions*), on [entendre] entendait (*a entendu*) un bruit inquiétant. »

Comme l'extrait complet² le démontre, il est possible que les apprenants aient d'abord employé *le PC* et après *l'imparfait* selon une interprétation différente de la phrase : à savoir, pour eux, le bruit continuait pendant un certain temps, alors que l'atterrissage de l'avion, un acte ponctuel, aurait été accompli dans les confins de cette durée de continuation du bruit. Toutefois, nous sommes persuadée que l'emploi du *PC* avec le verbe 'atterrir' (surtout, par l'apprenante à qui c'était le tour de répondre), n'a pas été dû seulement à cette interprétation. Nous croyons que c'est le terme '*au moment où*' qui a tout de suite incité l'apprenante et ses camarades à employer *le PC* pour le premier trou. Vu que cet emploi ne compromettrait pas complètement le sens de la phrase, il est possible que même les 'bons' apprenants aient choisi cet ordre des temps.³ Indépendamment du fait que la combinaison finale de ces deux emplois des temps soit réfléchie ou non par les différents apprenants, le fait qu'ils ont tous opté pour *le PC* pour le premier trou nous semble être dû à l'influence de l'adverbe '*au moment où*'. Nous croyons en effet que le mot '*moment*' français est interprété par les apprenants comme évoquant une durée de temps ponctuel dans lequel une action durable ne peut pas se passer : d'où l'emploi du *PC*. Or, nous croyons fortement que cette idée est d'autant plus renforcée par le transfert de son homonyme anglais '*moment*' qui, pour sa part aussi, évoque un délai extrêmement bref ; ce qui n'est pourtant pas ici le sens communiqué par '*au moment où*'.

Dans l'exemple suivant,⁴ il s'agit de l'emploi du *PC* ou de *l'imparfait* dans une phrase contenant l'adverbe '*toujours*'. Comme il s'agit d'une habitude dans le passé, l'enseignant ainsi que certains des apprenants de cette classe avancée ont employé la forme de *l'imparfait* avec le verbe 'écouter'. Toutefois, d'autres apprenants optaient pour *le PC* et l'enseignant a d'ailleurs accepté également ce deuxième choix : même s'il n'a pas expliqué la différence entre les deux emplois, il a dit que l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* étaient tous les deux justifiables avec le verbe 'écouter'. Cette prise de position de la part de l'enseignant ainsi que le choix du *PC* de certains élèves nous semblent être du ressort d'un transfert négatif au niveau de l'adverbe en question.

3) (ia) « Mes enfants [écouter] écoutaient toujours cette histoire avec plaisir quand ils étaient petits. »

(ib) When they were small, my children (**always?**) used to listen to this story eagerly.)

(ic) (Ovun kuda: ka:ləje:di, mAge: dARUVAN me: kAta:və (sæ:mə vitəmə ?) boho: a:fa:ven asa: sitinnətə puruduvə sitijəhə.)

(id) (Ils-petit-à l'époque,-mes-enfants-cette-histoire-(toujours/toutes les fois ?)-très-avec plaisir-avaient l'habitude d'écouter [écouter (antériorité) + pour rester+ont eu/avaient l'habitude])

¹ Comme nous l'avons déjà signalé, il nous manque suffisamment d'exemples pour expliciter toutes les questions que nous souhaitons aborder ici.

² Pour l'extrait entier, voir l'annexe : p.28 : Extrait n° 9 : Exercice 9C [Phrase 3]

³ En effet, presque toute la classe voulait défendre cet ordre d'emploi des temps : *le PC* d'abord et *l'imparfait*, après.

⁴ Pour l'extrait entier, voir l'annexe : p. 29 : Extrait n° 11 : Exercice 10A [Phrase 5]

L'adverbe 'toujours' est constamment traduit en anglais par l'adverbe 'always'. Cependant, ce mot ne nous semble pas avoir sa place dans la traduction (ib), où nous avons employé l'expression 'used to'.¹ En effet, 'used to' constitue l'une des deux formes verbales dont l'anglais peut se servir pour exprimer un fait habituel au passé.² Vu à quel point cette expression évoque l'idée de l'habitude passée, elle nous semble être la meilleure forme pour traduire la phrase française (ia) citée ci-dessus. Toutefois, comme nous venons de le dire, l'emploi de l'adverbe 'always' avec cette forme verbale nous semble être ici maladroit : à savoir, l'idée de 'toujours' étant plus ou moins comprise dans 'used to', cet adverbe y est redondant. Cette constatation est également valable pour la traduction singhalaise (ic). Pour sa part, le singhalais dispose aussi d'une structure verbale équivalente à 'used to' anglais : 'puruduvə sitijəhə'. Par conséquent, l'emploi de l'adverbe 'sæ:mə vitəmə' avec cette structure verbale peut s'avérer superflu. Toutefois, à l'opposé des deux phrases anglaises et singhalaises, dans la phrase française où l'emploi seul du temps de l'imparfait n'évoque pas l'idée de l'habitude, l'adverbe 'toujours' est important, voire indispensable, pour obtenir le sens recherché.

Or, dans le choix du temps, si l'apprenant de FLE cherche à s'inspirer des phrases équivalentes de ses langues premières comprenant obligatoirement les équivalents du mot 'toujours', il aura recours aux traductions anglaises et singhalaises suivantes :

(iib) (When they were small, my children **always** listened to this story eagerly.)

(iic) (Ovun kuda: ka:ləje:di, ma:ge: dAFUVAN me: ka:ta:və **sæ:mə vitəmə** boho: a:fa:ven asa: sitijəhə.)

(iic) [Ils-petit-à l'époque,-mes-enfants-cette-histoire-toujours/toutes les fois-très-avec plaisir-ont écouté / écoutaient ³ [écouter (antériorité) + sont resté/ restaient]]

En effet, comme on peut le voir, le singhalais et l'anglais disposent d'une deuxième manière pour exprimer une habitude passée. En anglais, il s'agit de l'emploi de la forme *past simple* : 'listened'. Cependant, comme 'écoutaient' français, 'listened' anglais n'est pas réservé pour évoquer des 'habitudes passées'. En effet, très souvent, on l'emploie pour parler des actions passées, ponctuelles et isolées. D'où la nécessité de préciser ici sa fonction particulière d'évocatrice de l'habitude passée, à l'aide d'un autre mot : en l'occurrence, l'adverbe 'always'. En ce qui concerne la forme verbale singhalaise 'asa: sitijəhə', celle-ci évoque aussi un procès unique perçu dans sa durée au passé.⁴ Toutefois, la présence de l'expression 'quand ils étaient petits' ('Ovun kuda: ka:ləje:di') efface l'idée de l'unicité d'action et signale qu'il s'agit ici d'une habitude au

¹ Selon l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005:1689): "Used to say that something happened continuously or frequently during a period in the past. »

² Cf. pp.221-2 : le tableau 'Figure 35', entrée 15. Comme on peut le voir dans le tableau, pour évoquer un même procès passé habituel, l'anglais et le singhalais disposent chacun de deux expressions verbales. À notre avis, les deux énoncés/phrases mettent l'accent sur deux unités significatives différentes : alors que *past simple* et *Ati:tə sARələ krija:* se centrent plus sur le procès (qui était habituel), 'used to' & 'puruduvə sitijəhə' servent à mettre l'accent sur le fait que c'était (un procès) habituel.

³ Cette construction nous est très ambiguë dans le sens où elle est formellement comparable à la forme du *plus-que-parfait*, mais évoque en revanche un procès perçu dans sa progression dans le passé. De même, il s'agit d'un procès unique et non d'une habitude. Vu sa formation complexe, nous ne cherchons pas à l'examiner ici. Pourtant, en l'interprétant d'une manière intuitive, on peut traduire ce verbe en français soit avec le *PC*, soit avec l'*imparfait*.

⁴ Le verbe singhalais 'ASaji' est plutôt ambigu parce qu'il est porteur d'un double sens : 'demander' et 'écouter'. C'est toujours le co-texte et le contexte qui décident quel sens on évoque par ce verbe. Toutefois, dans certains cas (par exemple, ici), la forme verbale employée contribue aussi à relever le sens recherché. Par exemple, avec une phrase telle 'Ovun kuda: ka:ləje:di:' ('Quand ils étaient petits'), qui évoque nécessairement une durée de temps longue, on préfère employer la forme 'asa: sitijəhə' (*écoutaient*) que 'æsu:hə' (*ont écouté*).

passé ; l'emploi de l'adverbe 'sæ:mə vitəmə' ('*toujours*') renforce cette idée d'action répétée.

En fin de compte, nous croyons que l'interférence provient ici de la phrase (iib) anglaise. Si les apprenants ont consciemment et/ou inconsciemment interprété la phrase « *Mes enfants **toujours** (écouter) cette histoire avec plaisir quand ils étaient petits.* » comme l'équivalent de la phrase « *When they were small, my children **always** listened to this story eagerly.* », et s'ils sont par la suite partis de l'hypothèse répandue ('*listened*' [past simple]) => ([PC] '*ont écouté*'), ils aboutiront à la phrase suivante :

(iia) « Mes enfants ont toujours écouté cette histoire avec plaisir quand ils étaient petits. »

L'exemple ¹ suivant relève plus ou moins des mêmes circonstances. Toutefois, du point de vue des transferts, il nous paraît moins complexe.

4a) « Quand j'étais petit, je [regarder] regardais souvent des dessins animés. - Hier soir, [regarder] j'*ai regardé* un dessin animé avec le petit Basile. »

4bi) (When I was young, I used to watch cartoons films **often**. (...))

4bii) (When I was young, I **often watched** cartoon films. (...))

4ci) (mΛmə kuda: ka:laje:di:, **nitərə** ka:tu:n tfitrəpΛtə nærəmbi:mətə puruduṽə sitijemi.)

4di) [Je-petit-à l'époque-**souvent**-dessins animés-films-avais l'habitude de voir [pour voir+ont eu/avaient l'habitude]]

4cii) (mΛmə kuda: ka:laje:di:, **nitərə** ka:tu:n tfitrəpΛtə nærəmbuṽemi.)

4dii) [Je-petit-à l'époque-**souvent**-dessins animés-films-ai vu.]

Même s'il était probablement inconscient de ce fait, lorsque l'enseignant de cette classe a désigné l'exemple ci-dessus comme 'facile!', il nous semble avoir implicitement souligné sa non complexité au niveau interférentiel. En effet, nous ne considérons ici que la première partie de l'extrait, qui contient l'adverbe '*souvent*'. Vu que les apprenants ont tous choisi ici la forme correcte du verbe donné, on doit reconnaître le fait suivant : s'il y avait eu des transferts dans le choix de ce verbe, ils n'auraient pu être que positifs. En fait, comme dans l'exemple précédent, l'anglais et le singhalais disposent chacun, de deux structures verbales pour évoquer cette habitude dans le passé. Toutefois, à la différence des exemples précédents, ces deux langues, comme le français d'ailleurs, permettent l'emploi des équivalents de l'adverbe '*souvent*' dans leurs deux phrases. Cette différence de règles est évidemment due à la différence de sens que '*always*' et '*sæ:mə vitəmə*' d'une part, et '*often*' et '*nitərə*' d'autre part, évoquent. Alors que le sens des deux premiers adverbes est compris dans les formes verbales '*used to*' et '*puruduṽə sitijəhə*', '*often*' et '*nitərə*' apportent aux phrases (4bi), (4bii) et (4ci), (4cii) des nuances complémentaires. Leur présence dans ces phrases n'est pas ainsi redondante. Par suite, au niveau des transferts, le seul obstacle consisterait à choisir entre (4bi/4ci) et (4bii/4cii). Étant donné que la phrase française contient un autre indice ('*Quand j'étais petit*') suggérant une habitude passée, le choix est plutôt facile à faire : 4bi ou 4ci. En tout cas, les apprenants nous semblent l'avoir bien fait.

Par contre, alors que ses camarades ont de nouveau correctement choisi *l'imparfait* pour évoquer l'idée de l'habitude dans l'exemple suivant, l'élève dont c'était le tour de répondre s'est trompée. À notre avis, il est possible que l'élève se soit inspirée de ses langues premières d'une façon erronée. Comme dans les deux exemples précédents, l'anglais et le singhalais proposent au choix des élèves deux possibilités de traduction de la phrase française citée ci-dessous.

¹ Pour l'extrait entier, voir l'annexe : p. 27 : Extrait n° 8 : Exercice 9B [Phrase 5]

- L'influence du singhalais ?

Même s'il est vrai que l'influence de l'anglais l'emporte sur celle du singhalais chez beaucoup d'apprenants de FLE, dans le corpus d'exercices de grammaire sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, nous avons pu repérer deux erreurs attribuables aux interférences du singhalais. Les deux exemples proviennent d'une même classe et d'un même livre de référence : il s'agit de la classe au niveau avancé premier trimestre et du cahier d'exercices de grammaire : *Exerçons-nous : 350 exercices de grammaire* (Niveau moyen).

[Avancé : premier trimestre : extrait d'exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* : cf. Annexe : p. 29 : Figure 29 : extrait 11 [4]]

1a) « L'histoire du petit chaperon rouge, je [lire] la *lisais* (l'*ai lue*) **au moins vingt fois** à mes enfants.

1b) (I *have read* the story of the red riding hood to my children **at least 20 times**.)

1c) (ආවමා වච්ඡන විසි වච්චා:වච්චා උතු හෙත්තා:රිග්: කථා:වෙ මාමා මාගෙ ධරුවන්තෙ *kijəva: (di:)* (i) *ættemi* / (ii) *tibe*.)

1d) [**minimum-comme-vingt-une fois+au moins**-rouge-de la fille portant la blouse-l'histoire-je-à mes-enfants- *lire* (antériorité) + (*donner* (antériorité)) + (i) *ai* (ii) *ai*.]

L'apprenante qui a dû choisir le temps approprié pour l'exemple cité ci-dessus a opté pour l'emploi de *l'imparfait*. Ces camarades ont toutefois vite corrigé cette erreur en employant *le PC*. Il est possible que ces derniers aient été positivement influencés par l'emploi du temps dans la phrase équivalente anglaise de cet extrait (1b). De la même manière que 'au moins vingt fois' dans l'exemple le français exige l'emploi de 'ai lu' (*PC*), 'at least 20 times' dans sa traduction anglaise demande ici l'emploi de 'have read' (*present perfect*). En français, l'expression adverbiale sert à percevoir l'action passée comme une 'action répétée', (d'où l'emploi du *PC*), alors que l'expression adverbiale anglaise sert à percevoir l'action passée dans son rapport avec le présent : à savoir, comme une expérience acquise au moment où le locuteur la constate. En effet, l'emploi de cette expression évite que l'on mette ici le verbe 'read' au *past simple*. Toutefois, tout enseignant de FLE au Sri Lanka¹ ainsi que leurs apprenants avancés savent que c'est en général *le PC* (et non pas *l'imparfait*) qu'on emploie pour traduire *le present perfect* ('have read') en français. Ainsi, le refus de la part de l'apprenante d'employer *le PC* démontre qu'elle n'a pas été influencée par l'anglais. En revanche, il est possible que son raisonnement ait été fondé sur l'emploi des temps dans une phrase semblable dans sa L1, le singhalais.

En effet, pour ce qui concerne le sens, l'expression verbale employée par le singhalais est plutôt proche à celle évoquée par 'have read' : à savoir, elle évoque une action passée qui est perçue dans son lien avec le présent : d'où l'emploi du dernier verbe, 'avoir', au *présent*.² Cependant, alors que le verbe anglais au *present perfect* nous semble mettre l'accent sur l'état actuel de cette action, le verbe singhalais insiste plus sur le fait que l'action en question a été exécutée au passé. Lorsqu'on y ajoute l'expression adverbiale 'ආවමා වච්ඡන විසි වච්චා:වච්චා' (*au moins vingt fois*), on peut voir l'action dans sa continuité dans le passé.³ Enfin, nous croyons que cela constitue le raisonnement (plus ou moins conscient) que l'élève aurait dû suivre dans l'emploi de *l'imparfait* ici.

¹ Cf. Annexe : p. 81 : extrait 1

² Les trois différentes conjugaisons de ce verbe (i) *tibe*: (ii) *ættemi* (iii) *ætə*, n'apportent pourtant aucune différence aux niveaux aspectuels ou temporels de ce verbe. Ce sont uniquement trois formes verbales différentes aux mêmes valeurs grammaticales et sémantiques.

³ Répétition est en effet une forme de continuité.

[Avancé : premier trimestre : extrait d'exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* : cf. Annexe : p. 30 : Figure 29 : extrait 11 : [6]]

2a) « **La dernière fois** qu'il [passer] *passait / est passé (est passé)* à Grenoble pour son travail, il [téléphoner] *a téléphoné* à son vieil ami Antoine. »

2b) (**Last time** he *came* to Grenoble for his work, he *gave a call* to his old friend, Antoine.)

2c) (**pasugijə vata:ve:di:** rækija: kAtəjuttəkətə Grenoble vətətə *pæmini avasta:ve:di:/vitədi:*, ohu ohuge: pærəni mitrə Antoine tə *durəkAtənəjen æməti:jə.*)

2d) [Dernier-à l'occasion-emploi-pour une affaire-Grenoble-à-est arrivé (adj.verbal)-pendant l'occasion/pendant l'occasion,-il-son-vieux-ami-Antoine-à-par téléphone-a appelé.]

Évidemment, les conceptions fondamentalement différentes des systèmes de langues singhalaises et françaises empêchent que les transferts entre ces deux langues soient simples et directs. L'exemple ci-dessus l'atteste de nouveau. Prenant en compte la date où l'action a eu lieu et qui est précisément marquée dans l'extrait, les apprenants auraient dû employer ici *le PC*. En effet, l'une des définitions que beaucoup d'enseignants de FLE donnent du *PC* évoque ce caractère de précision. Les réponses des apprenants étaient ici pourtant divisées. Les uns optaient pour *le PC* alors que les autres défendaient leur choix de *l'imparfait*. En ce qui concerne le choix de l'enseignant, il pensait que l'emploi de *l'imparfait* serait aussi bien justifiable que l'emploi du *PC*. Alors qu'il a accepté ce deuxième comme indubitablement juste, il a tenté de justifier l'emploi de *l'imparfait* en disant qu'il y voit une trace d'habitude passée. Il en a longuement discuté avec une autre enseignante qui observait son cours. Leurs opinions se divisaient sur plusieurs points d'emploi de la langue française¹ (qui allaient de l'emploi du temps dans cette phrase jusqu'à l'emploi du verbe 'passer') et par conséquent, la discussion s'est terminée sans qu'ils puissent se mettre d'accord sur la possibilité d'emploi de *l'imparfait* dans ce cas.

Or, pour revenir sur les interférences et la manière de raisonner des apprenants dans leur choix du *PC* ou de *l'imparfait*, il nous semble que ces deux réponses sont motivées (du moins, chez certains de ces apprenants) par les transferts des deux langues premières des apprenants. Dans cet extrait, les deux adverbes '*last time*' (anglais) et '*dernière fois*' (français) servent à repérer le procès en question d'une même façon : comme une action révolue. Ainsi, si les apprenants avaient été influencés par leur L2, ils auraient pu deviner facilement la bonne réponse : *le PC*.

En revanche, si la source du transfert était le singhalais, les apprenants risquaient de choisir *l'imparfait*, et ainsi, de se tromper d'emploi du temps dans cet exemple. En effet, comme dans les deux autres langues, le singhalais emploie aussi sa forme passée simple (*Ati:tə sarələ krija:*) avec l'équivalent du verbe 'passer' : 'pæmineji' (arriver, venir). Toutefois, dans cette phrase, le verbe est employé comme adjectif (on peut toutefois voir sa forme temporelle à travers) et est immédiatement suivi par le mot '*avasta:ve:di:*' ou '*vitədi:*' Ces derniers mots qui signifient '*pendant l'occasion*', l'emportent largement sur le sens aspectuel du verbe précédent. À savoir, l'expression complète '*pæmini avasta:ve:di:/vitədi:*' perçoit l'action d'arriver dans sa durée au passé. Par conséquent, il nous semble possible que certains apprenants (voire leurs enseignants) qui ont mis le verbe 'passer' à *l'imparfait* aient été (consciemment et/ou inconsciemment) influencés par l'emploi du temps de leur langue maternelle.

¹ En effet, cette discussion [cf. Annexe : pp.30-31 : extrait 11 : [6] ainsi que d'autres qui sont transcrites dans l'annexe nous montrent à quel point les enseignants de FLE non natifs (surtout en situation exolingue) souffrent parfois d'un manque d'intuition à l'égard de leur objet d'enseignement.

Les adverbes ne constituent pas les seuls items lexicaux à travers lesquels les interférences peuvent entraver l'emploi correct des temps verbaux français. Pourtant, comme ils influencent directement les sens évoqués par les verbes, leur effet est plus grand et plus évident. Néanmoins, les écarts entre les sens et les emplois d'autres types d'items lexicaux (les prépositions, les particules, les expressions spécifiques, etc.) français et leurs 'équivalents' singhalais et anglais peuvent être également sources d'interférences dans l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*. Toutefois, nous ne disposons pas de suffisamment d'exemples dans notre corpus pour aborder séparément ces cas spécifiques. Néanmoins, ils seront indirectement mis en examen lors de l'analyse des extraits sous le prochain sous-titre qui est attribué aux transferts relevant des problèmes d'interprétations.

4.2.3. Les écarts d'interprétations

Il est vrai que chaque individu entendant un même message dans une même situation de communication ne l'interprète pas de la même façon. Qui plus est, une même personne risque de ne pas l'interpréter de la même manière lorsqu'elle l'entend une deuxième fois. Étant donné cette réalité fondamentale, on peut imaginer les écarts d'interprétation qui puissent naître lors du traitement d'un objet d'enseignement/apprentissage dans une classe exolingue d'une langue étrangère. Ces divergences dans les interprétations peuvent relever d'une part du domaine personnel des individus en question (en l'occurrence, les apprenants et les enseignants de FLE), d'autre part, du domaine plus large de leur contexte social.

Nous constatons que les écarts d'interprétations, entre autres critères, contribuent aussi à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage d'une langue donnée. En effet, certaines erreurs des apprenants de FLE ne sont dues ni proprement à un manque d'assimilation de l'enseignement,¹ ni à un défaut de performance. Elles ressortent plutôt de leur façon d'interpréter, à un moment donné, une phrase/énoncé qu'ils veulent, soit comprendre, soit, communiquer. Comme nous venons de le dire, chaque individu interprète un message donné selon une logique de raisonnement propre à lui-même. Pourtant, ce raisonnement étant largement un produit d'ordre circonstanciel, il peut être très souvent commun à un groupe donné d'apprenants partageant les mêmes repères socioculturels et linguistiques. C'est ce que certains cas (corrects ou erronés) d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dans notre corpus d'extraits nous montrent.

Ces cas particuliers d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* sont attribuables à deux types de connaissances dont les apprenants observés disposent de façons individuelles et collectives : il s'agit d'une part des connaissances d'ordre linguistiques, fondées sur les langues premières des apprenants et d'autre part, des connaissances d'ordre socioculturelles, fondées sur les pratiques relevant de la société spécifique dont ces apprenants font partie. C'est-à-dire que, durant le processus d'apprentissage du FLE, beaucoup d'apprenants tentent (consciemment et/ou inconsciemment) de percevoir la langue française et sa culture à travers les connaissances linguistiques et socioculturelles associées à leurs L1 et L2. Nous avons déjà vu comment ce processus aboutit souvent à des transferts au niveau linguistique.

¹ Elles sont toutefois dues à une sorte de manque de compétence. À savoir, l'enseignement n'a pas été suffisamment performant pour faire intérioriser proprement la grammaire de la langue cible et éliminer ainsi les interprétations erronées provenant d'autres connaissances déjà acquises par les apprenants.

Dans cette section aussi, nous allons continuer à examiner d'autres cas de transferts d'origine des langues premières. Toutefois, nous les présentons ici sous un autre angle. À savoir, nous ne les percevons plus comme étant des transferts dus à l'influence inévitable d'un équivalent d'une des langues premières des apprenants. En revanche, nous les interprétons comme des transferts conscients et volontaires de la part des apprenants qui les ont choisis à partir de plusieurs autres options de transferts disponibles. Les exemples d'extraits de texte que nous allons présenter ci-dessous nous serviront à étayer ce point de vue.

Le choix du *PC* ou de *l'imparfait* dans ces extraits est ainsi le résultat d'un choix préalable de la part des apprenants : au moment du choix du *PC* ou de *l'imparfait*, l'apprenant décide d'être guidé par une forme verbale particulière d'une des langues disponibles, non pas nécessairement parce qu'il ignore les autres, mais parce que son choix lui semble être le meilleur. C'est pourquoi, nous désignons ces transferts sous le titre de 'transferts d'interprétation' : l'apprenant nous semble choisir plus ou moins consciemment la source du transfert et sa forme. Il les choisit selon son interprétation (correcte ou erronée) de ce qui pourrait être le meilleur transfert pour deviner l'emploi du temps dans le texte français. Ainsi, s'il s'agit d'un apprenant qui tente de percevoir le français à travers l'anglais, il opterait pour une forme d'emploi de temps que cette langue lui offre (selon évidemment les connaissances plus ou moins satisfaisantes qu'il en possède).¹ De même, un apprenant qui se laisse guider par sa L1 mais qui ne dispose pas de connaissances profondes de la forme écrite, se laisserait inspirer inconsciemment par les énoncés courants de la forme parlée de cette langue (même lorsqu'il s'agit d'un texte écrit formel). Toutefois, il serait faux de dire qu'un apprenant donné se réfère toujours à une seule (ou une seule variété de) langue. Même s'il est probable qu'un apprenant de FLE observé démontre une tendance nette pour l'une ou l'autre des trois sources des transferts dont il dispose,² il peut, de temps à autre, être aussi guidé par les deux autres variétés de langues. Tout dépend évidemment des connaissances qu'il possède de l'emploi des temps dans ces langues, de ses choix personnels dans l'emploi de certaines structures verbales et de son hypothèse (à ce moment donné) concernant l'emploi du temps approprié pour la phrase française donnée.

Or, quand un apprenant tente de deviner la forme temporelle qu'il faut utiliser avec un verbe donné dans un texte/phrase/énoncé français particulier, il est évident que les différentes langues mettent à sa disposition différentes structures verbales possédant des valeurs aspectuelles différentes. En effet, ces différentes formes n'existent pas uniquement entre les langues (l'anglais et le singhalais). Elles peuvent parfois exister aussi entre les différentes variétés d'une même langue (par exemple, entre le singhalais écrit et le singhalais parlé). De même, comme nous l'avons déjà dit, une seule variété de langue (par, ex : la forme écrite du singhalais) peut disposer parfois de deux formes verbales distinctes³ pour traduire un verbe français donné. Par conséquent, alors qu'un apprenant donné se trompe dans l'emploi du temps dans une phrase française parce qu'il

¹ Sa volonté de s'inspirer de cette langue n'est pas nécessairement liée au degré des connaissances qu'il possède. Il est possible qu'un apprenant qui dispose des connaissances profondes de sa L1 (qui peut lui servir à mieux choisir le temps français approprié dans certains cas) choisisse toutefois de se référer à l'anglais dont il possède relativement peu de connaissances. Le choix (conscient et/ou inconscient) de langue de référence nous semble être dû aux représentations qu'un apprenant associe aux langues qu'il connaît : par exemple, l'anglais facilite l'apprentissage du FLE, mais pas le singhalais, etc.

² L'anglais, le singhalais écrit et le singhalais parlé.

³ Il s'agirait évidemment de deux interprétations différentes de la phrase française donnée. Toutefois, dans les cas où il s'agirait des phrases isolées, l'apprenant aurait le plein droit d'interpréter la phrase comme il lui semble bon tant qu'il n'altère pas le sens du reste de la phrase.

s'est inspiré d'un emploi particulier de la forme écrite de sa L1, un autre apprenant de la même classe peut réussir à deviner le temps verbal français correct, justement parce qu'il s'est inspiré d'un emploi différent de cette même variété de langue. Cela nous montre qu'un transfert positif et un transfert négatif (une interférence) peuvent relever de deux formes verbales d'une même forme de langue.

Il est possible que cette nature complexe des transferts des langues premières ait déjà été exposée à travers des exemples que nous avons précédemment abordés ; parmi lesquels, évidemment, ceux qui évoquaient des habitudes passées (cf. pp. 323-5 : exemples : 3-5). Pour expliciter nos dernières remarques sur les diverses interprétations que les apprenants de FLE peuvent faire d'une seule phrase française, nous nous proposons d'abord de revisiter cette question avec de nouveaux exemples.

- Habitude au passé

Selon les règles d'emploi des temps dans les deux langues premières des apprenants, on peut interpréter de plusieurs manières différentes les extraits que nous présentons dans cette section. Par ailleurs, alors qu'on peut traduire certains des extraits cités dans le singhalais écrit et dans le singhalais parlé en employant les mêmes temps, dans d'autres cas, il existe des écarts plus ou moins grands entre ces deux formes de la langue singhalaise.

En ce qui concerne les emplois erronés du *PC* et de *l'imparfait* dans les extraits cités, nous partons de l'hypothèse de base qu'ils sont dus à l'interférence de l'une ou de l'autre ou de plusieurs des formes verbales employées dans les traductions présentées. Ces différentes traductions représentent pour nous, les différentes façons selon lesquelles les apprenants de FLE observés auraient pu interpréter les extraits français donnés. Cependant, il est évident que les apprenants, dans leur effort pour trouver l'emploi du temps correct pour les trous des extraits français, ne s'interrogent pas consciemment sur toutes les variations de traductions que nous avons présentées pour chaque extrait. Or, dans les cas où un apprenant chercherait consciemment à s'inspirer des connaissances de l'emploi des temps dans ses langues premières, il serait probable qu'il n'en consulte qu'une ou deux formes au maximum. Il s'agit des formes aspecto-temporelles qu'il connaît bien et qu'il emploie souvent.

Quant au choix de la langue de référence, comme nous l'avons déjà dit, il dépend des connaissances et surtout des représentations que chaque apprenant associe à ses langues premières. Si un apprenant croit que l'anglais seul pourrait être utile comme langue intermédiaire lors de l'apprentissage du FLE, il évitera consciemment de se référer à la L1 pendant tout le processus d'apprentissage, y compris pendant qu'il fait des exercices sur l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*. En revanche, les apprenants qui croient aussi à l'utilité des deux langues dans l'apprentissage du FLE, ou encore ceux qui ne sont pas très sûrs de leurs connaissances grammaticales de l'anglais peuvent recourir tantôt au singhalais et tantôt à l'anglais. Nous croyons que la plupart des apprenants de FLE au Sri Lanka appartiennent au premier groupe d'apprenants qui valorisent mieux le rôle de l'anglais lors de l'apprentissage du français. Leurs attitudes positives et/ou négatives concernant leurs langues premières se basent souvent plus sur les idées reçues que sur des informations bien-fondées ou leur propre opinion personnelle. Le fait que l'anglais constitue la langue d'enseignement ou de référence dans beaucoup de lieux d'apprentissage du FLE au Sri Lanka ainsi que le complexe

d'infériorité qui est souvent associé à l'emploi du singhalais dans ces endroits peuvent aussi pousser les apprenants à se référer à leur L2 plutôt qu'à leur L1.

Notre premier exemple est un extrait d'un exercice de grammaire provenant d'une classe de débutants. L'extrait présenté comprenait trois trous que les apprenants devaient compléter avec trois verbes différents donnés.¹ Les apprenants interrogés ont correctement employé *l'imparfait* dans le premier et le dernier cas mais se sont trompés dans l'emploi du temps du verbe au milieu de l'extrait : 'aller'.

[A/L troisième trimestre: extrait d'exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*: cf. Annexe: p.36 : figure 31 : ex.2 [1]]

1a) « *Quand je* [habiter] *habitais en Inde*, je [aller] *suis allé (j'allais) souvent* voir Madame Ranjit. [...] »²

1b) Anglais

i) (When I *lived* in India, I went to see Mrs. Ranjit *often*.)

ii) (When I *lived* in India, I used to go and see Mrs. Ranjit *often*.)

1c) Singhalais écrit

i) (මාමෑ ආච්ඡාදන: වා:සෘජ කළ කා:ලයෙ:දී, රාඤ්ජිත මාහැට්මියා බැලි:මෑතේ *නිතරා ගියෙහි*.)

[Je-en Inde-*habiter* (adj.verbal passé) *pendant la période*, -Ranjit-Madame-pour voir-*souvent-suis allée*.]

ii) (මාමෑ ආච්ඡාදන: වා:සෘජ කළ කා:ලයෙ:දී, නිතරා රාඤ්ජිත මාහැට්මියා බැලි:මෑතේ *ආ:මෑතේ පුරුදුව සිටියෙහි*.)

[Je-en Inde-*habiter* (adj.verbal passé) *pendant la période*, -souvent-Ranjit-Madame-pour voir-*pour aller-avais l'habitude*]

1d) Singhalais oral

i) (මාමෑ ආච්ඡාදන: *හිතපු කා:ලේ*, Mrs. රාඤ්ජිතව බාලාභ්නේ *නිතරාම ගියා*.)

[Je-en Inde-*rester* (adj.verbal passé) *pendant la période*, -Madame-Ranjit-pour voir-*souvent-suis allée*]

ii) (මාමෑ ආච්ඡාදන: *හිතපු කා:ලේ*, Mrs. රාඤ්ජිතව බාලාභ්නේ *නිතරා ජාභ්නේ පුරුදුවලා: හිතියා*.)

[Je-en Inde-*rester* (adj.verbal passé) *pendant la période*, -Madame-Ranjit-pour voir-*pour aller-avais l'habitude*]

Les six interprétations de l'extrait français (1a) nous permettent de constater que chacune des trois sources³ des transferts met à la disposition des apprenants deux interprétations distinctes du verbe 'aller' donné dans l'extrait. Comme nous l'avons déjà vu⁴, alors que le français recourt uniquement à *l'imparfait* pour évoquer une habitude passée, le singhalais et l'anglais peuvent employer chacun deux formes verbales aspecto-temporelles distinctes pour évoquer la même idée : soit, (1) une structure verbale, qui porte en elle l'idée d'*avoir dans le passé l'habitude de* + verbe ; soit (2) un temps simple passé : en singhalais, les formes écrites et orales du '*ආච්ඡාදන සාරාල ක්‍රියා*', et en anglais, la forme du *past simple*. Cependant, ces derniers ne sont dans aucune des deux langues des temps spécifiquement conçus pour évoquer l'idée de l'habitude dans le passé : leur fonction principale est en effet de relever les actions passées ponctuelles et les états passés révolus. Par conséquent, lorsqu'on les emploie pour évoquer l'idée d'habitude, il est souvent accompagné d'un adverbe (comme ici, '*often*' et '*නිතරා*') qui souligne cette idée ; dans le cas d'absence d'adverbes, c'est le co-texte qui fournit d'autres indices à cet effet.

Prises isolément, les formes de ces deux structures verbales risquent toutefois d'évoquer deux temps français distincts dans l'esprit des apprenants de FLE : d'une part, comme nous l'avons déjà vu, la plupart des apprenants débutants croient que le *past*

¹ Il s'agissait d'habiter, 'aller' et 'raconter'.

² Pour simplifier l'analyse, nous avons éliminé la suite de l'extrait qui était « Elle [raconter] *racontait* des histoires extraordinaires ». Les apprenants ne se sont pas trompés ici d'emploi du temps du verbe.

³ L'anglais, le singhalais écrit et le singhalais parlé.

⁴ Cf. troisième chapitre : pp.221-2 : tableau 35 : ligne 15 & quatrième chapitre : pp.322-325 : ex : 3-5.

simple et le ‘*Ati:tə sArələ krija:*’ sont les équivalents anglais et singhalais les plus proches du *PC* français. D’autre part, les structures verbales ‘*used to*’ et ‘*puruduvə sitija:*’ qui évoquent explicitement l’idée de l’habitude passée sont souvent interprétées comme étant des équivalents indubitables de *l’imparfait* : le temps que les grammaires et les enseignants présentent comme le temps servant à marquer l’habitude passée en français. Par conséquent, au moment où on exige aux apprenants d’employer *le PC* et *l’imparfait* dans un texte français, s’ils se laissent influencer par les transferts de leurs langues premières, ils risqueront d’employer *le PC* pour les cas où leurs L1 et/ou L2 emploieraient *le past simple* ou le ‘*Ati:tə sArələ krija:*’, et *l’imparfait* pour les cas traduits avec les structures verbales ‘*used to*’ et ‘*puruduvə sitija:*’.

Étant donné que les trois sources des langues premières des apprenants peuvent employer ces deux temps verbaux anglais et singhalais pour traduire la phrase « *Je [aller] souvent voir Madame Ranjit* », il est difficile de savoir de quelle source provient précisément l’interférence dans l’emploi du temps du verbe ‘aller’. Ce qui est certain, c’est qu’il s’agit du transfert de l’une des trois phrases (i) singhalaises et anglaises. Étant donné le cadre de cette classe de débutants qui n’encourageait pas particulièrement l’emploi du singhalais pendant l’apprentissage du FLE et le fait que la plupart des élèves refusaient consciemment de se référer à leur L1 pour comprendre le français, nous incitent à attribuer cette interférence à la traduction (i) anglaise. De plus, il existe clairement une compatibilité nette entre cette phrase et la phrase source française au niveau syntaxique. Toutefois, il ne s’agit pas ici d’un transfert d’une phrase isolée. Comme nous l’avons déjà dit, l’extrait français comprenait trois verbes qui devraient être employés au *PC* ou à *l’imparfait*. L’élève qui a dû accomplir cette tâche s’est trompée uniquement dans l’emploi de ce deuxième verbe. Elle a correctement employé le premier et le troisième verbe de l’extrait à *l’imparfait*. Vu l’emploi du *past simple* dans la première phrase de la traduction anglaise (i), on comprend que l’interférence ne pourrait pas provenir de cette interprétation anglaise de l’extrait français.¹ En revanche, les trois emplois des temps tels qu’ils ont été effectués par l’élève, se retrouvent dans des formes comparables dans les traductions (i) en singhalais écrit et en singhalais parlé.² Néanmoins, de ces deux sources d’interférences, le singhalais parlé nous semble être la vraie source de l’interférence dans l’erreur de l’élève. Nous défendons notre jugement à l’aide d’un simple fait relevant l’emploi de ces deux codes de langues. À savoir, alors que le singhalais écrit ne montre aucune préférence dans l’emploi des phrases (i) et (ii), le singhalais parlé atteste une forte inclination pour l’emploi de sa forme (i).³ Cette forme étant plus fréquemment employée dans les discours quotidiens de tout locuteur singhalais, elle nous semble capable d’intercepter facilement dans la réflexion d’un apprenant singhalais en classe de langue. En effet, malgré les représentations que les apprenants peuvent entretenir à l’égard de l’utilité plus ou moins grande de leur L1 dans l’apprentissage du FLE, il nous semble naturel qu’ils recourent parfois, peut-être inconsciemment et donc malgré eux, à la forme de langue qui leur est la plus connue : le singhalais parlé. Nous croyons que l’interférence dans l’emploi du temps dans la phrase (1a) en fait une preuve plutôt convaincante.

¹ Sauf dans le cas où l’élève se serait laissée influencer par les transferts uniquement dans l’emploi de ce verbe.

² Dans la traduction de cet extrait français, l’emploi des temps est compatible entre les deux variétés du singhalais.

³ Cette préférence pourrait être due à la forme courte des conjugaisons du ‘*Ati:tə sArələ krija:*’. En effet, dans le singhalais parlé l’emploi de ce temps verbal l’emporte nettement sur les autres. Elle a l’air d’un passe-partout.

Cependant, vu qu'il s'agit d'un cours de FLE débutant, on peut se demander s'il ne s'agirait pas d'un emploi irréflecti des temps de la part de l'élève. Même s'il est vrai que les débutants tendent plus à employer des temps d'une manière irréflectie (surtout par manque de connaissances développées sur la langue cible), dans ce cas particulier, la possibilité d'une réponse irréflectie nous semble être largement subordonnée à celle d'une interférence.¹ En revanche, dans l'extrait ci-dessous tiré d'un exercice de grammaire traité dans une classe du niveau avancé, l'emploi du temps dans la deuxième phrase nous semble être purement irréflecti de la part de l'apprenante. En effet, l'apprenante qui devait donner les deux réponses pour l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dans cet extrait s'était trompée dans le premier cas. Elle y avait employé *le PC 'ai joué'* au lieu de *l'imparfait 'jouais'*. Vu qu'elle s'était trompée, ses camarades ont donné la bonne réponse et l'enseignant, la raison pour laquelle il fallait employer *l'imparfait*. Par la suite, l'apprenante devait continuer à lire et donner la réponse au deuxième emploi. Pourtant, le premier échec nous semble avoir perturbé l'apprenante à tel point qu'elle s'est hasardée à lire de nouveau la réponse correcte que ces camarades avaient donnée pour le premier cas. Pour nous, cette deuxième réponse ne représente pas nécessairement le fruit de sa propre réflexion. Elle n'est qu'une réaction négative face à son premier échec. Les faits qu'on ne peut pas expliquer sur cet emploi de *l'imparfait* dans la deuxième partie de l'extrait ni selon les définitions/explications de *l'imparfait* dispensées en cours, ni selon les transferts des langues premières, démontrent qu'il s'agit bien d'une réponse irréflectie.

En revanche, le premier emploi du temps erroné nous semble être conscient et dû à l'interférence des langues premières.

[Avancé : premier trimestre : extrait d'exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* : cf. Annexe : p. 27 : Figure 29 : extrait 8 [2]]

2a) « L'an dernier, je [jouer] *j'ai joué (jouais) toujours* au tennis avec ma cousine - La semaine dernière, je [jouer] *jouais (ai joué) deux fois* avec Rémi. »

2b) Anglais

i) (Last year, I *used to play* tennis with my cousin. - Last week, I *played twice* with Rémi.)

ii) (Last year, I *always played* tennis with my cousin. - Last week, I *played twice* with Rémi.)

2c) Singhalais écrit

i) (gijə vAsəre; mAmə (səməvitəmə) mAge: ɲa:ti sohojurijət sAməgə tenis *kri:da: kiri:mətə puruduva sitijemi!* - gijə sAtije: mAmə devAta:vAk Rémi sAməgə *kri:da: kəlemi.*)

[Dernier-dans l'année-je-(*toujours*)-ma-parent-soeur aussi-avec-tennis-*jeux-pour faire-avais l'habitude*-dernier-pendant la semaine-je-deux fois-Rémi-avec-*jeux-ai fait*]

ii) (gijə vAsəre; *səməvitəmə* mAmə mAge: ɲa:ti sohojurijət sAməgə tenis *kri:da: kəlemi.* - gijə sAtije: mAmə devAta:vAk Rémi sAməgə *kri:da: kəlemi.*)

[Dernier-dans l'année-je-*toujours*-ma-parent-soeur aussi-avec-tennis-*jeux-ai fait*. -Dernier-pendant la semaine-je-deux fois-Rémi-avec-*jeux-ai fait*]

2d) Singhalais oral

i) -

¹ Cela, pour plusieurs raisons : d'abord, il s'agit ici d'un cours d'A/L. À la différence des cours de FLE des adultes débutants où l'enseignement est presque entièrement dispensé en langue cible (d'où le risque beaucoup plus élevé de la non compréhension de ce qui est expliqué, et par la suite, les réponses irréflecties et aléatoires), dans cette classe, les élèves recevaient des explications en anglais. Entre eux, ils discutaient aussi en singhalais. Ensuite, pour faire l'exercice en question, les élèves ont également disposé d'un certain temps : cela exclut l'hypothèse éventuelle d'une erreur commise par un manque de temps pour réfléchir. Enfin, le fait que l'élève choisi ait su correctement employer le temps correct dans deux des trois cas présentés, constitue un autre indice favorable à un emploi du temps plutôt réfléchi.

ii) (මාමෑ ගිඤ්ඤ ධරුඤ්ඤ: *දිගුතමා* මාගේ කැසින් එකේ තේනි *sellam kārannā gija*:- ගිඤ්ඤ සාතීගේ මාමෑ *depa:ra*ක රේමිට් එකේ *sellam kēla*:-)
 [Je-dernier-dans l'année-*tout le temps*-ma-cousine-avec-tennis-*jeux-pour faire-suis allé*. -Dernier-pendant la semaine-*je-deux fois*-Rémi aussi-avec-*jeux-ai fait*]

Pour évoquer l'idée d'une habitude passée, l'anglais et le singhalais écrit peuvent employer de nouveau l'une des deux structures verbales dont nous avons précédemment parlé. En revanche, dans le singhalais parlé, l'emploi de la structure '*sellam kārannā puruduvela: hitija:*' ('*avais l'habitude de jouer*') ne nous semble guère employé dans la langue de tous les jours. De même, dans ce cas particulier, on dirait plutôt '*sellam kārannā gija:*' ('*Je suis allé jouer*') plutôt que '*sellam kēla:*' ('*J'ai joué*'). Nous croyons qu'il s'agit ici d'une expression verbale figée plutôt qu'à une règle spécifique d'emploi de langue qu'on puisse expliciter. De toute façon, l'emploi du temps y reste identique à ceux des phrases (ii) du singhalais écrit et de l'anglais. C'est-à-dire que dans ces trois traductions, on emploie un temps (comparable à l'emploi du PC '-*ai joué*'-par l'apprenante), qui aurait pu causer l'interférence dans l'extrait (2a). Cependant, si l'apprenante avait cherché à s'inspirer de ses langues premières au moment du choix d'emploi du temps, elle l'aurait fait (consciemment et/ou inconsciemment, mais d'une manière peu ou pas du tout approfondie) dans un bref délai. Ainsi, il est clair qu'elle n'aurait pas tenté de recourir à toutes les possibilités disponibles dans les trois sources de langues comme nous l'avons fait ici.

Vu que le singhalais écrit et l'anglais offrent les deux interprétations au choix alors que le singhalais parlé n'en dispense qu'une seule, nous sommes tentée de favoriser l'hypothèse d'une interférence à l'origine de cette dernière source. Toutefois, il faut reconnaître le fait que le point de départ de l'interprétation du sens de la phrase française constitue cette même phrase. Les différentes traductions présentées ne sont en fait que les différentes façons d'interprétation de la phrase française où l'élève est sensé employer les temps du passé. L'interprétation de l'élève se base ainsi essentiellement sur les indices de cet extrait lui-même. Toutefois, la phrase « *L'an dernier, je [jouer] toujours au tennis avec ma cousine* » n'évoque pas à première vue l'idée d'une habitude au passé.¹ Mais, il est possible que l'apprenante ait remarqué la présence de l'adverbe '*toujours*' dans cette phrase et ait voulu s'inspirer d'une phrase 'équivalente' dans ses langues premières qui contenait, justement, un équivalent de cet adverbe : le critère de choix étant l'adverbe '*toujours*' et non l'idée de l'habitude,² il est possible que l'élève ait trouvé sa source d'interférence soit dans la phrase (ii) anglaise, soit dans la phrase (ii) du singhalais écrit, soit dans la phrase (ii) du singhalais parlé : alors qu'on n'emploie guère les équivalents de l'adverbe '*toujours*' avec les phrases (i) anglaises et singhalaises, on s'en sert souvent dans les phrases (ii) : d'où le potentiel de ces dernières d'être ici la source d'interférence dans l'emploi du PC par l'apprenant. Nous ne sommes pas malheureusement à même de constater précisément quelle aurait pu être la source exacte de cette interférence.

Vu le nombre élevé d'interprétations qu'on peut en extraire, l'extrait suivant nous paraît très intéressant. Seul la première phrase « *Charlotte [travailler] dans ce*

¹ En fait, les termes '*l'an dernier*' et le verbe '*jouer*' peuvent tout de suite susciter chez l'apprenante l'idée d'une action ponctuelle accomplie dans le passé. Si elle n'était pas attentive aux deux seuls indices qui exigent l'emploi de l'*imparfait* dans cette première phrase [(1) la présence du mot '*toujours*' dans cette phrase ; (2) le sens de la phrase suivante (qui est toujours sensée être différente de la première dans son emploi du temps)], l'apprenante risque de ne pas percevoir la valeur d'habitude que cette phrase tente d'expliquer.

² Sinon, il n'y aurait pas d'erreur !

laboratoire » présentée comme telle, laisse interpréter le sens du verbe ‘travailler’ sous de nombreuses formes aspecto-temporelles très variées : en anglais, on peut imaginer trois différents temps pour interpréter cette phrase, en singhalais écrit en quatre temps différents et en singhalais parlé, encore trois possibilités. Il est clair que ces nombreux temps sont plus ou moins compatibles entre ces trois codes linguistiques. Cependant, si l’apprenant de FLE recourt consciemment à une de ses langues premières pour y chercher des indices pour l’emploi du temps dans la phrase française, il ne peut pas manquer d’être déconcerté.

Cependant, nous maintenons et réitérons notre hypothèse à savoir qu’un apprenant, lorsqu’il recourt à ses langues premières, n’examine pas toutes les possibilités qui lui sont disponibles via ces langues : d’une part, par manque de connaissances profondes du fonctionnement de ces langues et d’autre part, par manque de temps d’analyse voire par manque d’enthousiasme. En effet, un apprenant se laisse souvent guider par ses langues premières de façon intuitive.

Ainsi, les nombreuses interprétations possibles présentées ci-dessous ne nous empêchent pas de repérer tout de suite la vraie source d’interférence dans l’emploi du temps avec le premier verbe ‘travailler’ : il s’agit clairement de l’origine de l’anglais ; précisément de la première interprétation que nous y avons présentée : « Charlot *used to work* in that laboratory. »

[Avancé : premier trimestre : extrait d’exercices sur l’emploi du *PC* et de l’*imparfait* : cf. Annexe : p. 27 : Figure 29 : extrait 8 [4]]

3a) « Charlotte [travailler] *travaillait* (*a travaillé*) dans ce laboratoire. -Est-ce qu’elle y [travailler] *a travaillé* (*travaillait*) encore en février dernier ? »

3b) Anglais

- i) (Charlot *used to work* in that laboratory. -Was she **still working** there last February?)
- ii) (Charlot *has worked* in that laboratory. -Was she **still working** there last February?)
- iii) (Charlot (*once*) *worked* in that laboratory. -Was she **still working** there last February?)

3c) Singhalais écrit

i) Charlotte (*issərə*) e: pɔɽje:fəna:ga:rəje: (i) *rækija:və kəla:jə*. / (ii) *rækija:və kərə tibe/ætə*. / (iii) *rækija:və kiri:mətə puruduvə sitija:jə* (iv) *rækija:və kərəmin sitə ætə*.

[Charlotte-(*avant*)-dans ce-laboratoire- (i) *a travaillé* [le travail-a fait] / (ii) ¹ *a travaillé* [le travail-faire (antériorité)-avoir (*présent*)] / (iii) *travaillait* [le travail-pour faire-avait l’habitude] / (iv) ² *avait travaillé/travaillait* [le travail-faire (simultanéité)-rester (antériorité)-avoir (*présent*)]

-pɔsugijə pebərəva:ri ma:səje:di:t / ma:səjə vənəvitat æjə ehi *rækija:və kərəmin sitja:də?* (i) / *rækija:və kəla:də?* (ii)

[Dernier-février-dans le mois /le mois-jusqu’à ce moment-elle-là-bas-(i) *travaillait* [le travail-faire (simultanéité)-restait] ? / (ii) *a travaillé* [le travail-a fait] ?]

3d) Singhalais oral

i) Charlotte (*issərə*) e: ləb eke: (i) *vədə kəla:* (ii) *vədə kərəla tijənəva:* / (iii) -- / (iv) *vədə kərə kərə indəla tijənəva :*

[Charlotte-(*avant*)-dans ce-laboratoire- (i) *a travaillé* [le travail-a fait] / (ii) ³ *a travaillé* [le travail-faire (antériorité)-avoir (*présent*)] / (iii) -- / (iv) ⁴ *avait travaillé/travaillait* [le travail-faire (simultanéité)-rester (antériorité)-avoir (*présent*)]

pɔhugijə pebərəva:ri ma:se venəkotat eja: ehe: -(i) *vədə kəla:də?*

[Dernier-février-dans le mois-jusqu’à ce moment-elle-là-bas-(i) *a travaillé* [le travail-a fait] ?]

¹ Discours indirect (vu comme un procès révolu dans le passé.)

² Discours indirect (vu comme un procès en déroulement dans le passé.)

³ Discours indirect (vu comme un procès révolu dans le passé.)

⁴ Discours indirect (vu comme un procès en déroulement dans le passé.)

Alors que les deux autres interprétations anglaises ‘*has worked*’ et ‘*worked*’ ainsi que les deux premiers emplois des temps ¹ dans les codes écrits et oraux singhalais sont facilement comparables au *PC* français, seul ‘*used to work*’ (i) anglais rappelle *l'imparfait*. Comme l'apprenante avait choisi d'employer précisément ce temps pour le premier cas d'emploi du verbe ‘travailler’, la source d'interférence de ce choix n'aurait pu être que ce dernier.

Quant à l'erreur dans l'emploi du temps avec le deuxième verbe ‘travailler’, elle ne nous semble pas due à une interférence. De toute façon, l'anglais et le singhalais écrit préfèrent employer dans ce cas des temps comparables à *l'imparfait* : le temps que l'apprenante aurait dû employer mais qu'elle n'a pas réussi à faire. Par conséquent, il est possible d'y voir l'influence de la seule forme verbale employée dans cette phrase par le singhalais parlé. Cependant, nous croyons pouvoir justifier la raison d'être de cette erreur sans recourir à une analyse transférentielle. À savoir, l'exercice dont les extraits que nous avons examinés ici, comprend un trait particulier. Comme on a déjà pu le voir, chaque extrait comprend deux trous à compléter. Ces deux blancs sont à compléter une fois avec *l'imparfait* et l'autre fois avec *le PC*. Même si cette caractéristique n'est pas explicitement évoquée dans les consignes de l'exercice, les apprenants avancés qui étaient sensés le faire, l'ont vite remarqué : par conséquent, ils ne cherchaient qu'à trouver l'emploi correct pour le premier verbe donné ; après, ils ne devaient qu'employer le temps opposant avec le deuxième verbe. À savoir, s'ils ont employé *le PC* dans le premier trou, le deuxième verbe serait employé à *l'imparfait*, et vice versa. Ainsi, nous sommes persuadée que la deuxième erreur dans l'emploi du temps dans l'extrait ci-dessus n'est à attribuer qu'à cette pratique rusée de l'élève.

- D'autres exemples pour montrer les écarts d'interprétation

Dans la section précédente, nous avons présenté trois extraits d'exercice qui se centraient tous plus ou moins sur un même emploi de *l'imparfait* : dans chaque exemple, on employait *l'imparfait* pour évoquer les habitudes passées. Les trois extraits comprenaient une ou deux erreurs d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* que nous avons démontrées comme étant dues aux interférences provenant de trois sources différentes.² Ainsi, il est clair qu'un même type d'erreur peut avoir des origines différentes³ chez les différents apprenants d'une même classe de FLE. En effet, nous considérons les transferts des langues premières comme dépendantes des interprétations momentanées et spécifiques qu'un apprenant fait du sens de chaque phrase française donnée.⁴ En effet, jusqu'à ce qu'il ait bien intégré une définition valable de tel ou de tel autre emploi de *l'imparfait* et/ou du *PC*, nous croyons que rien ne peut empêcher un apprenant de raisonner de façons différentes sous l'influence de différents transferts aux différents moments d'emploi des temps. Selon chaque exemple donné, l'élève peut s'inspirer soit de l'anglais, soit du singhalais écrit soit du singhalais oral. Évidemment, le fait d'où il

¹ Les différentes possibilités d'emploi de temps sont présentées dans un ordre décroissant de fréquence. Par conséquent, les formes verbales qui figurent sous (i) et (ii) sont les formes les plus couramment employées dans cette langue.

² Le premier du singhalais parlé, le deuxième pourrait être l'un des trois codes, le dernier de l'anglais.

³ D'une part, plusieurs erreurs différentes relevant d'un même type peuvent être attribuées à plusieurs causes différentes, telles le manque de compréhension des explications données, emploi irréfléchi, interférence des langues premières. D'autre part, dans le cas où toutes ces erreurs seraient dues aux interférences, on pourrait attribuer leurs origines à différentes sources linguistiques en dépit de leurs formes ou fonctions similaires.

⁴ Il est possible que chez certains apprenants qui recourent consciemment à leurs langues premières, l'emploi du temps soit le résultat de plus d'une seule interprétation de la phrase donnée.

puise ses références dépend largement de ses propres habitudes dans l'emploi des temps dans ces langues ainsi que des représentations qu'il en fait/entretient.

Par conséquent, l'emploi des temps du passé dans les exercices de grammaire s'avère parfois être une question délicate. À savoir, les interprétations des exemples donnés ne varient pas seulement entre les élèves et entre les élèves et leurs enseignants,¹ mais également, dans de rares cas, entre les enseignants de FLE.² Qui plus est, deux Francophones natifs peuvent parfois ne pas se mettre d'accord sur l'emploi spécifique du *PC* et de *l'imparfait* dans une phrase donnée. Pourtant, dans ce dernier cas, les écarts d'interprétation relèvent non des transferts d'autres langues mais de leurs façons individuelles de repérer le procès donné.

- Les écarts d'interprétations entre les élèves et l'enseignant

Or, les différentes interprétations d'une phrase donnée n'entraînent pas nécessairement des erreurs dans l'emploi des temps. Différentes interprétations montrent simplement qu'il existe plusieurs façons de percevoir le sens de cette phrase. En effet, dans des cas où les systèmes des langues premières de l'élève et le système de sa langue cible permettraient d'interpréter la réalité extralinguistique de la même manière, les transferts n'entraîneraient pas d'erreurs. Cependant, les interprétations relevant des transferts sont souvent problématiques puisqu'elles ressortent d'un autre système de langue, qui représente une autre manière de perception de la réalité extralinguistique. Ainsi, quand il n'y a pas de convergence entre les interprétations de la réalité extralinguistique des Francophones et celles des élèves de FLE autochtones, les transferts risquent d'être souvent négatifs. C'est ce que nous avons pu voir dans les nombreux exemples examinés jusqu'ici.

Pourtant, en dépit de ne pas correspondre parfaitement à l'interprétation standard d'un Francophone natif, l'interprétation d'un élève de FLE d'une phrase française donnée pourrait être parfois partiellement acceptable. Les deux exemples que nous présentons ci-dessous mettent en évidence les transferts relevant de ce type d'interprétations. Les deux exemples proviennent d'une même classe débutante.

[A/L troisième trimestre : extraits d'exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*]

4a) « Quand Pierre [aller] allait (*est allé*) se promener, il [commencer] *a commencé* à pleuvoir. »

4b) Anglais

i) (*When* Peter was leaving for a walk, it *started* to rain.)

ii) (After Peter had gone for a walk, it *started* to rain.)

ii) (Peter went for a walk; it *started* to rain.)

iv) (*The moment* Peter left for (his) walk, it *started* to rain.)

4c) Singhalais écrit

(i) & (ii) (pi:tər ævidi:mətə (i) iAddi: / (ii) gos sitiddi:; væsi vAsinnətə pAtAn gæninə.)

[Pierre-pour marcher-(i) pendant qu'il allait (simultanéité : forme atemporelle)/ (i) était allé [aller (antériorité) + restait],-les pluies-pour pleuvoir-*a commencé*]

(iii) (pi:tər ævidi:mətə gije:jə ; væsi vAsinnətə pAtAn gæninə.)

[Pierre-pour marcher-est allé ; - les pluies-pour pleuvoir-*a commencé*]

(iv) (pi:tər ævidi:mətə gijə vitəmə, væsi vAsinnətə pAtAn gæninə.)

[Pierre-pour marcher-est allé- dès le moment -les pluies-pour pleuvoir-*a commencé*]

¹ Cf. Annexe : p.28 : extrait 9 : phrase 3, pp.32-33 : extrait 13 [1-3], p.46 : extrait 9 : exercice I [11], etc.

² Cf. Annexe : pp.22-23 : Figure 29 : extrait n°1 [13-37] ; pp.30-31 : extrait 11 : exemple 6, etc.

4d) Singhalais parlé

(i) & (ii) (p:tər ævidinnə(i) *janəkotə* / (ii) *gihin indæddi*: vΛhinno *pAtAn gAtta*.)

[Pierre-pour marcher-(i) *pendant qu'il allait!* (ii) *était allé* [aller (antériorité) + restait],-pour pleuvoir-*a commencé*]

(iii) (p:tər ævidinnə *gija*: vΛhinno *pAtAn gAtta*.)

[Pierre-pour marcher-*est allé* ; -pour pleuvoir-*a commencé*]

(iv) (p:tər ævidinnə *gijAt ekkəmə*, vΛhinno *pAtAn gAtta*.)

[Pierre-pour marcher-*est allé aussi-dès le moment*, -pour pleuvoir-*a commencé*]

« *Quand Pierre [aller] se promener, il [commencer] à pleuvoir* » : telle est la construction de la phrase avant que les élèves tentent de la compléter avec leurs différents choix d'emploi des temps. Dans ce cas, ils se sont trompés dans la conjugaison avec le premier verbe 'aller', qu'il fallait employer au *PC* selon leur enseignant. Toutefois, le choix des élèves était *l'imparfait*. Lorsqu'on voit la phrase française de départ, on comprend combien d'interprétations différentes elle aurait pu susciter chez les élèves. Toutefois, il est évident que ce sont les premières phrases sous chaque code linguistique qui auraient pu être sources d'interférences dans l'emploi du *PC* dans la phrase (4a). Ces phrases tentent toutes de garder l'idée évoquée par l'adverbe 'quand' de la phrase du départ. Vu qu'il s'agit du premier mot que les élèves remarquent dans cette phrase, il est normal qu'ils tentent de le garder à tout prix dans l'interprétation de cette phrase. Pourtant, comme on peut le voir dans les traductions (i), cette condition préalable entraîne l'obligation d'emploi du *past continuous* 'was leaving' en anglais ; de même, pour leur part, les deux codes du singhalais obligent aussi les élèves à repérer le procès comme un état passé : d'où l'expression 'pendant qu'il allait' : d'où leur choix de *l'imparfait*. En effet, seul le français réussit à combiner ici l'idée de 'quand' et l'action révolue au sein d'une même phrase. En revanche, pour repérer le procès 'aller' comme étant un fait révolu, le singhalais et l'anglais disposent de deux autres structures de phrase (iii) & (iv) qui sont pourtant dépourvues d'un équivalent de 'quand'.

Il est clair que l'erreur interférentielle¹ dans la phrase (4a) est due fondamentalement à l'ignorance de la part des élèves débutants d'une simple règle grammaticale associée à l'expression de l'antériorité et de la postériorité en français : on utilise deux *PC* quand deux propositions se trouvent liées par les adverbes « *Quand, lorsque, une fois que, après que, dès que, aussitôt que* (cf. p.174 : Figure 27 : ligne 3 : première colonne). Si les apprenants n'avaient pas cherché à traduire le mot 'quand', dans ce cas, ils auraient pu éviter de se tromper. Or, la question qui se pose par la suite est celle-ci : est-ce qu'il est vraiment impossible d'accepter l'emploi de *l'imparfait* dans cette phrase ? Il est clair que l'emploi des deux *PC* évoquent les actions dans une succession : 'Pierre *est allé se promener, après il a commencé à pleuvoir*'. C'est en fait cette idée que les phrases anglaises et singhalaises (iii) et (iv) traduisent. Toutefois, comment pourrait-on évoquer le sens des phrases (i) de ces langues ? ; Si la pluie est tombée au moment où Pierre s'apprêtait à se promener, serait-il faux de dire « *Quand Pierre allait se promener, il a commencé à pleuvoir* » ?

Nous croyons que les élèves ont le droit d'apprendre la réponse à cette question. Toutefois, ce qu'ils ont uniquement appris, c'est que leur réponse à *l'imparfait* était fautive. L'enseignant a ainsi rejeté cette réponse sans explication, apparemment parce qu'elle ne convenait pas à sa propre interprétation de la phrase donnée ou à la réponse standard donnée dans le corrigé d'exercice. Cependant, à notre avis, même dans le cas où le choix de l'élève s'écarterait considérablement de la réponse standard ou de celle qui est la plus fréquemment utilisée en français, l'enseignant devrait tenter de l'examiner

¹ Son origine peut être associée soit à l'anglais, soit au singhalais parlé, soit au singhalais écrit.

avec ses apprenants. Une simple communication de la bonne réponse n'étaye évidemment guère l'apprentissage/acquisition de la langue cible. Il est clair que le travail d'un enseignant d'une langue donnée consiste à prendre en compte les différentes interprétations de ses apprenants dans un esprit ouvert et de n'en éliminer que celles qui entravent l'emploi de la langue cible. Toutefois, ce travail exige des connaissances que beaucoup d'enseignants (particulièrement, des enseignants autochtones) eux-mêmes ne possèdent pas. Voici un autre exemple provenant de la même classe.

5a) « Hier, il [*faire*] a fait (*faisait*) très froid, donc je [*rester*] restais (*suis resté*) à la maison. »

5b) Anglais

(Yesterday, the weather was cold, so I stayed at home.)

5c) Singhalais écrit

(i:je: ka:ləgunəjə (i) fi:tə vu: bævin / (ii) fi:tə ka:ləgunəjək pævətunu bævin, mɒmə nivəsətə (i) vi: sitijemi / nivəsə: (ii) nətəɾə vi:mi.)

[Hier-la température (i) froid-a été-à cause de (ii) froid-une température-existait-à cause de,-je-à la maison (i) restais [suis resté+ restait] / (ii) suis resté.]

5d) Singhalais parlé

(i:je: hi:tələ hinda:, mɒmə gedəɾətə vela: hitija:.)

[Hier-*froid*- à cause de,-je-à la maison (i) restais [suis resté+ restais]]

Les deux réponses données par les élèves nous semblent relever du choix (i) du singhalais écrit. Quant au singhalais parlé, il n'emploie pas explicitement une forme verbale dans la première partie de la phrase. Toutefois, cette forme y est implicite et quiconque lisant la phrase comprend que le procès est vu comme un état au passé. Dans ce sens, l'emploi des temps du singhalais parlé et de l'anglais nous semblent ici plus ou moins comparables.

Vu la constitution de l'extrait et le fait qu'il n'y a pas de suite à la deuxième phrase, on ne peut pas accepter le choix de l'*imparfait* de l'élève avec le verbe 'rester'. Ce fait étant perçu comme révolu, on est obligé d'employer là, *le PC*. Or, le choix de l'emploi du temps avec le verbe 'faire' offre plus de liberté aux élèves : à savoir, selon le point de vue qu'ils adoptent (selon le sens qu'ils souhaitent attribuer à la phrase donnée), ils peuvent soit employer l'*imparfait*, soit *le PC*. Le premier, qui nous semble être la meilleure des deux réponses, tente de percevoir le procès en question ('faire froid') de l'intérieur et dans son aspect duratif. Il décrit l'état de la journée entière d'hier pendant laquelle l'action '*suis resté*' a eu lieu. En revanche, l'emploi du *PC* avec les deux verbes sert à évoquer une suite d'événements brefs : quand on dit '*Hier, il a fait froid*', on considère le fait 'avoir fait froid' comme étant un fait révolu et on n'insinue pas nécessairement que cet état a duré pendant toute la journée d'hier. Le froid n'aurait peut-être duré que quelques heures.

Même si les deux emplois du temps auraient pu être acceptés par l'enseignant, il avait rejeté l'emploi du *PC* avec le verbe 'faire' en disant que « *Weather conditions, always imparfait* ». Cette explication déroutante de la part de l'enseignant nous semble beaucoup plus nuisible pour l'apprentissage/acquisition de l'emploi du *PC* et de l'*imparfait* par ses apprenants que le fait qu'il n'a pas accepté leur réponse. De plus, comme nous l'avons déjà vu au cours du troisième chapitre, celle-ci ne constitue qu'une des nombreuses explications erronées de l'emploi des temps du *PC* et de l'*imparfait* que certains enseignants (aussi bien autochtones que natifs) dispensent à leurs apprenants : ainsi, un éventuel effort à améliorer les connaissances du FLE chez les apprenants

devrait obligatoirement prendre en compte d'abord le développement des connaissances du FLE chez leurs enseignants.

En effet, nous croyons fortement que, plus un enseignant est formé, plus il sera ouvert aux interrogations des apprenants. En d'autres termes, un 'bon' enseignant ne chercherait pas à s'imposer ; il inciterait ses apprenants en revanche, à l'interroger et à s'interroger sur le fonctionnement de leur langue cible.

- Les écarts d'interprétations entre enseignants : autochtones et natifs

L'emploi du temps dans une phrase française est ainsi fondamentalement lié au sens qu'on veut éventuellement y attribuer. Dans les classes de FLE, le sens que les élèves (surtout les débutants) cherchent à apporter aux phrases/textes français dépend largement des transferts de leur vécu/leurs connaissances en langues premières. Pourtant, quelle que soient l'origine de leurs idées, si ces dernières ne correspondent pas exactement à celles qui sous-tendent les réponses dans les corrigés des manuels et des cahiers d'exercices, les apprenants de FLE risquent de voir leurs choix des temps rejetés par certains de leurs enseignants ; parfois, même sans explications (comme dans l'exemple (4a)). En effet, pour leur part, les enseignants autochtones peuvent être aussi victimes des interférences de leurs langues premières.¹ Même quand ils connaissent intuitivement la bonne réponse, ils doutent et ont du mal à expliquer leur choix.² Heureusement, la plupart des enseignants, particulièrement ceux exerçant dans les classes du niveau avancé, tentent et réussissent à élaborer leurs choix des temps avec des explications plus ou moins développées. Cependant, cette tâche n'est pas toujours à la hauteur de tous les enseignants autochtones. Même si les connaissances grammaticales du français sont souvent développées chez nombre d'entre eux,³ il leur manque parfois des connaissances intuitives⁴ sur les emplois particuliers de cette langue. Par manque d'exposition à un environnement naturel où leur langue-l'objet d'enseignement est régulièrement pratiquée, ils ont de la peine à apprendre 'ce qui est dit et non dit' dans le contexte réel.⁵ Cela constitue un handicap important dans le choix et dans l'explication de l'emploi des temps du passé français dans les cours de FLE.

Nous présentons ci-dessous quelques nouveaux exemples que nous avons extraits des exercices de grammaire sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* traités dans plusieurs classes de FLE observées. Ces exemples sont spéciaux dans le sens qu'ils ont suscité différentes interprétations chez deux enseignants de FLE : l'un autochtone, l'autre, natif. L'interprétation de l'enseignant autochtone n'est pas ici nécessairement du ressort des transferts de ses langues premières. Notre but consiste ici à expliciter brièvement les écarts d'interprétations qui existent entre les enseignants autochtones et natifs : les écarts sont parfois dus au niveau des raisonnements individuels différents, aux transferts et aux manques de connaissances intuitives et profondes du fonctionnement de la langue françaises de la part des enseignants autochtones.

Or, dans l'emploi du temps avec le verbe 'sembler' dans l'exemple présenté ci-dessous, les élèves ne se sont pas du tout trompés. Il est bien possible que cet emploi

¹ Par ex, les enseignants C & F -cf. Annexe : pp. 30-31 : extrait 11 : exemple 6. ; p.45 : extrait 8 [17].

² Cf. Annexe : p. 35 : Figure 31 : exemple 1 [9] ; p.40 : extrait 7 [1]

³ Cf. Annexe : p. 33 : extrait 13[24-25] ; Annexe : p. 33 : extrait 14 [3].

⁴ Souvent leurs interactions en langue cible se limitent à un espace minuscule de dialogue qu'ils se créent artificiellement avec leurs camarades et élèves.

⁵ Cf. Annexe : pp. 30-31 : extrait 11 : exemple 6, pp.32-33 : extrait 13[1-28]

correct du *PC* soit plus ou moins dû aux transferts positifs de leurs deux langues premières.

- [Première année : Université : extrait d'exercice de grammaire : cf. l'annexe p.45 : figure 34 : extrait 8 : lignes 14-17]
6a) « [...] Je suis entré dans la chambre de Robert en même temps que son amie. Je ne suis resté que quelques minutes pour les laisser ensemble. J'ai donné le livre et les chocolats et puis je suis reparti. Robert m'*a semblé* en pleine forme [...] »
6b) ([...] To me, Robert *seemed* very fit.)
6c) (Robert hondə sʌni:pəjən sitinə bʌvə matə *penuni*.)
6d) [Robert-bon-en santé-rester (adj.verbal)-que-à moi-*est vu* (verbe involitif)]

Vu évidemment que tous ses élèves ont employé le même temps verbal (*PC*) qu'il acceptait lui-même probablement comme étant le meilleur des deux choix disponibles, l'enseignant autochtone de ce cours n'a pas tenté d'évoquer ici l'autre possibilité (*l'imparfait*). En effet, comme nous l'avons déjà vu aux pages 311-312, les équivalents anglais et singhalais du verbe 'sembler' s'emploient toujours dans leurs formes passées simples. Cela aurait pu indirectement contribuer au choix du *PC* par les élèves et au manque de tentative de la part de l'enseignant de mentionner la deuxième option dont le français dispose ici. Interrogé sur l'emploi du temps sur cet extrait, un enseignant de FLE natif n'a pas pourtant manqué de relever les deux emplois.¹

En effet, nous avons remarqué que les réponses de ce dernier sont souvent moins restrictives que celles données par les enseignants de FLE alloglottes. Cela pourrait être dû à plusieurs raisons : soit, à une tendance personnelle (il est possible que l'enseignant natif soit quelqu'un de plus analytique que les enseignants autochtones observés), soit aux conditions nettement différentes sous lesquelles nous avons noté leurs explications (les enseignants autochtones : en cours, pendant le déroulement de la leçon et l'enseignant natif, en dehors du cours), soit à l'écart important entre les connaissances qu'ils possèdent sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* (les enseignants autochtones disposent moins de connaissances que l'enseignant natif). Pour élaborer cette distinction entre les interprétations du natif et des autochtones, nous faisons ici brièvement allusion à trois extraits que nous avons déjà cités auparavant.

Les deux premiers exemples proviennent de la classe d'A/L troisième trimestre : nous en avons discuté le premier à la page 308 (ex.2)

- [Voir l'annexe : p.36 : figure 31 : exercice 1 : phrase 5]
*2a) « Jérôme Bréal est un ancien copain de lycée, et Madame Michel l'*a connu* (le *connaissait*) bien. »

Nous avons déjà constaté que l'emploi du temps erroné dans l'exemple ci-dessus aurait pu être le résultat de l'interférence de son équivalent anglais 'knew'. Le singhalais emploie ici un temps équivalent à *l'imparfait*. L'enseignant a rejeté la réponse de l'élève au profit de l'emploi de *l'imparfait*. Comme il n'a donné aucune explication concernant ce choix du temps, les apprenants étaient sensés croire que leur réponse était totalement inacceptable. Or, d'après l'enseignant natif, ce n'est vraiment pas le cas. Vu que la phrase était isolée, on pourrait attribuer deux sens différents à son verbe 'connaître' : soit, on évoque la connaissance comme un état qui a duré quelque temps dans le passé ; soit, on insiste sur l'évènement, le simple fait d'avoir connu M. Bréal dans le passé. Dans le premier cas, on opte pour *l'imparfait*, et dans le second, on emploierait le verbe au *PC*.

¹ Pour le citer : « [Faisant référence à l'emploi de '*m'a semblé*'] sur le coup. Si on dit 'me semblait' alors on est plus dans le récit. Les deux sont possibles. »

En ce qui concerne le deuxième exemple provenant du même cours, nous l'avons déjà discuté à la page 339 (ex. 5).

*5) « Hier, il [*faire*] a fait (*faisait*) très froid, donc je [*rester*] restais (*suis resté*) à la maison. »

Même si l'enseignant autochtone de cette classe a refusé d'accepter l'emploi du *PC*¹ avec le verbe 'faire',² l'enseignant natif a reconnu la possibilité d'employer les deux temps verbaux (*l'imparfait* et *le PC*) avec, évidemment, deux sens différents : '*faisait*' froid servirait à décrire l'état de la journée d'hier, alors que '*a fait*' froid marquerait la première d'une suite de brèves actions.

Nous avons repéré quatre autres cas où l'interprétation des extraits de textes français donnés était différente entre un enseignant autochtone d'un cours du niveau avancé et l'enseignant natif. Mais, de ces exemples, un seul peut être considéré comme étant une véritable erreur de la part de l'enseignant autochtone. Les autres cas devraient plutôt être interprétés comme différentes perspectives sur un même texte français.

L'extrait que nous présentons ci-dessous constitue en effet celui qui a suscité une longue discussion entre l'enseignant et son observatrice. Ces deux enseignants autochtones avaient de la peine à déterminer s'ils pouvaient accepter l'emploi de *l'imparfait* avec le premier verbe 'passer'. Nous avons déjà cité et discuté cet exemple à la page 327 (ex : 2a).

[Voir l'annexe : p. 30 : Figure 29 : extrait 11 : [6]]

*2a) « **La dernière fois** qu'il [*passer*] passait/est passé (*est passé*) à Grenoble pour son travail, il [*téléphoner*] a téléphoné à son vieil ami Antoine. »

Alors qu'il se montrait moins strict dans le choix du *PC* et de *l'imparfait* dans les exemples précités, l'enseignant natif a catégoriquement refusé ici la possibilité de l'emploi de *l'imparfait*. Selon lui, « C'est [l'emploi de *l'imparfait*] impossible car '*la dernière fois*' date l'action. C'est donc trop précis pour qu'on puisse utiliser un *imparfait* ». Est-ce dû au fait de ne pas avoir remarqué ce petit détail qui était à la source du doute chez l'enseignant natif ? Ou est-ce dû à l'influence inconsciente de sa L1 ? Nous ne saurons malheureusement pas en déterminer la raison exacte.

Dans l'extrait suivant également, l'enseignant natif avait une interprétation différente de l'emploi du temps du premier verbe 'traverser' de celle de l'enseignant autochtone. (Les réponses acceptées par l'enseignant se trouvent entre parenthèses.)

7a) « Au printemps de l'année 778, l'empereur Charlemagne et son armée traversent (*traversaient*) les Pyrénées. Ils ont conquis (*avaient conquis*) presque toute l'Espagne occupée par les Sarrasins et rentrent (*rentraient*) en France. Mais au col de Roncevaux, une puissante armée de Sarrasins surprend (*a surpris*) l'armée de Charlemagne commandée par Roland. Une terrible bataille a (*a eu*) lieu. [...] »

[Pour l'extrait entier, cf. Annexe: p. 23-24: Figure 29 : extrait 2 [2-11]]

7b) In the spring of the year 778, the emperor Charlemagne and his army (i) crossed / (ii) were crossing the Pyrenees.

7c) VASƏRƏ 778 VASANTƏ SAMƏje:di, Charlemagne ADIRA: ƏƏja: SAHA ohuge: hAMUDA:vƏ Pyrenese kANDU tarənjə kəlahə (i) / (ii) tarənjə kərəmin sitijəhə.

7d) [l'année-778-printemps-dans la période,-Charlemagne-l'empereur-et-son-armée-Pyrenée-montagnes- (i) ont traversé / (ii) traversaient.]

¹ Que nous avons présumé comme résultant de l'influence du singhalais écrit.

² Rappelons qu'il part de la prémisse « Weather conditions are always with *imparfait* ».

Il s'agissait d'un récit au présent que les élèves devaient mettre au passé. Le verbe qui nous intéresse, 'traverser', se laisse interpréter de la même manière dans les trois langues en question ici : à savoir, soit on peut imaginer le procès comme révolu et employer *le PC* et l'un de ses 'équivalents' dans les deux autres langues. Soit, on peut l'imaginer dans son déroulement dans le passé. Différents indices du texte soutiennent les deux réponses. Si l'on adopte le point de vue de l'enseignant natif, il faudrait employer ici *le PC* puisque l'événement est daté : il s'agirait donc d'un événement précis. Pour leur part, même s'ils n'ont pas expliqué la raison de leur choix, quelques-uns des élèves de cette classe voulaient également employer *le PC*. Toutefois, le raisonnement de l'enseignant ne l'a pas permis : il proposait à ses élèves d'employer *l'imparfait* parce qu'« il y a d'autres actions qui viennent après... ». Et, comme ces actions ont eu lieu non 'après la traversée' mais « *pendant la traversée* », et qu'elles n'étaient pas encore finies au moment de la traversée, l'enseignant a fait comprendre à ses apprenants qu'il était impossible d'utiliser *le PC* dans cet exemple du même type.

Pour nous, les deux arguments semblent valables. Ils représentent pourtant deux interprétations opposées d'un même texte français par deux enseignants de FLE. L'énoncé suivant met en évidence un autre exemple.

- Les écarts d'interprétations entre enseignants : natif contre natif

Cependant, il s'agit ici d'un écart d'interprétation entre deux enseignants natifs de FLE. En effet, il est clair que les écarts d'interprétation existent non seulement entre les enseignants autochtones et les enseignants natifs, mais aussi entre les enseignants natifs eux-mêmes. Toutefois, la langue en question constituant leur L1, il est difficile de croire que les interprétations des enseignants natifs relèvent des transferts d'autres langues.¹ De plus, à l'opposé des enseignants autochtones, dans l'emploi et dans l'enseignement de la langue française, les enseignants natifs ont souvent l'avantage d'être guidés aussi bien par leurs intuitions linguistiques que par les règles de grammaire. Du moins, grâce à leurs connaissances intuitives, ils risquent de faire moins d'erreurs dans les explications sur l'emploi de la langue française. Toutefois, même les enseignants natifs peuvent avoir différents points de vue sur le fonctionnement de leur L1, souvent modelés par leurs propres habitudes intuitives de l'emploi de cette langue. Notre corpus d'exemples comprend deux cas d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* de ce genre. Ils nous servent à montrer les différentes interprétations que deux enseignants natifs font d'un même extrait d'un texte français. Les voici :

[Débutant quatrième trimestre : classe B]

*6a) « Quand elle a appris la réussite de son fils, elle [être] a été / était très surprise et [n'y a pas croire] *n'y a pas cru* tout de suite. ». (cf. Annexe : pp. 20-21 : Figure 25D : ligne 4)

Comme nous n'avons observé qu'un seul cours de FLE dispensé par un Francophone natif, ce type d'exemples est malheureusement rare dans notre corpus. Toutefois, à notre avis, seul cet exemple suffit pour démontrer à quel point les natifs peuvent parfois diverger dans leur interprétation d'une phrase française donnée. L'exemple ci-dessus a été présenté à la classe des débutants par leur enseignant natif stagiaire. Même si certains de ses apprenants ont tout de suite opté pour *l'imparfait*² pour la conjugaison du verbe 'être', l'enseignant leur a expliqué qu'il fallait employer la

¹ Cependant, si on croit à l'impact des transferts rétroactifs des L2, L3, etc. sur la L1, cette hypothèse ne sera pas entièrement inacceptable.

² Influencés peut-être par le 'was' anglais : l'hypothèse ['was' = 'était']

forme du *PC* ; il s'agirait d' « une action, (d')une réaction ». En revanche, interrogé sur l'emploi du temps dans cet extrait de texte, un autre enseignant natif a choisi la forme '*était*' du verbe. Pour lui, son choix de *l'imparfait* pourrait être justifié par le fait qu'il décrivait la situation.

L'analyse de l'exemple suivant est plus délicate. L'exemple provient d'un des récits au passé écrits par les apprenants de cette même classe. Dans la rédaction de leurs récits, les élèves suivaient une série d'images données¹ dans leur manuel *Tempo 1*. Une fois qu'ils avaient rédigé leur récit en groupe, chaque groupe le lisait à la classe. Pendant la lecture, après chaque phrase où ils avaient employé le verbe au *PC* ou à *l'imparfait*, les élèves devaient dire pourquoi ils avaient choisi telle ou telle autre forme du verbe. L'enseignant écoutait les histoires et corrigeait les phrases et les emplois des temps dans les récits des élèves. Parfois, il ajoutait aussi ses propres commentaires.

En ce qui concerne l'extrait suivant, nous l'avons tiré de la fin d'un de ces récits.
[Cf. Annexe : p. 15 : figure 25 A : deuxième récit : ligne 20 : phrase n° 6]

1a) « ... Jude *est allé (allait)* très vite et il *n'a pas pu* contrôler son vélo. Il *est tombé* de son vélo. Mais, il *n'était* pas trop malade. »

Nous nous intéressons à la dernière phrase de l'extrait où les élèves ont employé le verbe 'être' à *l'imparfait*. Ce temps du verbe avait été choisi par les apprenants. Le mot 'malade' qui est peu approprié dans ce cas devrait en fait être interprété comme 'blessé'² : '*Il n'était pas trop malade*' = '*il n'était pas trop blessé*'. Il est clair que l'enseignant était conscient de ce fait lorsqu'il a accepté cette phrase et son emploi du temps comme corrects.³ Il a en plus confirmé leur justesse en décrivant la valeur de ce verbe 'être' à *l'imparfait* : « Oui, décrire une personne ».

En revanche, lorsque nous avons interrogé un autre enseignant natif sur l'emploi du temps dans cette phrase (évidemment, par rapport au reste du récit), il a rejeté l'emploi de *l'imparfait* au profit du *PC*. En effet, pour cet enseignant, il fallait mettre le verbe 'être' au *PC* parce qu'« une blessure se fait d'un seul coup ».

Ainsi, on voit comment une même phrase pourrait être interprétée de différentes manières par les différentes personnes : le fait qu'ils s'agissent des enseignants de FLE natifs n'empêche pas qu'ils perçoivent le sens et l'emploi d'un verbe donné de différentes façons. Or, plus son statut (élève de cette langue (débutant-avancé, etc.) vs enseignant, autochtone vs natif) le fait s'éloigner de la langue cible, plus une personne risque d'avoir une interprétation non standard d'une phrase donnée. À savoir, un enseignant natif est beaucoup plus capable qu'un apprenant débutant de FLE d'interpréter 'comme il faut' le sens d'une phrase française donnée et par conséquent d'employer aussi son verbe correctement.

¹ Cf. Annexe : p. 12.

² Il est clair que les apprenants ont employé le mot 'malade' pour signifier 'blessé' : un mot qu'ils ne maîtrisaient pas encore.

³ Toutefois, nous croyons que les deux mots '*malade*' et '*blessé*' peuvent indirectement influencer le choix du temps dans cette phrase. Le mot '*malade*' décrivant un 'état' passé (de santé) nous semble plus compatible avec le verbe à *l'imparfait* que le mot '*blessé*'. Ce dernier, à la différence de '*malade*', peut servir à désigner une brève 'action' au passé. Dans la présentation de cet extrait, nous sommes partie toutefois de l'hypothèse que l'enseignant était conscient de ce double jeu du mot lorsqu'il a reconnu la phrase des apprenants comme correcte : à savoir, nous croyons qu'il a accepté la phrase '*il n'était pas trop blessé*'.

- Le contexte d'apprentissage et les écarts d'interprétations

L'extrait suivant relève d'un emploi de temps dû à une interprétation particulière. En effet, il relève deux erreurs d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dues aux interférences au plan socioculturel des apprenants. C'est à dire que, par manque de connaissances profondes sur la société francophone, au moment où il devrait deviner le sens d'une phrase française donnée, l'apprenant de FLE tente de la percevoir à travers ses propres connaissances socioculturelles. Vu les disparités considérables qui existent entre les sociétés sri lankaises et francophones, les écarts d'interprétation ne peuvent pas manquer de se produire.

[Cf. Annexe : p. 34 : Figure 29 : extrait 15 : exemple 4]

[Avancé premier trimestre : extrait d'exercice sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*]

1a) « Hier, au village il y [avoir] avait / a eu (avait) un bal. Tout le monde [danser] a dansé (dansait), les jeunes, les vieux et même les enfants. »

1b) (Yesterday, there was a ball in the village. Everybody (i) danced / (ii) was dancing: the young, the old and even the children.)

1c) (i):je: gɔme: sa:dəjɔk pævætvuni. tɔrunə, mɔhɔlu ɔjə menmə kuda: dɔruvɔndə ætulu sæ:mə dena:mə nætumətə (i) sɔhɔba:gi vu:hə. / (ii) sɔhɔba:gi vemin sitijəhə.

1d) [hier au village.-Une fête-a eu lieu.-Jeune-vieux-personnes-également-petit-enfants aussi-avec-toutes-les personnes-à la danse-(i) ont participé. / (ii) participaient.]¹

L'extrait ci-dessus était problématique pour les apprenants de la classe du niveau avancé. Ils avaient de la difficulté à comprendre pourquoi l'emploi de *l'imparfait* dans les deux cas serait meilleur que l'emploi du *PC*. Certains apprenants avaient apparemment utilisé *l'imparfait* avec le verbe 'avoir', alors que d'autres ont opté pour *le PC*. Toutefois, presque toute la classe avait conjugué le deuxième verbe 'danser' au *PC*. Leur enseignant proposait d'employer deux *imparfaits* (dont il a par ailleurs vérifié la justesse auprès d'un enseignant natif), mais il ne pouvait pas expliquer précisément pourquoi ce choix lui semblait meilleur que *le PC*. Il justifiait son choix en disant qu'il s'agissait d'une description, mais, même après la correction de la phrase, un point d'interrogation persistait et les apprenants semblaient incapables de comprendre la préférence de *l'imparfait* sur *le PC*.

Nous croyons que la volonté des apprenants d'employer un *PC*, du moins avec le verbe 'danser', et la préférence des Francophones d'employer à la place deux *imparfaits*, s'expliquent à l'aide des différences socioculturelles entre ces deux groupes. À savoir, pour un Francophone, qui est évidemment issu de la culture occidentale, les bals font partie de leur culture ; tout comme les danses. Ils savent qu'un bal est une fête spécifiquement consacrée à la danse. Vu le fait que tout le monde danse inévitablement à un bal, dire que 'tout le monde a dansé', leur paraît constater l'évident. Lorsqu'ils lisent une telle phrase, ils s'attendraient à ce qu'on explique ce qui est exceptionnel. Ainsi, ils recourent à *l'imparfait* quand ils veulent simplement constater cet événement.

¹ Dans la traduction singhalaise, nous avons présenté deux structures verbales qui pourraient être respectivement considérées comme les 'équivalents' du *PC* (i) et de *l'imparfait* (ii). Toutefois, l'emploi de la deuxième forme n'est guère convenable dans cet extrait vu qu'elle exige une suite à cette histoire ; comme d'ailleurs le (ii) 'was dancing' dans la phrase anglaise. En revanche, le premier, comparable au *PC*, évoque l'événement comme quelque chose de révolu et rapporte le fait exceptionnel que 'tout le monde a dansé'.

En revanche, dans le cas des apprenants sri lankais, l'exceptionnel devient le normal. Dans cette société, les danses sont traditionnellement réservées aux danseurs qui exercent cette activité comme un métier. Leur travail consiste à danser lors des fêtes pour faire plaisir aux spectateurs. Par conséquent, danser et la pratique de la danse ne font pas traditionnellement partie de la vie d'un Sri Lankais ordinaire. En plus, si les Sri Lankais connaissent les fêtes, ils ne connaissent pas particulièrement les bals¹ où tout le monde est censé danser. Il est toutefois vrai que l'ouverture de leur société à celle de l'Occident a amené, et amène de façon continue, des changements considérables dans leur style de vie jusqu'à récemment demeuré plutôt traditionnel. Dans les grandes villes, on trouve de nos jours des discothèques. Les sociétés et instituts privés organisent des danses et les jeunes dansent à la fin des fêtes familiales ou entre amis. Cependant, ces pratiques sont encore limitées à une minorité des Sri Lankais et surtout à de jeunes citadins. Par conséquent, si on danse à une fête au Sri Lanka, ce n'est pas tout le monde qui danse. Qui plus est, dans les 'fêtes' de type familial que la majorité des élèves dans cette classe connaissent probablement, tout le monde ne danse pas.² Ceux qui dansent sont en effet l'exception. À la lumière de cet aperçu sur l'un des aspects de la vie socioculturelle des Sri Lankais, on pourrait mieux comprendre pourquoi les élèves voulaient employer *le PC* avec le verbe 'danser'. D'abord, vu que l'extrait donné était isolé, il avait moins l'allure d'une description ou d'un récit. Par conséquent, les apprenants avaient raison de le considérer comme un simple texte évoquant un événement passé révolu. De plus, à leurs yeux, la phrase '*tout le monde a dansé*' n'a rien d'anormal : vu que c'est rare que 'tout le monde danse' à une fête, c'est un fait 'exceptionnel' qui mérite d'être évoqué : d'où la préférence du *PC* et de là, par conséquent, l'erreur.

Cet extrait nous semble faire partie de l'un des rares exemples servant à expliquer comment les différentes représentations socioculturelles peuvent influencer l'interprétation d'une phrase française donnée, et par conséquent, l'emploi du temps des verbes dans cette même phrase. Malheureusement, notre corpus d'exemples ne dispose pas d'autres extraits qui puissent nous servir à montrer ce fait. Il est toutefois évident que la rareté d'exemples n'invalide pas le fait important montré.

- Les écarts d'interprétations dus à un manque d'attention

À la fin de ce long chapitre consacré à l'analyse des exemples de notre corpus, nous présentons un extrait de texte qui n'évoque ni une difficulté rencontrée dans l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, ni un cas particulier de transfert des langues premières dans l'apprentissage du FLE. Bien au contraire, nous nous servons de ce dernier extrait pour montrer un fait bien évident : à savoir, les transferts ne consistent qu'en une des nombreuses raisons qui causent les erreurs dans l'emploi des temps du passé (y compris *le PC* et *l'imparfait*) dans les classes de FLE. Par exemple, dans l'extrait suivant, on découvre des fautes d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* qui sont dues non aux interférences des langues premières mais à un simple manque d'attention (faute de performance) de la part des apprenants de cette classe de FLE et de son enseignant.

¹ En effet, pour traduire le mot 'bal' en singhalais, on ne peut qu'employer le mot 'fête'. Évidemment, cette traduction ne dévoile pas la particularité d'un bal. Par conséquent, il est possible que la plupart des apprenants de cette classe de FLE ignorent le vrai sens du mot.

² Cette classe était constituée majoritairement de femmes. Au Sri Lanka, les femmes dansent beaucoup moins que les hommes. Malgré les nouvelles tendances, les anciens usages persistent : danser, comme on le fait en occident moderne, serait toujours perçu comme étant quelque peu indécent, immoral ; d'autant plus pour les femmes.

« Hier, je *ai téléphoné* à Catherine car nous devions aller au théâtre ensemble. Sa mère m'a *répondu* et m'a *annoncé* que Catherine *venait* d'être transportée d'urgence à l'hôpital ; juste après le petit-déjeuner, elle [se sentir] *s'est sentie* (*se sentait*) *s'était sentie mal* et ses parents [appeler] *ont appelé* *avaient appelé* le médecin qui [diagnostiquer] *a diagnostiqué* / *diagnostiquait* (*diagnostiquait*) *avait diagnostiqué* une crise d'appendicite. Alors, j'*ai dit* à sa mère que j'*étais* désolée et que j'*espérais* que tout [aller] *irait* bien. J'*ai ajouté* que je *rendrais* visite à Catherine demain après-midi. »

Pour les trois verbes 'se sentir', 'appeler' et 'diagnostiquer' dans l'extrait ci-dessus, les apprenants avaient employé tantôt *le PC*, tantôt *l'imparfait*¹. L'enseignant a accepté certaines de ces réponses et a corrigé les autres. Toutefois au moment des corrections, il limitait lui aussi ses choix des temps à *l'imparfait* et au *PC*. Or, vu qu'il s'agit de faits antérieurs à la conversation téléphonique, comme l'a bien noté un autre enseignant de FLE, il fallait utiliser non les *PC* et les *imparfaits* mais trois *plus-que-parfaits*. Par ailleurs, la consigne d'exercice ne proposait pas non plus de compléter le texte avec *le PC* et *l'imparfait*, mais de mettre les verbes entre parenthèses « *au temps du passé qui convient* ». Pourtant, toujours trop absorbés par les exercices sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dont ils avaient précédemment discuté, l'enseignant en question ainsi que ses élèves ne s'étaient pas rendus compte de ce fait. À la fin de cette analyse des transferts des langues premières dans l'acquisition et l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, nous avons évoqué cet exemple pour ne pas perdre de vue le tableau général de la situation d'enseignement/ apprentissage du FLE.

¹ Les conjugaisons qui se trouvent immédiatement après l'infinitif et qui sont non soulignées et hors parenthèses constituent les réponses des apprenants. Celles d'après non soulignées, mais mises entre parenthèses sont les réponses données par leur enseignant. Finalement, les réponses soulignées à la fin sont les bonnes réponses que les apprenants et l'enseignant ont ignorées par simple manque d'attention.

Conclusion

Conclusion

Dans cette conclusion, nous souhaitons faire un bilan de cette étude effectuée sur les transferts des langues premières dans l'acquisition et l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dans le contexte exolingue d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka. Ce bilan relativement bref est constitué de trois parties : dans la première partie, nous allons tenter de répondre aux questions que nous nous sommes posées au début de cette étude. Dans cette partie ainsi que dans la deuxième où nous chercherons à vérifier certaines des hypothèses faites dans l'introduction de la thèse,¹ nous allons recourir aux connaissances développées dans les chapitres précédents. Dans la troisième partie de cette conclusion, nous tenterons de faire quelques recommandations en vue d'améliorer, dans un premier temps, les situations d'enseignement du FLE au Sri Lanka et, dans un deuxième temps et en général, toute situation exolingue d'enseignement/ apprentissages des langues étrangères.

Les transferts des langues premières (et des connaissances socioculturelles) jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère ; particulièrement dans un contexte exolingue d'enseignement/apprentissage. Cependant, comme nous l'avons constaté à la fin du dernier chapitre, les interférences ne constituent que l'une des causes qui entravent l'apprentissage du FLE. En effet, les travaux des apprenants que nous avons examinés au cours du dernier chapitre comprenaient de nombreuses erreurs que nous n'avons pas pu attribuer aux interférences. De plus, certaines des erreurs que nous avons présentées comme relevant des interférences auraient pu être également assignées à d'autres sources d'erreurs.² Si nous avons réussi à écarter de notre analyse les erreurs dues aux réponses irréfléchies ou à l'ignorance des définitions du *PC* et de *l'imparfait*, nous n'avons peut-être pas réussi à distinguer certaines des erreurs présentées comme relevant des interférences d'avec d'autres sources d'erreurs : notamment, les erreurs dues à un manque de compréhension de l'extrait de texte donné (problèmes de vocabulaire, y compris la non compréhension du sens lexical du verbe lui-même et/ou des adverbes, etc.) et celles liées au problème des phrases isolées.³ Il ne faut pas perdre de vue ce tableau général des origines des erreurs d'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, lorsque nous revisitons nos questions et hypothèses de départ.

¹ Il est pourtant évident que cette étude ne nous permet pas d'éclairer certains de ces postulats qui nécessitent des études spécifiquement ciblées sur les points qu'ils évoquent. À titre d'exemple, « un enseignement qui se fait uniquement en langue cible ou entièrement en langues premières (est) trop ou trop peu rigoureux pour repérer les subtilités d'une classe de langue étrangère. » (De même), « un évitement total de la langue cible dans son rôle de langue d'enseignement peut retarder l'acquisition 'automatique' de la langue cible », etc.

² En effet, les interférences ne sont qu'une source possible d'erreurs. Parmi d'autres, on trouve en général, les erreurs développementales/universelles (les erreurs qui font partie intégrante du processus d'apprentissage de tout apprenant. Indépendamment de leurs origines linguistiques, ces erreurs sont communes à tous les apprenants de langue.), les erreurs dues aux règles idiosyncrasiques (les règles particulières à l'interlangue de l'apprenant) à l'hypercorrection (l'apprenant commet des erreurs parce qu'il tente de se corriger même où il n'existe pas d'erreur), à l'hyperdifférenciation (croyant que ses langues de départ sont très différentes de sa langue cible, l'apprenant tente à tout prix d'éviter l'influence de ces premières), à la surgénéralisation (l'apprenant tente de généraliser une règle de grammaire qu'il connaît), les erreurs dues à un manque d'informations sur la langue visée, les erreurs dues à de fausses explications sur la langue visée, etc.

³ À savoir, lorsqu'il est sorti de son co-texte et présenté comme étant une phrase isolée, un extrait ne donne pas suffisamment d'indices à l'apprenant pour qu'il devine précisément le sens de départ de cette phrase. Par conséquent, il arrive parfois que l'apprenant interprète le fonctionnement du verbe de l'extrait donné d'une manière différente qui le distingue de l'emploi du temps original, considéré (dans les corrigés de ces exercices) comme étant la seule bonne réponse.

I. Les réponses aux questions de départ

Dans l'introduction de cette thèse, nous nous sommes posée plusieurs questions sur un certain nombre de critères liés au domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE (le contexte, la méthode et les actants de la situation d'enseignement/apprentissage) : suite à notre étude, nous avons obtenu des réponses à ces questions, qui sont d'une part spécifiques au contexte observé, et d'autre part, généralisables à tout contexte d'enseignement/apprentissage du FLE et/ou des langues étrangères. Nous souhaitons répondre brièvement à ces questions sans toutefois nous éloigner trop du sujet de cette étude.

1. L'enseignement des langues en situation exolingue

Notre première question était la suivante : Comment l'enseignement des langues étrangères est-il conçu dans un milieu exolingue ? (cf. p. 3) Le milieu exolingue où nous avons observé les cours de FLE a apporté à cette question une réponse qui pourrait être généralisable à tout contexte exolingue d'enseignement/apprentissage des langues étrangères : à l'évidence, chaque classe de langue est unique et se définit selon les conditions spécifiques d'enseignement/apprentissage liées à son identité. Par « conditions d'enseignement/apprentissage », nous faisons allusion à la forme et à la qualité des composantes matérielles,¹ personnelles,² méthodologiques,³ relationnelles,⁴ situationnelles,⁵ etc. disponibles et associées à ces classes de langue. Cependant, toutes les classes de langue qui se trouvent dans des 'situations exolingues' possèdent un trait commun. À savoir, par rapport à leurs homologues en situation endolingue, les enseignants et les apprenants des cours de langues en contexte exolingue sont plus sensibles aux transferts de leurs langues et cultures du départ.⁶ Cette influence peut évidemment être implicite et/ou explicite et positive et/ou négative.

2. L'enseignement de la grammaire en situation exolingue

Comme nous l'avons vu au cours du deuxième chapitre (cf. pp.150 & 152-3), l'enseignement explicite de la grammaire et l'emploi des termes grammaticaux font partie de la plupart des cours de FLE au Sri Lanka. L'ampleur de ces pratiques peut tout de même varier d'une classe de FLE à l'autre et d'un institut d'enseignement des

¹Toute ressource matérielle dont la disponibilité et la forme peuvent affecter positivement ou négativement l'enseignement/apprentissage de la langue donnée : par exemple, les manuels, les dictionnaires, les livres de grammaire, les cassettes audio et vidéo, les bibliothèques, etc.

² Les enseignants et les élèves : la disponibilité, le caractère, la formation, les connaissances, la capacité d'enseignement, etc. des premiers ainsi que le nombre, l'enthousiasme, l'intelligence, les connaissances, les caractères, etc. des seconds.

³ La méthode employée pour enseigner la langue, les langues d'enseignements, etc.

⁴ Les rapports (proches ou distantes) que l'institut et/ou l'enseignant de langue étrangère entretient avec le/les pays dont il enseigne la langue, les rapports (cordiaux ou non cordiaux) que l'enseignant, l'institut et les élèves entretiennent entre eux.

⁵ Le lieu où se trouve la classe de langue : au sens large, le degré de rapprochement ou d'éloignement du lieu exolingue d'apprentissage par rapport aux contextes endolingues de l'emploi de la langue cible ; au sens étroit, le lieu précis où les cours se déroulent.

⁶ Comme nous l'avons déjà vu, la situation endolingue d'enseignement/apprentissage des langues permet aux apprenants un accès direct et régulier à la langue et à la culture cible. En revanche, il manque à la situation exolingue les conditions d'apprentissage optimales. Par conséquent, les enseignants dans cette dernière situation ont beau tenter de réprimer les transferts entre les langues & les cultures de leurs apprenants et leur langue cible, ils ne réussissent pas à les empêcher complètement.

langues à l'autre. En effet, c'est le manuel de langue (la méthode) ou le programme prescrit qui détermine largement la présence, l'absence et le degré d'élaboration du travail prévu pour la grammaire. Étant donné que la mode actuelle d'enseignement du FLE consiste en méthodes post-communicatives et éclectiques, nous avons constaté la présence explicite de grammaire dans tous les cours observés. Pourtant, ce traitement explicite de la grammaire française n'implique pas nécessairement les références aux langues premières des apprenants ; à l'exception des cours d'A/L où les traductions font partie du programme scolaire prescrit. Pendant les explications grammaticales, dans tous ces cours de FLE, on utilise une métalangue grammaticale française relativement élaborée. Toutefois, dans aucun cours, on n'explique les significations spécifiques de ces termes. Vu leurs similarités apparentes avec les termes grammaticaux employés dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire anglaise (L2 de tout apprenant), la plupart des enseignants ne se soucient guère de les expliquer. Ils considèrent ces termes comme déjà acquis et comme faisant partie du vocabulaire grammatical de leurs apprenants. Toutefois, il s'agit ici d'une représentation non fondée : comme nous l'avons déjà vu (pp.144-5), tous les apprenants de langue au Sri Lanka ne possèdent pas des connaissances grammaticales anglaises aussi développées que leurs enseignants de FLE ne l'imaginent. Par conséquent, la non explication de leurs 'équivalents' français peut contribuer clairement au manque d'apprentissage/acquisition de la grammaire de cette langue.

3. Référence aux langues premières

Si la présence implicite des langues premières est un fait inévitable pendant le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, leur présence explicite dans la classe de langue, comme nous l'avons déjà constaté, dépend largement de l'institut, de l'enseignant ainsi que de la méthode d'enseignement choisie pour chaque cours. Dans les cours de FLE observés, certains enseignants accordaient une importance relative aux langues premières alors que d'autres évitaient d'y faire allusion. Dans les deux cours d'A/L, les exercices de traduction thème et version prévus dans les programmes rendaient les références aux deux langues premières des apprenants indispensables au contenu à enseigner. Cependant, alors que dans la classe du troisième trimestre, la préférence de l'enseignant et des élèves était clairement dirigée vers l'anglais, dans la classe du septième trimestre, l'emploi de l'ensemble des deux langues premières était encouragé. Si la référence à ces langues était prévue dans les programmes des cours d'A/L, dans les autres cours observés à l'AF et à l'Université, le choix était plus ou moins entre les mains de l'enseignant. Même si les méthodes et manuels dont ils se servaient ne rejetaient pas d'une façon stricte les références aux langues premières des apprenants, certains enseignants nous semblaient vouloir les éviter au maximum (l'enseignant du cours de débutant troisième trimestre, l'enseignant A (débutant quatrième trimestre) et l'enseignant C (avancé premier trimestre). D'autres y recouraient lorsqu'ils pensaient que leurs apprenants avaient des difficultés à comprendre les explications en langue cible (l'enseignant B : débutant quatrième trimestre ; l'enseignant F (Université : première année). Néanmoins, au niveau grammatical, aucun enseignant observé (même dans les cours d'A/L) n'a tenté d'effectuer des comparaisons (de façon implicite ou explicite) entre la langue cible et les langues premières des apprenants. Ils ne traduisaient de temps à autre en anglais que certaines parties de leurs explications et des phrases françaises que leurs apprenants semblaient ne pas avoir bien comprises.

Par conséquent, alors que les références explicites aux langues premières sont plutôt une question du choix de l'enseignant,¹ les références implicites à ces mêmes sources de références restent du ressort des apprenants. En effet, dans toute classe de FLE observée, les apprenants (aussi bien débutants qu'avancés, les lycéens que les adultes) possédaient des dictionnaires bilingues anglais<=>français.² Ces derniers constituent un précieux outil aux apprenants de FLE en situation exolingue ; du moins dans l'apprentissage du vocabulaire de leur langue cible. À part leur enseignant, ces dictionnaires constituaient leurs guides indispensables dans l'apprentissage exolingue du FLE. Cependant, cette pratique régulière de se référer à un dictionnaire bilingue entraîne évidemment des transferts de l'anglais à l'apprentissage du FLE.

4. Les transferts et les apprenants de FLE : représentations et statistiques

Selon les réponses que les apprenants de FLE ont fournies à notre questionnaire (annexe : pp.110-111), presque tous les adolescents et adultes interrogés semblent savoir si et entre quelles langues ils effectuent les va-et-vient pendant l'apprentissage du français. Des soixante huit apprenants interrogés,³ soixante quatre (94,12%) avouent se référer à une ou aux deux langues premières de leur répertoire linguistique pour mieux appréhender le français.⁴ Parmi ces apprenants, ceux qui considèrent l'anglais comme leur langue de référence par excellence sont très nombreux : 53/68 (77,94%). C'est-à-dire que plus de sept apprenants sur dix croient que seul l'anglais peut les aider à affronter l'apprentissage du français. Onze apprenants disent se référer aux deux langues⁵ alors qu'une seule personne parmi ces soixante huit apprenants (dont soixante cinq sont de L1 singhalais) avoue se référer uniquement à sa L1.⁶

Toutefois, selon les réponses qu'ils ont données à différentes questions (17, 18, 19 & 20) de notre questionnaire, nous avons constaté que le nombre d'apprenants se référant au singhalais et à l'anglais pourrait en effet aller de 11/68 jusqu'à même 32/68. Même s'il est relativement négligeable, nous avons également repéré un certain écart dans les chiffres concernant l'anglais. Ce décalage dans les réponses des apprenants

¹ Sauf dans les cas où les apprenants demanderaient explicitement à leurs enseignants de comparer ou de traduire un item donné de la langue française dans leurs langues premières. À titre d'exemples : Cf. Annexe : p. 43 : extrait 2 (première année : Université), pp. 81-82 : extraits 1 & 2 (les cours de débutant troisième trimestre et avancé premier trimestre).

² Les dictionnaires français <=>français ne se trouvent pas dans les librairies sri lankaises. En ce qui concerne les quelques dictionnaires français<=>singhalais qui sont disponibles depuis peu de temps, ils ont de la peine à pénétrer un marché longtemps dominé par les dictionnaires anglais<=>français. En effet, la majorité des apprenants de FLE préfèrent les dictionnaires anglais<=>français à ceux du singhalais<=>français, d'une part parce qu'ils croient que le singhalais ne peut pas étayer l'apprentissage du français, d'autre part, parce que les références au premier type de dictionnaires aident les apprenants non seulement à apprendre le français mais aussi à renforcer leurs connaissances en anglais.

³ Des 73 apprenants interrogés, 5 possédaient seulement une des deux langues premières auxquelles nous nous référons dans cette étude. Donc, nous n'avons pas considéré ici leurs réponses aux questions.

⁴ Seuls 3 (4,41%) apprenants disent ne pas se référer à aucune de ces deux langues.

⁵ En effet, nous croyons que le choix de langues de référence pourrait être plus ou moins influencé par l'ambiance linguistique de chaque classe de langue. Par exemple, dans les cours où l'ambiance est plus 'anglophone' (les deux cours de Débutant quatrième trimestre et le cours d'A/L troisième trimestre), les apprenants tendent aussi à choisir l'anglais comme étant leur langue de référence. En revanche, dans les cours de FLE où le singhalais est aussi admis comme une des langues de référence, les apprenants démontrent une attitude positive pour leur L1.

⁶ Cette apprenante était une étudiante universitaire. Alors qu'elle est la seule à assumer à se référer 'toujours' au singhalais, 36 autres apprenants déclarent se référer 'toujours' à l'anglais. Malheureusement, seule une psychanalyse réussira à révéler si ce grand écart est bien réel ou s'il est une illusion, une représentation fortement ancrée chez les apprenants du FLE sri lankais.

montre un fait important : à savoir, les apprenants de FLE ne savent pas précisément à quel degré ils font référence à leurs langues premières lors de l'apprentissage du FLE¹ ; surtout au singhalais. Par conséquent, nous pensons qu'il est possible de présumer que cette langue soit plus présente dans l'esprit des apprenants qu'ils ne le croient.

Par rapport au nombre d'apprenants (24/68) qui recourent au singhalais pour des références générales, le nombre d'apprenants (13/68) qui y recourent pour l'apprentissage des temps verbaux français est relativement bas.² Cependant, lorsqu'il s'agit de l'anglais, l'écart entre ces deux statistiques n'est pas grand : il est en effet de 66/68 contre 62/68. Ainsi, selon leur propre avis, les apprenants de FLE sri lankais nous semble recourir volontiers à leur L2 (l'anglais) pendant tout le processus d'apprentissage du FLE. En effet, 29/68 d'entre eux déclarent s'y référer 'toujours' lorsqu'ils apprennent les temps français.³ Que ces constatations des apprenants soient réfléchies ou purement intuitives, l'analyse des extraits du corpus nous a déjà révélé que l'influence de l'anglais est évidemment plus grande chez ces apprenants que l'influence du singhalais.⁴

Néanmoins, seuls cinq parmi les soixante huit apprenants de FLE interrogés croient à des similarités complètes entre des temps verbaux français et leurs 'équivalents' singhalais et anglais. Même parmi les apprenants qui partagent cette représentation naïve, la majorité (4/5) perçoit l'anglais comme étant la langue la plus proche du français. Les cinq apprenants partageant cette idée de similarité totale appartiennent aux différents cours du niveau débutant. Pourtant, d'une façon assez curieuse, des soixante huit apprenants interrogés, le seul apprenant⁵ qui a ouvertement rejeté la pertinence de ces références aux langues premières est aussi issu d'un de ces cours de débutant. Quant aux quinze apprenants (=22,06%) qui ont catégoriquement refusé de se référer au singhalais lors de l'apprentissage du FLE, ils sont issus de plusieurs classes qui n'encourageaient clairement pas les va-et-vient entre le français et le singhalais.⁶ Par contre, les enseignants de certaines de ces classes de FLE favorisaient les références à l'anglais. Vu cela, on peut présumer de nouveau que le choix personnel de la langue de référence ainsi que les représentations des apprenants concernant les références aux langues premières relèvent souvent du cadre de la classe.

5. Quelle langue de référence ?

En effet, il est vrai que les apprenants s'approprient souvent les points de vue de leur enseignant sur tous les points concernant la matière qu'ils apprennent. Par exemple,

¹ Il est ainsi possible que ces alternances d'avis soient également dues aux réponses irréfléchies de la part de certains apprenants. Pourtant, par rapport au singhalais, les écarts entre les différentes statistiques relevant de l'anglais sont moindres et les apprenants nous semblent constater tout au long du questionnaire que l'anglais joue un rôle primordial dans leur apprentissage du FLE.

² Toutefois, ce chiffre obtenu selon les réponses données à la question (19a) du questionnaire, change de nouveau lorsque les apprenants répondent à la question (20a). Si on les croit, 32/68 d'entre eux, et non seulement 13/68, recourraient au singhalais pendant l'apprentissage des temps français.

³ Par rapport à tous ces apprenants, seuls 5 déclarent ne se référer à aucune des deux langues.

⁴ C'est pourquoi ils se sont trompés dans l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* à plusieurs reprises même quand le singhalais aurait pu les aider à choisir la bonne réponse.

⁵ Un apprenant issu de la classe C de Débutant quatrième trimestre dont l'enseignant était un Français natif qui employait le français et l'anglais comme les deux langues d'enseignement. Cet apprenant de 44 ans est un ingénieur civil de profession. Il dit avoir appris la grammaire anglaise mais non la grammaire de sa langue maternelle singhalaise.

⁶ 9 élèves des classes de débutant quatrième trimestre : (classe A = 4 ; classe B = 1, classe C = 1 ; classe D = 3) ; 2 élèves de la classe d'A/L troisième trimestre ; 2 élèves de la deuxième année à l'Université ; 2 élèves de la classe d'avancé premier trimestre.

aucun des apprenants mentionnés ci-dessus n'est issu de la classe d'A/L septième trimestre, une classe qui encourage explicitement les va-et-vient entre le singhalais et le français. Il est clair que dans un tel cadre favorable aux références à leur L1, les apprenants ne se précipitent pas à dénoncer l'utilité de cette pratique. En revanche, si l'enseignant valorise les références à l'anglais au détriment de ceux au singhalais (par exemple, les enseignants de trois des classes de débutant quatrième trimestre¹ (exceptée l'enseignant A) & l'enseignant de la classe d'A/L troisième trimestre), ces apprenants penchent naturellement à adopter cette même perspective.²

Toutefois, dans les cas où l'enseignant d'une classe de FLE voulait exclure les références aux langues premières (par exemple, l'enseignant A : débutant quatrième trimestre & l'enseignant C : niveau avancé premier trimestre), les apprenants observés nous semblaient cependant vouloir adopter une langue de référence ; plutôt comme ils le feraient si l'enseignant leur laissait le choix de la langue de référence (Classe d'A/L septième trimestre). À notre avis, c'est ici que les autres critères tels que les critères individuels (le degré et les types de connaissances que l'apprenant possède de ses langues premières, les représentations qu'il entretient à l'égard de la valeur sociale de ces langues et de leur utilité dans l'apprentissage du FLE, les pratiques langagières personnelles de l'apprenant, etc.) et les critères contextuels (les représentations favorables ou défavorables concernant telle ou telle autre langue aux niveaux sociaux, institutionnels et par rapport aux camarades de classe) influencent la décision de l'apprenant. Nous croyons que l'une ou l'autre des sources susmentionnées peut constituer la base du choix de la langue de référence chez la plupart des apprenants de la classe d'A/L septième trimestre et des classes de débutant quatrième trimestre A & d'avancé premier trimestre.³ Toutefois, dans le cas où plusieurs de ces sources influenceraient le choix de langue de référence de l'apprenant, il emploierait alternativement sa L1 et L2 comme il lui semble bon à tel ou tel moment donné de sa réflexion. C'est en effet ce que nous avons pu constater quand nous avons découvert l'influence de l'anglais et du singhalais au sein d'un même texte appartenant à un seul apprenant (Par ex. : A/L septième trimestre : p.279 [extrait 4a], pp.283-3 [extrait 1a], p. 318 [extrait 1a]; avancé premier trimestre -pp. 297-7 [extrait 4a], etc.)

¹ Des quatre cours de débutant quatrième trimestre qui se déroulaient à l'AF, nous n'avons observé que les deux classes A (dont l'enseignant était un anglophone) et B (dont l'enseignant était un stagiaire français). Toutefois, nous avons distribué les questionnaires aussi aux apprenants des deux autres classes. Les enseignants de ces deux derniers cours (l'enseignant B et un autre enseignant autochtone) employaient aussi l'anglais et le français comme langue d'enseignement.

² Par exemple, ce fait se manifeste parfois quand un apprenant singhalais possédant de bonnes connaissances de sa L1, cherche en dépit de cela de s'inspirer de sa L2 dont il ne possède pas de connaissances satisfaisantes. Évidemment, cette décision peut être du ressort d'un certain complexe d'infériorité que l'apprenant associe à sa L1 (face à l'anglais), mais dans un cours où l'anglais L2 consiste également le choix de l'enseignant, l'apprenant n'a pas d'habitude beaucoup d'autonomie dans son choix de langue de référence.

³ Cela ne signifie pas que le choix de langue de référence des apprenants des autres cours de FLE observés ne soit pas influencé par ces critères. En effet, l'apprenant débutant qui a rejeté les références aux deux langues premières pendant l'apprentissage du FLE était issu d'un cours de FLE où l'enseignant recourait constamment à l'anglais. Ainsi, le raisonnement de l'apprenant n'est pas toujours contraint à celui de l'enseignant. Peut-être, les critères personnels tels que l'expérience dans l'apprentissage d'autres langues, les connaissances profondes des deux autres langues, voire une réponse non raisonnée pourrait constituer la base de sa réponse. Cela démontre en tout cas que, si beaucoup d'apprenants adoptent vite le choix de la langue de référence de leur enseignant, d'autres encore sont guidés par leur propre raisonnement.

6. Les transferts, faut-il en tenir compte ?

Cependant, à l'opposé de ceux qui défendent les avis extrêmes, d'autres apprenants de FLE montrent un optimisme quelque peu prudent dans leur évaluation sur l'utilité des références aux langues premières pendant l'apprentissage du FLE. En effet, dix-sept d'entre eux croient qu'il existe 'quelques similitudes' entre les temps français et les temps anglais.¹ Un nombre non moins significatif (treize) d'apprenants soutiennent l'hypothèse que les similitudes existent autant entre le singhalais et le français qu'entre l'anglais et le français.²

Vu qu'au moins la moitié (34/68) des apprenants de FLE interrogés croit fortement à l'existence de similitudes entre le français et leurs deux langues premières et que presque la totalité (67/68) admet se référer à ces langues pendant l'apprentissage du FLE, on voit à quel point cette problématique nécessite d'être abordée dans les cours de FLE au Sri Lanka ; ou dans d'autres contextes exolingues d'enseignement/ apprentissage de langues étrangères similaires. Cependant, dans aucun des cours de FLE que nous avons observés, une telle approche n'était prévue dans les programmes ou les manuels. Pour leur part, les enseignants (à part ceux qui devaient faire faire des exercices de traductions entre L1/L2 \Leftrightarrow L3) cherchaient à éviter à tout prix les références explicites ou implicites à ces langues. Un tel comportement de la part des enseignants pousse les apprenants à tenter de découvrir seul les rapports existant entre leurs langues premières et la langue cible. Plus le fonctionnement de cette dernière langue leur paraît obscur,³ plus des va-et-vient existent entre cette langue et les deux autres langues (soit parce que le programme prévoit des exercices de traductions, soit parce que l'enseignant emploie les langues premières comme langues d'enseignement, soit parce que les apprenants se réfèrent régulièrement aux livres/dictionnaires bilingues, soit parce que dans leurs conversations avec l'enseignant et les camarades, ils mélangent le français avec leurs langues premières), plus les apprenants ont alors tendance à recourir (consciemment et/ou inconsciemment) à leurs langues premières. Plus ils s'aventurent seuls dans cette tâche, plus ils risquent d'être victimes des interférences.

Comme nous l'avons déjà constaté, les apprenants de FLE interrogés n'ignorent pas le fait qu'ils s'inspirent souvent de leurs langues premières. Les lycéens et les étudiants universitaires qui suivent des programmes de FLE comprenant des traductions, ainsi que les élèves du niveau avancé qui ont déjà parcouru ces mêmes programmes en sont particulièrement conscients. Même dans les classes d'adultes débutants où l'enseignement se déroule uniquement en langue cible, sans aucune référence implicite ou explicite aux L1 et L2 des apprenants, ces derniers se rendent vite compte du rôle non

¹ Parmi ces 17 apprenants, 12 ont appris la grammaire anglaise et détiennent ainsi une certaine légitimité pour émettre cette hypothèse. D'ailleurs, à part les deux personnes qui n'y ont pas répondu, les 10 autres trouvent la grammaire anglaise comme étant 'non complexe' : une raison de plus qui incite les apprenants à comparer la grammaire de leur langue cible avec celle de leur L2. En effet, même ceux qui n'ont pas reçu une éducation formelle de la grammaire anglaise ne considèrent pas l'anglais comme une langue 'difficile'. Cependant, leur point de vue peut autant représenter leur propre avis que les idées reçues nourries par un certain complexe d'insécurité linguistique.

² L'analyse des données de chacun des 13 apprenants qui ont ainsi répondu, nous montre que cette déclaration peut bien être plus qu'une simple hypothèse. Des 47 personnes ayant appris la grammaire singhalaise une dizaine se trouvent ici. Alors que 3 apprenants auraient choisi cette réponse au hasard, les 10 autres avaient peut-être déjà réfléchi sur cette problématique auparavant. D'ailleurs la moitié de ces 10 apprenants n'ont apparemment pas appris la grammaire anglaise : ce qui les incite d'autant plus à comparer la grammaire française avec la grammaire de leur L1.

³ Surtout par manque d'informations explicites ou implicites qui sont indispensables à découvrir la langue visée.

négligeable de leurs langues premières. Vu le fait qu'ils étudient et vivent dans un contexte d'apprentissage où la présence de ces langues l'emporte sur les quelques heures des cours de FLE, il est normal qu'ils y recourent à chaque moment de doute ou de difficultés de communication avec l'enseignant et leurs camarades avec lesquels ils partagent des langues premières communes.

7.1. Les transferts : les sources précises et les transferts négatifs

Si les apprenants de FLE ont apparemment conscience des trajets qu'ils effectuent entre leur langue cible et leurs langues de départ, ils nous semblent ignorer deux faits qui sont liés à cette pratique : d'une part, la source exacte dont ils puisent leurs références, et d'autre part, le fait que certaines de ces références peuvent entraîner des erreurs. D'abord, la plupart des apprenants disent, et ils le croient probablement eux-mêmes, que l'anglais constitue leur unique langue de référence.¹ Toutefois, l'analyse des extraits d'exercices de grammaire et des productions orales et écrites des apprenants nous a permis de voir que l'influence peut ne pas être toujours d'origine anglaise. À notre avis, même si les apprenants distinguent clairement le moment où ils font référence au singhalais écrit (comme cette forme de langue ne fait pas partie de la langue quotidienne des apprenants, elle nécessite une formulation consciente), ils risquent de ne pas être conscients des moments où ils emploient l'anglais et le singhalais parlé. En effet, chez beaucoup d'apprenants citadins qui fréquentent les lieux d'apprentissage du FLE tels que l'AF, l'anglais et le singhalais parlé constituent les langues couramment employées dans la communication journalière. D'après nous, si ces apprenants ne font pas l'effort conscient d'identifier la forme de langue à laquelle ils se réfèrent à un moment donné, ils risquent de se référer soit à l'anglais, soit au singhalais parlé, sans être en mesure précisément de dire d'où ils ont véritablement puisé cette référence. Vu que les apprenants n'effectuent pas toujours leurs va-et-vient entre les langues d'une façon consciente,² il est possible qu'ils s'inspirent d'une manière hasardeuse de la première phrase/énoncé 'équivalente' qui vient à l'esprit ; sans savoir si la source était un(e) phrase/énoncé provenant de l'anglais ou du singhalais parlé. Les extraits aux pages 279 [4a], 297-7 [4a], 299 [7a], & 333-4 [2a]) sont des exemples qui pourraient servir à illustrer cette observation.

7.2. Systèmes intermédiaires

En outre, alors que les apprenants pensent qu'ils se réfèrent à 'l'anglais' et/ou au 'singhalais', leurs points de référence constituent toujours leurs 'idiolectes ou systèmes intermédiaires' (cf. premier chapitre : p. 100) dans ces deux langues. Il se peut que le système intermédiaire de l'anglais, et les idiolectes du singhalais écrit et du singhalais parlé de l'apprenant soient souvent identiques à ces trois formes de langues. Toutefois, étant donné le fait que la plupart des apprenants observés ne possèdent pas de connaissances grammaticales développées de ces langues (particulièrement du singhalais écrit et de l'anglais), il est possible que leur point de référence ne corresponde pas

¹ Par exemple, la 'meilleure' étudiante de la première année à l'Université dont une copie de rédaction se trouve à la p. 97 de l'annexe.

² À savoir, Si les apprenants sont généralement conscients de leurs trajets interlinguaux, nous ne croyons pas qu'ils suivent une démarche consciente de traduction des phrases d'une langue à l'autre chaque fois qu'ils se réfèrent à leurs langues premières. Par exemple, lorsque les apprenants sont censés faire un exercice (en cours) dans une courte durée de temps, il est possible qu'ils cherchent l'aide de l'une de leurs langues premières sans véritablement prendre du temps pour raisonner cette référence d'une manière consciente.

toujours à ces premières. À titre d'exemple, l'extrait [5a] aux pages 298-8 : si les deux premières conjugaisons (du verbe 'vouloir') de l'apprenante évoquent clairement l'emploi des temps de l'anglais standard, la troisième conjugaison nous semble relever plutôt de l'anglais intériorisé de l'apprenante. Ainsi, l'interférence de l'anglais s'effectue ici non entre l'anglais standard et le français langue cible, mais entre les systèmes intermédiaires d'anglais' et de français' de l'apprenante.

7.3. Le singhalais : la complexité des réseaux de correspondance

Pour ce qui est du singhalais, le réseau des trajets interlinguaux est davantage complexe. À savoir, lorsque les apprenants cherchent l'équivalent 'singhalais' d'un(e) énoncé (phrase) français(e) donné(e), ils doivent d'abord savoir dans lequel des deux codes du singhalais ils devraient traduire cet(te) énoncé/phrase. S'il s'agit d'un extrait d'un texte français écrit, il est à traduire en singhalais écrit. En revanche, si l'extrait est tiré d'un discours français oral, il faudrait le traduire en singhalais parlé. Toutefois, la suite du travail est d'autant plus complexe : d'une part, les apprenants singhalais maîtrisent la grammaire du code parlé sans l'avoir jamais apprise de façon explicite, et d'autre part, en dépit de l'avoir appris à l'école, ils possèdent une connaissance grammaticale plutôt restreinte et plus ou moins oubliée du code écrit de leur langue maternelle. En outre, par manque d'explicitation, les apprenants singhalais ne connaissent pas les systèmes verbaux aspecto-temporel d'aucun des deux codes de leur L1. Vu cet état de choses, il est parfois difficile d'imaginer et d'expliquer précisément comment un apprenant donné s'inspirerait de sa L1 au moment du choix de *l'imparfait* et/ou du *PC*. Pourtant, il est clair que certains apprenants de FLE (Par exemple, cf. p. 279 [4a] et pp. 283-3 [1a] recourent consciemment à leur L1 parce qu'ils se sentent plus sûrs de leurs connaissances de cette langue que de celle de leur L2. De même, nous croyons que beaucoup d'autres apprenants qui n'admettent même pas s'y référer, recourent inconsciemment au code parlé de leur L1 lorsqu'ils doivent faire un choix rapide entre deux items donnés du français. Ainsi, on voit d'une part que les transferts peuvent être d'origine de connaissances erronées ou incomplètes que les apprenants possèdent de leurs L1 et/ou la L2, et d'autre part, qu'ils ne sont pas toujours conscients de l'origine exacte de beaucoup de ces transferts.

7.4. La perspective des apprenants sur les transferts

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les apprenants de FLE observés nous semblent ignorer l'occurrence des interférences (transferts négatifs) lorsqu'ils recourent à leurs langues premières. Presque tout apprenant qui s'est déclaré s'inspirer de l'anglais ou du singhalais pendant l'apprentissage du FLE a évoqué cette pratique comme étant une mesure de contribution indispensable plutôt qu'un éventuel obstacle à l'apprentissage de leur langue cible. Vu le nombre élevé des cas d'interférences que nous avons examinés au cours du dernier chapitre, une telle perspective optimiste des références aux langues premières serait peu défendable au plan linguistique. Toutefois, lorsque nous considérons la question des références aux langues premières en nous situant dans le cadre métalinguistique d'apprentissage des langues, les apprenants nous semblent avoir clairement raison d'être optimistes. À savoir, la possibilité de considérer le système de la langue cible au travers les systèmes de leurs langues premières permet aux apprenants de FLE d'explorer consciencieusement ce premier dans ses points de convergences ou de divergences avec ces derniers. Cette connaissance leur donne la possibilité d'éviter certains obstacles au cours du processus d'apprentissage de la langue

cible et d'exploiter positivement les connaissances liées à celle-ci ; à condition, évidemment, qu'on leur montre comment le faire.

7.5. Recours aux langues premières : une stratégie d'apprentissage

Il est évident que la référence aux langues premières ne constitue qu'une parmi les nombreuses stratégies d'apprentissage employées consciemment et/ou inconsciemment par les apprenants de langues. Dans le contexte d'apprentissage des langues au Sri Lanka où les va-et-vient entre la L1 et L2 font partie naturelle de la vie quotidienne des membres d'une certaine couche sociale¹ (dont font partie la majorité des apprenants de FLE observés), cette stratégie est un recours tout à fait naturel, voire inévitable.² Toutefois, comme nous l'avons déjà vu, à l'intérieur de ces trois systèmes de référence³ les points de référence précis peuvent varier d'un apprenant à l'autre selon les connaissances qu'il dispose de ces systèmes linguistiques et les structures linguistiques auxquelles il recourt le plus souvent.⁴ La plupart du temps, les références sont inconscientes et les pratiques linguistiques qui les guident sont intuitives. C'est pourquoi, d'ailleurs comme nous l'avons constaté à l'analyse de certains exemples de notre corpus [par ex. : cf. p.267 (ex.26) ; p.279 (ex.4a) ; p.302 (ex.3) ; p.316 (ex.1) ; p.318-8 (ex.1) ; p.324 (ex.4) ; pp.333-4 (ex.2) ; p.343 (ex.7) ; p.345 (ex.1)], il est parfois difficile de déterminer la provenance exacte de certains transferts chez les apprenants plurilingues.

7.6. L'anglais plus utile ?

Cependant, à la fin de l'examen de notre corpus d'exemples, nous mettons en cause une des représentations les plus fortes, enracinées dans la conscience des apprenants de FLE sri lankais : à savoir que l'anglais serait toujours d'un meilleur

¹ Celle ci comprenait avant les gens plutôt riches, éduqués, anglophones et citadins appartenant aux deux classes sociales 'upper middle class' et 'high class'. Aujourd'hui, de plus en plus de membres de la couche sociale inférieure 'lower middle class' entrent dans les sphères sociales détenues par les premiers : à titre d'exemple, dans le domaine d'apprentissage du FLE et particulièrement dans l'apprentissage du FLE à l'AF.

² Comme nous l'avons déjà vu, presque la totalité des apprenants observée avaient pris l'habitude de recourir à leurs langues premières lorsqu'ils devaient affronter une question difficile ou un nouveau item de la langue cible. La 'meilleure' étudiante et les 'mauvais' étudiants à l'Université déclaraient tous recourir régulièrement à l'anglais pour faciliter leur apprentissage du FLE. Dans les travaux des deux groupes d'apprenants, on découvre les transferts positifs autant que les transferts négatifs de l'anglais (voire les transferts du singhalais). Malheureusement, comme nous n'avons pas eu l'occasion de faire dans le cadre de cette recherche de cas d'études individuelles de ces apprenants, il ne nous est pas possible de constater précisément si un apprenant qui recourt fréquemment à ses langues premières en profite mieux qu'un autre, qui lui, y recourt rarement.

³ Vu les disparités évidentes entre les systèmes verbaux du singhalais écrit et du singhalais parlé, nous les considérons comme deux systèmes aspecto-temporels distincts.

⁴ Par exemple, alors qu'un apprenant dit: "I *used to go* there *every Saturday*" (a), un autre pourrait dire: "I *went* there *on Saturdays*" (b). Les deux phrases évoquent plus ou moins le même sens mais emploient chaque fois des structures verbales et adverbiales différentes. Même si la langue anglaise autorise l'emploi des deux structures, il arrive souvent qu'un apprenant donné (B) préfère employer régulièrement l'une des deux structures : par exemple (b). Il est possible que l'apprenant B connaisse ou non les deux possibilités (a) & (b). Mais, à force d'employer systématiquement (b), chaque fois qu'il évoque un procès habituel au passé *son* 'système anglais' a tendance à employer (b) et non (a). En effet, pendant l'apprentissage du FLE, lorsque l'apprenant B se réfère inconsciemment et/ou vite à l'anglais, il aura naturellement tendance à recourir à (b) et non à (a). Par conséquent, chez lui, on doit chercher les transferts uniquement entre sa phrase française et sa structure anglaise préférée (b). En revanche, pour un autre apprenant (A) de FLE de la même classe, la structure (a) pourrait constituer la phrase idéale et la plus connue et par la suite sa source de transferts absolue.

recours que le singhalais pour découvrir la langue française. Cette constatation est souvent ratifiée par une préférence plus ou moins évidente pour cette première langue dans presque toutes les classes de FLE sri lankaises. En effet, d'une manière plutôt ironique, s'il y a des apprenants de FLE sri lankais qui refusent de s'inspirer de leur L1 pendant l'apprentissage du FLE, il serait impossible, en revanche, de trouver des apprenants qui refusent aussi catégoriquement de se référer à l'anglais. Toutefois, cette attitude s'explique par plusieurs raisons.

Évidemment, cette représentation n'est pas entièrement sans fondement. Parmi les arguments qui justifient la proximité de l'anglais et du français, les deux arguments les plus forts consistent dans les ressemblances convaincantes entre certains mots des lexiques anglais et français¹ d'une part, et d'autre part, dans les traits socioculturels similaires de ces deux sociétés occidentales. Pour sa part, le singhalais, en tant que représentant d'une langue et d'une société orientale ne peut aider ses apprenants à découvrir ni le lexique ni les aspects socioculturels liés à la langue française.² En ce sens, l'anglais est indubitablement le meilleur recours pour tout apprenant de langues occidentales au Sri Lanka. Dès l'alphabet jusqu'à la découverte de divers traits socioculturels de la société française, l'anglais sert plus ou moins de guide aux apprenants de FLE au Sri Lanka. Il est évident que les similarités risquent d'être souvent de nature superficielle et que par conséquent, les interférences sont à prévoir. Toutefois, vu l'écart important qui existe entre les sociétés françaises et sri lankaises, les connaissances préalables de l'anglais et de la société qu'il représente facilitent énormément l'apprentissage du français pour beaucoup de Sri Lankais en situation exolingue d'apprentissage.

Toutefois, il existe deux autres raisons qui nous semblent davantage liées à la création et au renforcement des représentations concernant l'importance de l'anglais dans l'apprentissage du français chez les apprenants de FLE. Ces deux causes mutuellement dépendantes ne sont pas pour autant du ressort de la langue visée. Elles relèvent en revanche du contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, d'une part au sein de l'institut de l'enseignement du FLE ou plus précisément de la salle de classe et d'autre part de la société où ces dernières se situent. Il s'agit en effet du cadre anglophone des classes de FLE et du sentiment d'insécurité linguistique que certains élèves semblent éprouver face à l'anglais. Le fait que de nombreux enseignants adoptent l'anglais comme la ou l'une des deux langues (l'autre étant le français) d'enseignement des cours de français sert largement à valoriser cette langue aux yeux de leurs apprenants dès le début de l'apprentissage du FLE. Même dans les cours où les enseignants n'emploient que le français, les rares références et/ou les traductions sont d'habitude effectuées vers l'anglais. Les rares enseignants (par ex. l'enseignant F) qui évoquent la L1 des apprenants dans les cours de FLE le font uniquement en tant que référence à une troisième langue disponible. Par ailleurs, les instituts tels les AF pourvoyant à des apprenants de FLE provenant d'une certaine classe sociale, servent indirectement à

¹ Les similarités entre les mots des deux langues existent aussi bien au plan linguistique (lexique normal) qu'au plan métalinguistique (les termes grammaticaux). Cela facilite l'enseignement/apprentissage du FLE en français dès le début. Toutefois, il faut se méfier des faux amis.

² À titre d'exemple, le vocabulaire singhalais ne dispose parfois pas de termes pour traduire certains mots français qui évoquent la culture occidentale : pour ne prendre que deux exemples banaux surgissant de notre corpus d'exemple, il s'agit des mots tels *barbecue* (quatrième chapitre : p. 278[1a]) et *pique-nique* (quatrième chapitre : p. 279 [4a]). Au moment du début de son apprentissage du FLE, si l'apprenant sri lankais débutant n'a déjà pas découvert ces mots grâce à son apprentissage préalable de l'anglais, il aura davantage de peine à acquérir vite la langue française ; et les enseignants de FLE devraient pour leur part, passer beaucoup de temps et d'énergie pour faire comprendre le sens de ces mots dans la langue cible.

établir un lien évident entre l'apprentissage du FLE et l'anglais. De même, comme nous l'avons déjà vu ailleurs, un tel cadre 'anglophone' encourage à son tour les représentations sociales concernant le prestige de l'anglais. C'est en effet, ces idées préconçues qui nous semblent être parfois à l'origine des sentiments d'insécurité linguistique qu'éprouvent certains apprenants de FLE. Ils les poussent souvent à surestimer le rôle de l'anglais dans l'apprentissage du FLE et à nier une éventuelle utilité de leur L1 dans cette épreuve.

Néanmoins, une dernière raison pourrait également contribuer à ce point de vue défavorable à l'égard du singhalais : à savoir, la complexité du système linguistique du singhalais et le peu de connaissances explicites dont ses locuteurs disposent. Comme nous l'avons vu au cours des troisième et quatrième chapitres et un peu plus haut dans ce même chapitre, chez les Singhalais, leur L1 fonctionne sur deux plans différents plus ou moins développés. Cela rend souvent les comparaisons interlinguales difficiles à effectuer consciemment. De plus, comme déjà dit, les locuteurs ne disposent guère des connaissances précises et conscientes dans certains domaines d'emploi de cette langue : par exemple, les diverses valeurs aspecto-temporelles des deux systèmes verbaux (celui du code écrit et celui du code parlé). En effet, les apprenants/locuteurs singhalais acquièrent ces systèmes plus ou moins intuitivement. De surcroît, d'origine de plusieurs sources de langues, le singhalais tend souvent à mettre à la disposition de ses apprenants de FLE plusieurs 'équivalents' lexicaux, temporels ou syntaxiques pour un(e) seul(e) énoncé (phrase) français(e) donné(e).¹ Pour sa part, l'anglais dispose aussi de plusieurs options d'interprétation concernant un extrait de texte français donné. Toutefois, par rapport au singhalais, le choix est souvent plus clair. De plus, les apprenants singhalais disposent de meilleures connaissances grammaticales sur le système anglais que sur le système singhalais ; du moins en ce qui concerne leurs systèmes verbaux aspecto-temporels.² Toutes ces raisons peuvent inciter les apprenants sri lankais à choisir l'anglais comme étant leur langue de référence pendant l'apprentissage du FLE.

Or, suite à notre étude des extraits de textes français et de leurs traductions possibles en anglais et en singhalais, nous nous sommes rendu compte d'un fait intéressant : à savoir que, les représentations des apprenants de FLE concernant les rapports plus étroits entre l'anglais et le français, du moins en ce qui concerne l'emploi des temps verbaux, ne sont pas justifiées. Ce que nous avons pu constater, c'est que, malgré leur apparente similarité, le système verbal aspecto-temporel anglais ne serait pas plus proche de celui du français que ne le serait le système verbal singhalais. Même si nous n'avons pas poussé notre étude plus loin dans ce sens, l'analyse de certains exemples (cf. p. 263 [ex.21], p. 265 [ex.23], p. 265 [ex. 24], p. 282 [ex.2], pp. 298-8 [ex.5], p. 302 [ex.2], p. 313 [ex.2], etc.) nous a permis de voir que, dans les cas où l'anglais avait entravé l'emploi correct du *PC* ou de *l'imparfait*, la référence au singhalais aurait pu aider l'apprenant à choisir la bonne réponse.³ Dans d'autres cas où

¹ Par exemple, quatrième chapitre : p. 288 : ex. 4c, p. 294 : ex. 2c, p. 296 : ex. 3c, p. 307 : ex. 1c, p. 324 : ex. 4c, p. 325 : ex. 5, p. 326 : ex. 1, p. 331 : ex. 1c, p. 335 : ex.3c/d; pp. 337-8 : ex.4c/d, etc.

² Les apprenants de l'anglais apprennent les différents temps verbaux de cette langue (*present simple, past simple, past perfect, past continuous, etc.*) à l'école alors que les divisions des valeurs aspecto-temporelles dans le système verbal singhalais reste peu ou pas explicité dans les grammaires scolaires.

³ En effet, des deux systèmes de langues examinés ici, si l'on veut vraiment nommer le système d'emploi des temps du passé le plus proche de celui du français il s'agirait du singhalais. Même si nous ne pouvons pas le démontrer précisément, notre parcours à travers les extraits de textes français et leurs traductions anglaises et singhalaises nous a permis de voir que, dans l'emploi des temps, il existe plus de similarités entre le singhalais et le français qu'entre le français et l'anglais. Toutefois, il faut reconnaître que si notre jugement est objectif, il reste tout de même intuitif.

l'apprenant avait correctement choisi l'emploi du *PC* ou de *l'imparfait*, la réponse aurait pu être le résultat d'un transfert positif de l'anglais (cf. pp.269-9 [ex. 29], p. 271 [ex. 34 : deux premiers verbes], etc.) ; la référence au singhalais aurait pu en revanche s'avérer trompeuse. De même, si l'apprenant s'est laissé influencé par les transferts de sa L2, il aurait pu trouver les bonnes réponses pour les deux exemples aux pages 272 [ex.35] et 318-8 [ex.1]. Dans d'autres cas encore, les transferts de ces deux langues premières entraînaient le même résultat positif (cf. p. 258 [ex.5], pp. 278-9 [ex.1-4], p. 301 [ex.1], p. 305 [ex.1, 2]) ou négatif (cf. pp. 297-7[ex.4], p.299 [ex.7 : premier verbe], etc.). Par conséquent, nous constatons que, dans le domaine de l'emploi des temps du passé, les trois langues en question partagent ici alternativement des traits communs et distincts. C'est-à-dire que lorsqu'il existe une convergence dans l'emploi du temps entre le singhalais et le français, l'anglais peut s'en distinguer en employant un temps verbal à valeurs aspectuelles différentes. De même, lorsque l'anglais et le français emploient des temps à valeurs aspectuelles similaires, le singhalais peut employer une forme complètement à part (par exemple, un nom au lieu d'un verbe ou bien un verbe dans sa forme atemporelle, etc.) Les similarités dans l'emploi des temps peuvent d'ailleurs exister entre l'anglais et le singhalais sans que le français évoque avec son verbe les mêmes valeurs aspectuelles. En effet, lors de la mise en parallèle des trois systèmes verbaux dans le troisième chapitre, nous nous sommes rendu compte du fait qu'il existe plus de similarités entre les deux systèmes verbaux aspecto-temporels anglais et singhalais¹ qu'entre les systèmes anglais & français ou singhalais & français.

II. Vérification de quelques hypothèses de départ

La discussion ci-dessus concernant ce que cette étude a révélé sur plusieurs situations d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka nous a permis de répondre à plusieurs des questions que nous nous sommes posées au départ. Elle peut être considérée comme étant un résumé de notre analyse du corpus d'extraits de textes, de nos observations des cours, des réponses aux questionnaires et de nos connaissances générales sur cette situation exolingue d'apprentissage du FLE. Au cours de cette discussion, nous avons indirectement commenté plusieurs de nos hypothèses initiales. Toutefois, nous revisitons rapidement ici ces dernières dans le but d'évaluer leur pertinence à la lumière des connaissances dont nous disposons maintenant. Vu le nombre élevé d'hypothèses que nous avons faites dans l'introduction, il se peut que nous n'ayons pas pu les vérifier toutes dans le cadre de cette étude. De plus, alors que certaines de ces hypothèses étaient générales, notre étude était plutôt ciblée sur l'apprentissage de deux items grammaticaux spécifiques de la langue française et sur l'influence de deux langues spécifiques sur leur acquisition. Par conséquent, même à la fin de cette étude, il est inévitable qu'il reste des questions non abordées et des hypothèses non vérifiées. Ces dernières devront évidemment faire l'objet d'étude de recherches ultérieures sur d'autres contextes exolingues d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans la vérification des hypothèses, nous procédons de la manière suivante. À chaque fois, nous présentons l'hypothèse en question telle qu'elle a été formulée dans

¹ Il est pourtant vrai que les deux systèmes verbaux (écrit et oral) singhalais ne sont pas d'habitude examinés dans une telle perspective aspecto-temporelle dans les grammaires singhalaises. Cela n'empêche pas pour autant de repérer les divisions presque identiques entre le système aspecto-temporel du singhalais écrit et l'anglais. Toutefois, alors que l'anglais emploie toutes ses formes verbales (à part peut-être *le future perfect continuous*) dans sa forme parlée, en singhalais, le choix devient plus simple et plus restrictif.

l'introduction de la thèse. Par la suite, si la question n'a pas déjà été traitée, nous commenterons brièvement sur sa pertinence à l'aide des connaissances que nous possédons sur ce point précis. En ce qui concerne les hypothèses que nous n'avons pas pu vérifier dans le cadre de cette étude, nous les présenterons également en tant que telles (comme étant des hypothèses non vérifiées).

- Hypothèse 1 : « Les méthodes et les manuels d'enseignement contribuent presque autant que les enseignants et les apprenants au succès ou à l'échec de l'apprentissage/ acquisition d'une langue étrangère. » (cf. Introduction: p. 7)

Commentaire : Comme nous l'avons vu au cours du troisième chapitre, certaines méthodes de FLE (telle la méthode communicative stricte) ne sont pas adaptées à un contexte exolingue d'apprentissage des langues étrangères. S'il est vrai que la fonction première d'une langue donnée est de servir comme outil de communication, cette fonction est largement dépendante du contexte d'utilisation de cette langue. À savoir, à l'opposé du contexte endolingue, la situation exolingue n'oblige, ni incite les apprenants de langues à poursuivre cet objectif avec la même intensité que propose, par exemple, la méthode communicative stricte. En revanche, les méthodes post-communicatives ou éclectiques qui sont actuellement en vogue nous semblent offrir un équilibre méthodologique plus convenable aux contextes exolingues.

Cependant, le contenu de certains des manuels de langues qui représentent ces méthodes nous semble lacunaire dans deux sens : d'une part, leur contenu socioculturel peut parfois s'avérer difficile en ce qui concerne leur accession par les apprenants vivant dans un contexte étranger.¹ Et d'autre part, ce qui est plus grave à notre sens, leur contenu linguistique est parfois fautif et risque d'induire de fausses conceptions de la langue cible chez les apprenants de cette langue. C'est ce que nous avons vu dans l'analyse des définitions explications du *PC* et de *l'imparfait*² dans le manuel *Tempo 1*.

Pour leur part, certains enseignants de langues, qu'ils soient natifs ou autochtones, contribuent largement à l'échec de leurs apprenants. Soit par manque de connaissances (par ex., les enseignants C, D), soit par manque de réflexion sur le contenu proposé dans les manuels (par ex., l'enseignant B), ces enseignants tendent parfois à donner à leurs apprenants des définitions/explications fautives des divers aspects de la langue cible. Certains d'entre eux incitent directement ou indirectement leurs apprenants à suivre des stratégies d'apprentissage qui risquent d'égarer ces derniers (par exemple, s'inspirer de l'anglais, sans pour autant dire que cette pratique n'est pas toujours fiable). En effet, dans une situation exolingue d'apprentissage des langues, les enseignants contribuent beaucoup plus au succès ou à l'échec de leurs apprenants que les enseignants endolingues.

- Hypothèse 2 : « Dans une situation exolingue d'enseignement/apprentissage de langue étrangère (L3), les transferts (positifs et négatifs) des connaissances liées à la langue maternelle (L1) et à la langue seconde (L2) exercent une influence non négligeable sur l'acquisition de la langue cible (L3). » (cf. Introduction : p. 4)

Commentaire : Le corpus que nous avons examiné comprend évidemment un nombre relativement élevé d'erreurs que les élèves de FLE appartenant aux différents niveaux

¹ Ce qui nous incite à réclamer les manuels de langues conçus particulièrement pour les situations exolingues d'enseignement/apprentissage des langues.

² Par exemple, *PC*=action, *Imparfait*=situation.

d'apprentissage ont commis. Comme nous l'avons présumé au début, ces erreurs relèvent de plusieurs domaines différents de l'apprentissage de la langue française : l'orthographe, la phonétique, la morphosyntaxe, le lexique, les connaissances relevant du domaine socioculturel de la langue cible. Même si nous avons volontairement passé sur ces erreurs dans le but de nous concentrer uniquement sur quelques-unes liées à l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, nous nous sommes rendu compte qu'une partie considérable de ces erreurs sont d'origines interférentielles des langues premières des apprenants. En effet, plus que les erreurs d'emploi des temps, d'autres erreurs non examinées (surtout les erreurs lexico orthographiques) démontrent d'une façon évidente l'influence de l'anglais dans l'apprentissage du FLE.

Il est pourtant vrai qu'on ne peut pas attribuer toutes les erreurs des apprenants uniquement aux interférences des langues premières. En effet, comme nous l'avons vu dans le quatrième chapitre, alors que certaines erreurs étaient clairement liées à cette origine [par ex.: p.253 (ex.19), p.263 (ex.21), p.267 (ex.27), p.275 (ex.2), p.289 (ex.5), p.289 (ex.6), p.301 (ex.1), etc.], d'autres ne se laissaient pas percevoir comme étant des erreurs dues uniquement aux interférences [par ex. p.271 (ex.34) ; p.281 (ex.1) ; p.282 (ex.2), pp.318-8 (ex.1) etc.]. L'interférence dans ces cas ne consiste qu'en une des causes probables d'erreurs. Par ailleurs, il est clair que toute erreur de compétence relève avant tout d'un manque d'apprentissage dû à deux causes principales : soit à la non disponibilité des connaissances 'correctes' (manques/erreurs d'explication dans les manuels et de la part des enseignants) ; soit à la non compréhension, par les apprenants, de ce qui est enseigné (explicitement et/ou implicitement). Toute autre cause d'erreur¹ est évidemment subordonnée et postérieure à ce manque d'apprentissage. À ce niveau pourtant, les interférences constituent l'une des causes principales d'erreurs, particulièrement dans un contexte exolingue d'apprentissage des langues.

- Hypothèse 3: « Qu'il y ait ou non des explications grammaticales et des références explicites aux langues premières des apprenants, rien ne peut les (surtout, les adultes au niveau débutant) empêcher de faire implicitement référence aux grammaires de leurs langues premières. » (cf. Introduction : p. 6)

Commentaire : Indépendamment du niveau d'apprentissage, les références aux langues premières sont plus manifestes dans les cours de langue où les enseignants recourent explicitement et/ou implicitement aux langues premières. Dans des classes où l'on réprime cette pratique, les apprenants nous semblent moins conscients de ces va-et-vient. Toutefois, l'examen de leurs textes nous a permis de constater que ceux-ci ne sont pas pour autant dépourvus de l'impact des transferts ayants pour origine leurs langues premières.²

- Hypothèse 4 : « (L)es transferts peuvent également se produire aux plans émotionnel et éducatif. » (cf. Introduction : p. 4)

Commentaire : Comme nous l'avons déjà constaté, dans le corpus que nous avons examiné, les transferts se manifestent sur plusieurs plans d'emploi de la langue française. Cependant, pour vérifier les transferts aux niveaux émotionnels et éducatifs (qui dépassent le niveau strictement linguistique), il faudrait faire des études à l'aide de corpus de données spécifiquement ciblées sur ces aspects.

¹ Les interférences d'origine des systèmes de langues déjà acquises, raisonnement erroné, mauvaises interprétations des explications données, manque d'enthousiasme, réponses irréfléchies, etc.

² Par exemple, ceux des apprenants de la classe de Débutant quatrième trimestre Classe A. Deux copies de rédaction des élèves se trouvent dans l'annexe : pp. 85-86.

- Hypothèse 5 : « Lorsque les conditions d'apprentissage (contexte, approche) de la nouvelle langue sont identiques à celles des apprentissages précédents, les anciennes habitudes d'apprentissage (par ex : stratégies d'apprentissage) réapparaissent aussi. » (cf. Introduction : p. 4)

Commentaire : Dans le cas des apprenants de FLE sri lankais, les transferts étaient plus fréquents entre l'anglais et le français qu'entre le singhalais et le français. Il se peut que cela soit dû aux représentations que les apprenants entretiennent à l'égard de la proximité de la première paire de langues. Cependant, à un certain degré, il peut résulter de la proximité des conditions dans lesquelles les apprentissages de l'anglais et du français se déroulent au Sri Lanka : d'une part, au contexte d'apprentissage du Sri Lanka, ces deux langues sont d'une façon ou d'autre perçues comme étant des 'langues étrangères'. Pour la plupart des apprenants de ces langues, à savoir, pour les écoliers apprenant l'anglais, les adolescents et les adultes apprenants le français, l'apprentissage de ces langues signifient plutôt un apprentissage à valeurs d'emploi non immédiates. De plus, à l'opposé des programmes traditionnels du singhalais écrit à l'école, centrés plus sur l'apprentissage de son contenu linguistique figé, les programmes de l'anglais et du français se portent plus sur leurs aspects communicatifs. De même, les contenus linguistiques qu'ils proposent d'enseigner sont constitués et découpés plus ou moins selon les mêmes lignes. Par conséquent, malgré les différences dans d'autres conditions d'apprentissage, il est probable que les méthodes d'enseignement employées pour enseigner ces deux langues occidentales sont plus proches que celles utilisées pour enseigner le singhalais L1 à l'école.

Quoiqu'il en soit de la situation dans le contexte d'enseignement/apprentissage de langues que nous avons observé, nous admettons ne pas nous en être suffisamment renseignée pour commenter cette hypothèse. Comme la précédente, elle relève également d'un autre domaine de recherche et nécessite d'être examinée dans son cadre particulier d'étude.

- Hypothèse 6 : « Les enseignants autochtones n'y (aux transferts) échappent pas non plus. » (cf. Introduction : p. 4)

Commentaire : L'analyse de certains extraits d'exercices sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* nous a montré que les enseignants autochtones peuvent être aussi influencés par leurs connaissances des langues premières. Cette influence peut être consciente ou inconsciente et explicite ou implicite. Dans les classes de FLE où les enseignants se réfèrent explicitement aux langues premières (par exemple, l'enseignant D, classe d'A/L troisième trimestre), ce phénomène est facilement perceptible (cf. Annexe: p.36: exercice 2: exemple 6). Dans d'autres cours, on peut présumer de l'influence de ces langues à travers les erreurs de l'enseignant. À titre d'exemple, pendant la correction d'un exercice sur *l'imparfait* et *le PC* en cours des premières années à l'Université, l'enseignant F a passé sur une seconde option d'emploi du temps (une réponse complémentaire) pour un exemple donné (p. 341: extrait 6). Cette deuxième option acceptable en français n'était pourtant pas admissible en singhalais et en anglais. De même, dans la classe du niveau avancé premier trimestre, l'enseignant C a voulu accepter une réponse qui était acceptable selon sa L1, mais non acceptable selon le français. (p. 327 : extrait 2). Ces deux exemples nous montrent que les enseignants de FLE autochtones ont aussi de la peine à se débarrasser parfois de l'influence inconsciente de leur passé linguistique. Cependant, ils sont évidemment beaucoup plus immunisés contre de telles pratiques que leurs apprenants.

- Hypothèse 7 : « Il est possible que la plupart de ce va-et-vient interlingual se produise à l'insu de l'enseignant/apprenant. D'après nous, il n'est pas pour autant toujours inconscient. » (cf. Introduction : p. 4)

Commentaire : À la suite de l'examen des extraits de texte, nous préférons nous mettre en garde contre le complément nominal 'la plupart de' dans la première phrase de l'hypothèse ci-dessus. En effet, selon leurs réponses au questionnaire, il est évident que presque tous les apprenants de FLE sont conscients d'une manière générale du fait qu'ils peuvent se référer à leurs L1 et/ou L2 pendant l'apprentissage du FLE. De plus, dans les cours où on promouvait directement ces va-et-vient à travers les exercices de traduction, les apprenants disposaient d'opinions plus développées sur cette question : à savoir, la plupart d'entre eux disaient recourir volontairement à l'anglais lorsqu'ils rencontraient une difficulté dans la compréhension ou la production d'un texte français.¹ Ainsi, au moment où il rédige un texte français, si l'apprenant conçoit d'abord ses phrases en anglais, et les traduit après dans la langue cible à l'aide d'un dictionnaire anglais<=>français, il fait clairement un choix conscient de cette langue de référence.

Selon nous, le choix de la langue de référence devient conscient uniquement dans les cas où l'apprenant serait d'une manière ou d'une autre incité à choisir telle ou telle autre langue. À notre avis, c'est la raison pour laquelle la plupart des apprenants de FLE disent ne se référer qu'à l'anglais² et que la majorité des transferts dans leurs textes est effectivement due à l'anglais. En effet, des sept cours observés, aucun ne promouvait les références au singhalais. Les enseignants de deux des cours encourageaient visiblement les références à l'anglais (enseignant B³ : débutant quatrième trimestre ; enseignant D⁴ : A/L troisième trimestre) ; deux autres les favorisaient indirectement et inconsciemment (enseignant E⁵ : A/L septième trimestre ; enseignant F⁶ : première année à l'Université) alors que les deux derniers (enseignant A : débutant quatrième trimestre ; enseignant C : avancé premier trimestre) tentaient d'effectuer leur

¹ Par exemple, les apprenants de la classe d'A/L troisième trimestre et la plupart des apprenants de la classe des premières années à l'Université.

² En effet, durant le processus d'apprentissage du FLE, les apprenants ainsi que certains enseignants tentaient d'explicitier les liens existant entre le français et l'anglais. Par exemple : **Enseignant B** {cf. Annexe : p.15 : Figure 25A : lignes 13 (droite) &14 ; p.16 : troisième récit, lignes 27 & 31 : Figure 25B : p.17 : lignes 6, 10 ; Figure 25D : pp.19-21 : lignes 1, 2, 3, 4} ; **Enseignant D** [cf. Annexe : p.35 : Figure 31 [5] ; p.36 : exercice 2 : phrase 6)] ; **Enseignant F** {cf. Annexe : p. 46 : extrait 9 [2, 4, 8]), etc.} **apprenant débutant** {cf. Annexe : p.46 : extrait 9 [3, 13]}, **apprenant avancé** {cf. Annexe : p.32 : Extrait 13 [2]}, etc. Toutefois, il est intéressant de noter que dans ces cours de FLE aucun enseignant ou apprenant ne s'interrogeait explicitement sur les transferts du singhalais. Nous attribuons cette réticence à exposer les éventuels transferts du singhalais à un complexe d'infériorité associée à l'emploi de cette langue dans certaines situations de communication.

³ Stagiaire français qui ignorait la L1 des apprenants. Se souciant du manque d'intercompréhension, il effectuait des va-et-vient constants entre le français et l'anglais.

⁴ Même si ses apprenants A/L peuvent théoriquement faire des exercices de traductions soit en anglais, soit en singhalais, cet enseignant n'a pas encouragé ses apprenants à faire des traductions en singhalais. En revanche, il tentait de justifier le choix de l'anglais par la majorité de ses élèves. Par ailleurs, en employant l'anglais comme étant une des deux langues d'enseignement, il a indirectement mis en évidence sa propre préférence pour cette langue. Dans de telles circonstances, il est clair que les élèves ne font que suivre le choix de leur enseignant.

⁵ Pour sa part, l'enseignant E encourageait ses apprenants à faire des traductions vers leurs deux langues premières, mais se montrait tout de même plus porté vers l'anglais : il donnait l'impression de connaître la grammaire anglaise mieux que celle de sa L1, le singhalais (cf. Annexe : p. 40 : extrait 7 [8]).

⁶ Les étudiants de cet enseignant semblaient s'inspirer souvent de l'anglais. L'enseignant a tenté (indirectement) d'encourager ses apprenants à éviter ces références excessives aux langues premières. Pourtant, l'anglais (et non le singhalais) constituait une des deux langues d'enseignement dont il se servait en cours. Cette pratique était en soi un indice de la préférence de cette langue par l'enseignant.

enseignement en français dans une ambiance institutionnelle favorisant toutefois l'anglais comme langue de communication. Ainsi, le cadre général de l'apprentissage du FLE dans toutes les classes observées était plus favorable au choix conscient de l'anglais comme étant la langue de référence des apprenants : d'où la nécessité de modifier l'hypothèse 4 comme suit : « Il est possible que les enseignants/apprenants soient, *de façon générale*, conscients des va-et-vient interlinguaux *qu'ils effectuent entre la langue cible et la/les langue(s) première(s) de leur choix* ».

Cependant, certains exemples de notre corpus nous montrent que les apprenants ne sont pour autant pas toujours conscients de ce qu'ils font. Par exemple, dans les productions écrites de certains élèves de FLE, on trouve l'influence des deux langues premières de l'apprenant au sein d'un seul texte (cf. quatrième chapitre : p.241 : l'exemple de l'étudiante universitaire « *C'était le jour de mon père [...]* » ; p.271 [ex.34a], p.302 [ex.3a]). Nous interprétons la présence de l'influence du singhalais dans ces textes comme étant l'indice d'un choix de langue de référence plus ou moins autonome (mais, très probablement inconscient) de la part de l'apprenant. À savoir, lorsque son choix est moins dicté par ceux de l'enseignant et par le cadre général de l'apprentissage,¹ l'apprenant nous semble se laisser inconsciemment guider par ses propres pratiques et ses connaissances linguistiques liées à ses deux langues premières. Dans une classe de FLE comme celle d'A/L septième trimestre où les apprenants pouvaient aussi faire des exercices de traductions en singhalais, ils peuvent même prendre l'habitude de recourir consciemment à cette langue lorsqu'il rédige un texte français.

Toutefois, les textes des apprenants ne montrent pas non plus un penchant absolu pour l'influence de leur L1. Nous attribuons ce fait à la réalité linguistique quotidienne de ces apprenants. Comme nous l'avons déjà dit, ni le singhalais écrit ni l'anglais ne constitue la véritable langue de communication de ces élèves. C'est en effet le singhalais oral, mélangé à des degrés variables avec les mots, expressions et tournures anglais, qui constituent la langue la plus naturellement pratiquée par ces apprenants. Au moment du libre choix de langue de référence, c'est à cette langue que les apprenants recourent inconsciemment. Les extraits de textes montrant l'influence de l'anglais et du singhalais (entre autres, ceux cités ci-dessus) font la preuve de ce fait. En fait, lors de l'analyse de l'impact des langues premières dans l'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dans les travaux des apprenants, nous n'avons pas toujours réussi à déterminer exactement si l'influence dans l'extrait était d'origine anglaise ou provenant du singhalais parlé. Comme on peut le voir dans les exemples du quatrième chapitre² pp.278-9 [ex.1, 3], p.279[ex.4], p.305 [ex.1, 2], p.307 [ex.1], p.310 [ex.2], p.313 [ex.1], pp.314-4 [ex.3], p.314 [ex.1], p.314 [ex.2], p.318 [ex.1], p. 324 [ex.4], p.325 [ex.5], etc., les deux codes emploient souvent les mêmes formes aspecto-temporelles avec leurs verbes au passé. De plus, vu le fait que le singhalais parlé emploie aussi des traces lexicales de l'anglais, il se peut parfois qu'un extrait reconnu comme étant sous l'influence de l'anglais soit en réalité influencé par le singhalais parlé. Bref, nous pensons que, dans un ordre décroissant, les transferts dans les textes des apprenants de FLE sri lankais sont largement conscients s'ils remontent au

¹ Par exemple, dans les classes d'A/L septième trimestre et première année à l'Université.

² Dans ces exemples, le singhalais écrit dispose des possibilités de conjugaison qui rendent le choix d'interprétation de la phrase française plutôt complexe pour les apprenants. En revanche, le singhalais parlé n'offre dans beaucoup de cas qu'une seule interprétation de la conjugaison verbale de la phrase donnée. Très souvent, les valeurs aspecto-temporelles mises en valeur par les temps verbaux de l'anglais et du singhalais parlé sont plutôt communes.

singhalais écrit ou à l'anglais, et largement inconscients s'ils découlent du singhalais parlé.¹

- Hypothèse 8 : « À notre sens, le degré des interférences (transferts) et leurs sources peuvent varier non seulement selon les spécificités du contexte d'apprentissage (la méthode, le manuel et la langue employés pour l'enseignement), mais aussi selon des critères individuels. » (cf. Introduction : p. 8)

Commentaire : Comme nous venons de le voir, les enseignants (la méthode et la langue d'enseignement) et l'entourage de l'apprenant (ses camarades, l'institut et la société où il mène son apprentissage) contribuent directement au choix conscient de sources des transferts chez un apprenant donné. De plus, si le manuel évoque aussi explicitement les langues de l'apprenant, cela peut contribuer davantage à élever le degré de transferts (positifs et négatifs) chez l'élève. Cependant, à part ces influences externes, les critères personnels de l'apprenant, telles ses connaissances dans d'autres langues, ses stratégies personnelles d'apprentissage, sa capacité et son intérêt à comprendre et à analyser des données à sa disposition, etc. contribuent au moment où il fait un choix non délibéré de langue de référence.

- Hypothèse 9 : « Les conceptions linguistiques que les apprenants de L3 se forment de cette langue sont ainsi le résultat de l'influence de deux autres langues. Cependant, nous postulons que ces deux sources de transferts ne sont pas toujours équilibrées. À notre avis, l'une des deux langues premières peut l'emporter sur l'autre dans son influence sur le processus d'apprentissage. » (cf. Introduction : p. 5)

Commentaire : Selon notre analyse des extraits de texte d'apprenants, les transferts existent entre la langue cible et les deux langues premières des apprenants observés. Cependant, les transferts de l'anglais l'emportent clairement sur ceux du singhalais.

- Hypothèse 10 : « Ce choix volontaire et/ou inconscient de la part de l'apprenant s'est probablement construit sur les affinités linguistiques et socioculturelles que les langues premières partagent avec la langue cible. La langue première qui est la plus semblable (parfois superficiellement) à la langue visée peut s'avérer être la plus grande source d'interférence dans l'apprentissage de la L3. » (cf. Introduction : p. 5)

-« Plus les langues en contact se ressemblent, plus les apprenants sont tentés de les associer consciemment. » (cf. Introduction : p. 6)

Commentaire : Dans le commentaire sous l'hypothèse 7, nous avons largement décrit cette problématique. En effet, grâce à l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka, nous avons compris que le choix de la langue de référence peut y être en général volontaire et conscient. Dans le cas des apprenants, ce choix était largement dépendant de celui de leur enseignant. Même dans les cas où l'enseignant ne se référait pas à ces langues, son attitude appréciative ou dépréciative vers ces langues influençait indirectement le choix conscient de l'apprenant. Autrement, le choix de la langue de référence de l'apprenant peut être également influencé par le penchant linguistique de son entourage (ses camarades, l'institut où il apprend le FLE) et de ses propres représentations concernant les affinités/écarts linguistiques et socioculturel(le)s qu'il voit entre ses langues premières et la langue cible. Toutes ces influences ne contribuent qu'à déterminer les sources recherchées et conscientes des transferts de l'apprenant (en l'occurrence, il s'agit probablement de l'anglais et du

¹ Évidemment, cet ordre ne représente que la tendance générale. Ainsi, pour un apprenant qui emploie l'anglais fréquemment dans sa vie quotidienne ou pour un apprenant qui s'est habitué à faire des va-et-vient entre le français et l'anglais au point que cela lui semble la pratique la plus naturelle, les transferts anglais seront les plus inconscients.

singhalais écrit). Quant aux sources des transferts non recherchées et par conséquent, inconscientes, elles nous semblent être identiques aux langues psychologiquement les plus proches à l'apprenant (dans le cas de la majorité des apprenants observés, il s'agit probablement du singhalais parlé).

- Hypothèse 11 : « Employé souvent comme étant la langue d'enseignement ou la langue seconde de la classe de FLE, l'anglais partage visiblement plus d'affinités avec le français que le singhalais. D'où les associations conscientes et inconscientes de ces deux langues autant par les enseignants que par les apprenants » (cf. Introduction : p. 8)

Commentaire : Aux pages 359-361 de ce chapitre, nous avons longuement discuté cette problématique. En fait, les affinités (réelles et superficielles) existent certes plus entre l'anglais et le français qu'entre le français et le singhalais ; par rapport, surtout, à certains domaines comme le lexique, la syntaxe, etc. Cela incite en plus les apprenants et certains enseignants de FLE à établir des liens entre la première couple de langues. Toutefois, ces similarités ne sont pas généralisables à tout domaine de langue : par exemple, l'emploi des temps du passé.

- Hypothèse 12 : « Nous croyons que, dans un contexte d'apprentissage favorisant l'emploi de l'anglais, tout apprenant possédant une connaissance plus ou moins solide de la grammaire anglaise la choisit comme langue de référence, parfois au détriment même d'une plus solide connaissance de la grammaire singhalaise. » (cf. Introduction : p. 8)

Commentaire : Nous avons partiellement évoqué cette question sous le point aux pages 354-4 dans ce chapitre. En effet, dans un contexte d'apprentissage favorisant l'emploi de l'anglais, non seulement les apprenants avec une bonne connaissance de l'anglais, mais presque tout apprenant ayant une certaine connaissance de l'anglais choisira cette langue comme langue de référence. C'est ce que nous avons remarqué chez les apprenants observés. On ne peut pas être sûr cependant que les connaissances en anglais de ces derniers représentent toujours celles de l'anglais 'correct' et par là, que leurs transferts sont vraiment dus à ce dernier. En fait, il est possible qu'un transfert positif ou négatif se produise chez un apprenant justement parce qu'il s'est inspiré de 'son anglais' ((le système intermédiaire qu'il a individuellement construit de la langue anglaise) et non de 'la langue anglaise standard'.¹

- Hypothèse 13 : « Toutefois, dans les rares situations d'apprentissage du FLE où le singhalais est aussi valorisé, les apprenants, surtout ceux qui possèdent une très bonne connaissance de la grammaire de cette langue, peuvent tenter de s'en servir pour la conceptualisation des notions grammaticales de la langue cible. » (cf. Introduction : p. 8)

Commentaire : Si l'apprenant ne se sent pas sous la pression de son entourage ou de ses propres représentations pour choisir l'anglais comme langue de référence, et s'il se sent plus sûr de ses connaissances du singhalais que de celles de l'anglais, il peut évidemment s'y référer même quand il n'en a pas de bonnes connaissances. D'ailleurs, comme nous l'avons vu au cours de l'analyse des exemples, le singhalais peut parfois être plus proche du français que de l'anglais, par exemple dans l'emploi des temps du passé (cf. p. 263 [ex.21], p.265 [ex.23, 24], p. 282 [ex.2], p.308 [ex.4], p.313 [ex.2], etc.). Toutefois, découragés par les idées reçues et par un certain complexe d'infériorité linguistique, seule une petite minorité parmi les apprenants observés osait recourir à cette pratique.

¹ Cf. Chapitre 4 : pp. 297-8 : exemple 5 ; p. 302 : exemple 3.

- Hypothèse 14 : «(L)es associations (des langues similaires) se font autant au niveau métalinguistique que linguistique.» (cf. Introduction : p. 6)

Commentaire : La question des transferts de notions grammaticales relève directement du domaine métalinguistique. Si on prend en considération, par exemple, les temps grammaticaux français, ce sont leurs désignations (les termes métagrammaticaux) qui déclenchent, initialement, les transferts chez les apprenants alloglottes. Pour ce qui est de cette étude, vu que le singhalais se distingue intégralement du français au niveau lexical, des apprenants du FLE singhalais monolingues ne sont pas soumis aux transferts au niveau des termes métagrammaticaux. Cependant, le cas des Singhalais anglophones serait différent. À savoir, rien ne peut empêcher que les termes ‘passé simple’ français leur rappellent le temps anglais *past simple*. Lorsque les apprenants découvrent d’autres traits de base du *passé simple* qu’ils pourraient attribuer aussi au *past simple*¹, ils tendent naturellement à voir ce premier comme étant l’équivalent français de ce dernier. Même si elle risque d’être un obstacle à l’apprentissage correct du temps français, pour l’apprenant, la volonté d’appréhender l’inconnu à l’aide du connu est ici la règle du jeu.

Le risque d’interférences au niveau de la désignation ne nous semble pas aussi évident dans les cas du *passé composé* et de *l’imparfait*. Bien évidemment, le mot ‘passé’ évoquant le passé, ‘Past’, les apprenants tendent à y associer uniquement les événements qui n’ont pas de lien avec le présent. En effet, alors que *le passé composé* sert à exprimer les événements passés qui sont repérés dans leur rapport avec le présent, *le past simple* (comme d’ailleurs *le passé simple*), les perçoit dans leur rôle des procès passés révolus ; donc, sans lien avec le présent.² Lors du processus de la conceptualisation du *PC*, si le mot anglais ‘Past’, devient une source d’interférence pour l’apprenant (via ‘le passé’ français), son concept du *PC* risque d’être, dès le début, quelque peu erroné.

Pour ce qui est de *l’imparfait*, le risque est encore plus faible. Ni le singhalais, ni l’anglais ne possède un temps verbal désigné avec un terme équivalent. En effet, si jamais il existe un transfert au niveau de cette désignation (à travers l’adjectif anglais ‘imperfect’), il ne peut entraîner qu’un transfert positif à l’apprentissage du temps français : les deux mots ‘imparfait’ et ‘imperfect’ ont un même sens qui, en fait, sert à désigner un des traits de base de *l’imparfait*.

- Hypothèses 15

i) « Nous supposons que les apprenants et les enseignants qui ont déjà reçu un apprentissage grammaticalisé du singhalais et de l’anglais ont plus tendance à se référer aux concepts et aux termes grammaticaux de ces langues pour appréhender *le passé composé* et *l’imparfait* français. » (cf. Introduction : pp.8-9)

ii) « Par ailleurs, nous croyons que les apprenants qui possèdent déjà une intuition grammaticale plus affinée que leurs camarades dans leurs langues premières ont un plus grand intérêt et une plus grande facilité à découvrir le fonctionnement de la langue cible » (cf. Introduction : p. 7)

iii) « Ainsi, pour découvrir la nouvelle langue, ils emploient consciemment ou inconsciemment leur passé (méta) linguistique. Pour ces apprenants astucieux, une comparaison ne signifie pas pour autant, la superposition des systèmes préalablement acquis sur le système à acquérir. Au lieu de

¹ Par exemple, le fait que c’est un ‘temps du passé’ ; le fait que sa forme morphologique est constituée d’un seul mot. Tous ces deux traits sont communs au *past simple* anglais : d’où la volonté de percevoir ces deux temps comme des ‘équivalent’.

² Comme nous l’avons déjà vu, l’anglais dispose d’un autre temps verbal (*present perfect*) pour évoquer des événements passés perçus dans leur lien avec le temps du discours.

considérer leurs préconnaissances métalinguistiques comme le fondement de l'apprentissage de la nouvelle langue, les 'bons' apprenants s'en servent comme d'un échafaudage pour la construction des nouvelles connaissances sur la langue cible. Au fur et à mesure qu'ils intériorisent et solidifient les connaissances de la langue visée, ils démontent l'échafaudage qui leur a servi à ériger ces connaissances ultérieures. » (cf. Introduction : pp. 7-8)

Commentaire : Les trois hypothèses citées ci-dessus (en particulier, les hypothèses [ii] et [iii]) nécessitent d'être examinées dans un cadre d'études ciblées sur les apprenants et les enseignants individuels. Nous admettons ne pas l'avoir fait ici. En effet, vu que les apprenants observés sont issus de divers instituts d'enseignement scolaire,¹ à différentes époques,² et que certains d'entre eux ont fait leurs études en L1 alors que d'autres en L2, il ne nous est pas possible de faire des généralisations concernant l'état de leurs connaissances grammaticales en langues premières. Toutefois, selon leurs réponses à notre questionnaire, nous pouvons constater que la majorité d'entre eux a reçu une éducation grammaticalisée d'au moins une de leurs deux langues premières.³ Quel que soit l'état individuel de leurs connaissances grammaticales au moment de l'apprentissage du FLE, ils avaient préalablement découvert l'une ou les deux langues de leur répertoire linguistique à travers un apprentissage grammaticalisé. C'est peut-être pourquoi ces apprenants avaient particulièrement tendance à recourir aux concepts et aux termes grammaticaux de leurs langues premières pour découvrir la grammaire française (y compris *le passé composé* et *l'imparfait*).

- Hypothèse 16 : « (...) l'influence des transferts, dans la majorité des contextes exolingues d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, (...) nous semble mal exploitée. À savoir, ces transferts sont rarement explicités et en raison de plusieurs contraintes, les enseignants les passent sous silence » (cf. Introduction : p. 5)

Commentaire : À ce propos, nous ne pouvons évidemment nous prononcer que sur les situations des classes observées. Dans l'ensemble de ces classes, ni les manuels, ni les enseignants ne nous semblaient concernés par la question des transferts. Il est pourtant normal que les enseignants qui évitent entièrement les références aux langues premières des apprenants⁴ ne cherchent pas à relever le problème des transferts dans leurs cours. (Toutefois, comme nous l'avons déjà vu, le manque de référence explicite de la part de l'enseignant n'empêche guère que les transferts se produisent dans les travaux des apprenants⁵; particulièrement dans des cadres exolingues d'apprentissage du FLE tels que ceux existant au Sri Lanka). Mais, vu le nombre très élevé des cas d'interférences que nous avons relevé dans notre corpus,⁶ il nous semble pertinent et important de relever ce problème, du moins dans les classes où on recourt directement et/ou indirectement aux langues premières des apprenants.

¹ Par conséquent, il est possible que les apprenants ne soient pas grammaticalisés de la même manière.

² Par conséquent, ils ont probablement suivi différentes méthodes d'enseignement/apprentissage de leurs langues premières.

³ 61 sur le total des 68 apprenants ont appris la grammaire de l'une ou l'autre des deux langues. 47 (69.12%) d'entre eux ont appris la grammaire du singhalais écrit comme une unité à part et 48 (70.59%) admettent d'avoir appris la grammaire anglaise comme une unité à part. Vu que certains apprenants n'ont pas répondu à ces questions ou encore que les réponses négatives de certains apprenants étaient peu crédibles, ces chiffres peuvent encore augmenter.

⁴ Par exemple, l'enseignant A (Débutant quatrième trimestre : classe A) et à un degré près, l'enseignant C (Avancé premier trimestre).

⁵ À titre d'exemple, classe : avancé premier trimestre (cf. Annexe : p. 32 : extrait 13 [2])

⁶ En fait, nous avons relevé ici les transferts (particulièrement, des interférences) relevant uniquement du domaine de l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*. Dans l'ensemble, les transferts sont extrêmement nombreux.

En effet, dans certaines classes, les enseignants nous semblaient aggraver le problème en incitant les apprenants à s'inspirer de l'anglais sans pour autant les rendre conscients d'éventuels transferts négatifs.¹ D'une façon plutôt curieuse, ce sont les apprenants de ces enseignants qui se plaignaient le plus de la difficulté de l'emploi de *l'imparfait* et du *PC* (4/5 apprenants de la classe de l'enseignant B et 12/13 apprenants de la classe de l'enseignant D). Deux des enseignants observés, ceux dispensant les deux cours du niveau avancé (les enseignants C et E) ont quand même tenté de rendre leurs élèves attentifs aux éventuelles risques des associations hâtives entre le français et l'anglais. Voir respectivement, dans l'annexe : p. 33 : Figure 29 : extrait 13 [3]) et pp. 38-9 : Figure 32 : extrait 4[2]). Cependant, si quelques allusions aux interférences apparaissent de temps à autre dans les discours de certains enseignants de FLE, elles nous semblent être extrêmement rares et jamais élaborées. Par ailleurs, il est regrettable que ce type de mise en conscience ne soit pas prévu plus tôt dans le processus d'apprentissage du FLE : à savoir, aux niveaux débutants où les transferts sont beaucoup plus fréquents et évidents dans les raisonnements des élèves.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de cette thèse (p. 5), les causes qui empêchent les enseignants de FLE d'aborder cette question peuvent être nombreuses.² Elles peuvent varier plus ou moins d'un contexte exolingue d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'autre ; même à l'intérieur d'un seul pays. En ce qui concerne les classes de FLE que nous avons observées, toutes ces raisons font obstacle à une éventuelle prise en compte de la problématique des transferts. Par exemple, les deux enseignants autochtones des cours avancés (l'enseignant C et l'enseignant E) admettent ne pas posséder de bonnes connaissances grammaticales, respectivement, en anglais et en singhalais pour répondre aux questions de leurs apprenants sur le rapport entre ces langues et le français. Toutefois, ces deux enseignants ne sont pas les seuls à se trouver dans cette situation : en effet, la presque totalité des enseignants de FLE sri lankais et leurs apprenants ne possèdent pas en général de connaissances élaborées de leurs langues premières.

- Transferts

Si les interférences empêchent ou retardent l'acquisition de la langue cible chez les apprenants, la présence des langues premières dans la classe de langue n'est pas en soi un obstacle à l'apprentissage/l'acquisition de la langue cible. En revanche, pour les enseignants ou les apprenants qui savent s'en servir correctement, ces langues peuvent être une source complémentaire d'aide pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue donnée. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que, même au plan linguistique, les transferts des langues premières peuvent s'avérer positifs dans de nombreux cas d'emploi et qu'ils peuvent faciliter ainsi l'apprentissage de plusieurs aspects de la langue cible.³

¹ Par exemple, les enseignants B (Débutant quatrième trimestre : classe B) et D (A/L troisième trimestre).

² À savoir, le manque de formation, le manque de temps et le manque de méthodes et de manuels d'enseignement qui prennent en compte le phénomène de transferts, d'autres contraintes aux plans institutionnels (les examens à prévoir) et personnels (les connaissances que les apprenants et les enseignants disposent des langues premières sont assez variables et pas toujours suffisamment développées pour aborder le problème de transferts), etc.

³ Dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE observé, la connaissance préalable de l'anglais facilite clairement l'apprentissage initial de l'alphabet de l'orthographe et la découverte de certains mots du lexique (malgré des dérapages occasionnels) et des informations socioculturelles liées à l'apprentissage du FLE. Dépourvu de ses connaissances d'anglais, un Singhalais aura beaucoup de peine à franchir les premières étapes de l'apprentissage du FLE.

Ainsi, lorsqu'ils ne sont pas exploités au profit des apprenants, les transferts des langues premières peuvent s'avérer être à tour à tour un atout ou un obstacle à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Si l'on ne peut pas empêcher que les transferts se produisent dans une classe de langue,¹ le meilleur moyen de les traiter constitue l'explicitation de ce phénomène : à savoir, en rendre les apprenants conscients. Or, dans les classes de FLE observées, ni les programmes, ni les manuels, et par conséquent les enseignants n'étaient prêts à aborder cette question. Dans certaines classes,² la langue d'enseignement étant limitée au français, aucune référence explicite ne se faisait aux autres langues des apprenants; par conséquent, l'impossibilité, pendant le cours, de relever le problème des transferts qui proviennent de ces langues. Cependant, cela ne nous semble pas pour autant avoir empêché les apprenants de ces cours de faire les va-et-vient conscients et ou inconscients entre leurs L2 et le français.³ Par ailleurs, dans les classes où ces langues premières étaient acceptées comme faisant partie du programme prescrit (sous forme d'exercices de traductions thèmes et versions), ou comme langue de référence privilégiée, l'occurrence des transferts (parmi lesquels, les interférences) dans le processus d'apprentissage était davantage élevée. Toutefois, les enseignants ne nous semblaient guère être conscients de ce fait.

Comme nous l'avons déjà remarqué, les interférences ne constituent pas le premier obstacle à l'apprentissage des langues étrangères. Elles sont nécessairement subordonnées au problème du manque de mise en disposition (explicite ou implicite) des connaissances à acquérir. À notre avis, les apprenants ne recourent aux connaissances relevant des langues premières que dans le cas du manque de renseignements précis sur la langue visée. Or, si les renseignements manquent (comme dans les cours observés), il faut davantage prévoir de sensibiliser les apprenants à l'occurrence des transferts.

III. Recommandations didactiques

À la fin de cette étude visant les transferts du singhalais et de l'anglais dans le processus de conceptualisation et d'emploi du *PC* et de *l'imparfait* dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE au Sri Lanka, quelles propositions générales peut-on faire en vue d'une amélioration de l'enseignement des langues étrangères aux apprenants plurilingues ? Nous supposons que les mesures à entreprendre à cet effet sont multiples et qu'elles relèvent des différents domaines liés à l'enseignement/apprentissage des langues. En premier lieu, elles sont évidemment liées à la salle de classe, particulièrement, à l'enseignant de la langue étrangère. En second lieu, elles sont également à aborder aux niveaux plus généraux des instituts d'enseignement des langues et des écoles, voire du côté des éditeurs des manuels.

1. Rôle des enseignants

Comme cela a déjà été remarqué ailleurs, les enseignants de langues étrangères travaillant dans les contextes exolingues contribuent considérablement au succès ou à l'échec de leurs apprenants. Par conséquent, ils ont également un rôle non négligeable à

¹ En effet, il n'est guère possible de contrôler la présence irréductible des langues premières, surtout pendant les étapes initiales de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, dans des contextes d'apprentissage exolingues.

² Débutant quatrième trimestre Classe A et Avancé premier trimestre.

³ Cf. Annexe : pp.85-6. Ces rédactions de deux apprenantes de la classe du niveau débutant comprennent de nombreux cas de transferts (positifs et négatifs) d'anglais. Cf. Annexe : p.32 : extrait 13 [2]. L'apprenante du niveau avancé a tenté soudain de justifier sa réponse en donnant sa traduction anglaise.

jouer dans toute tâche visant à améliorer l'apprentissage de leurs apprenants. Notre étude sur les transferts dans l'apprentissage du FLE nous a précisément montré comment la non prise en compte du problème des transferts (y compris les interférences) par les enseignants de FLE peut entraver l'acquisition de cette langue chez les apprenants sri lankais. En effet, d'une certaine manière, les enseignants sont, entre autres, à la source même du problème des interférences : à savoir que, comme nous l'avons déjà vu, c'est leur incapacité ou leur refus d'explicitier les connaissances sur les concepts à acquérir (en l'occurrence, les notions aspecto-temporelles du *PC* & de *l'imparfait*) qui incite les apprenants de FLE à recourir à leurs langues premières.

- L'explicitation des connaissances

Ainsi, il est clair que le premier remède à toute question relevant de l'enseignement/apprentissage d'une langue donnée est constitué par la mise à disposition des connaissances nécessaires aux apprenants.¹ Lorsque nous faisons allusion à 'l'explicitation' ou 'la mise à disposition' des connaissances visées, nous évoquons une mise en évidence constante et progressive des connaissances censées être éventuellement acquises par les apprenants. Il se peut que cette mise en évidence soit directe (explicite) et/ou indirecte (implicite).

- Quelles connaissances ?

Mais, quelles connaissances faut-il mettre à disposition des apprenants exolingues de FLE ? Cela semble être une des premières questions qui se pose lorsqu'on parle des lacunes du contenu linguistique qu'on présente aux apprenants. Cette recherche nous a permis de comprendre que, au moins pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage de *l'imparfait* et du *passé composé* en FLE au Sri Lanka, la réponse n'est pas à trouver dans les discours des enseignants observés ni dans les manuels prescrits. Comme nous l'avons déjà vu, dans ce contexte d'enseignement/apprentissage, les objectifs des apprenants ne coïncident que rarement avec les objectifs principalement communicatifs des manuels utilisés. D'autre part, les objectifs communicatifs visés dans les manuels ne coïncident pas non plus avec le contenu grammatical qu'ils exposent: alors que le contenu textuel/discursif s'y veut être communicatif, leur contenu grammatical relève clairement des explications grammaticales traditionnelles étayées par une métalangue grammaticale traditionnelle. Sous de telles conditions d'apprentissage, il est clair que les apprenants n'atteignent ni l'objectif communicatif des manuels, ni leurs propres objectifs (en général) académiques.

- Quel rôle pour la grammaire?

Étant donné les objectifs des apprenants, leur contexte particulier d'apprentissage (où il leur manque les occasions de découvrir la langue visée à travers la pratique naturelle), il est normal que l'apprentissage des langues étrangères en contextes exolingues tende généralement à être explicitement grammaticalisée. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de publics d'apprenants tels ceux que nous avons observés (adolescents/adultes) et qui avaient été exposés au préalable à une culture

¹ Évidemment, cette solution est fortement déterminée par d'autres facteurs liés aux contextes d'apprentissage, dont certains ne sont pas forcément sous le contrôle des enseignants. Par exemple, le manque de temps, les contraintes au niveau institutionnel, les manuels prescrits dont le contenu est douteux et/ou peu adaptable au contexte d'enseignement, le manque de formation professionnelle, etc.

d'apprentissage de langue considérablement grammaticalisée,¹ leurs intérêts ainsi que leurs dispositions intellectuelles les appréhendent davantage à une telle approche d'apprentissage des langues étrangères. À notre avis, un apprentissage grammaticalisé permet effectivement d'acquérir les aspects formels de la langue visée d'une manière plus solide et rapide et reste de plus en conformité avec les objectifs premiers des apprenants exolingues de langues étrangères.

Cependant, comme nous l'avons déjà dit, l'apprentissage grammaticalisé prévu dans les manuels examinés et par les enseignants observés s'est avéré être très peu efficace pour faire apprendre/acquérir l'emploi de *l'imparfait* et du *passé composé* par leurs apprenants. À notre sens, cet échec relève de deux points faibles dans l'enseignement dispensé : d'abord et surtout il y a d'importantes lacunes dans le contenu grammatical mis à la disposition des apprenants. Ensuite, on note certains défauts dans la méthode de transmission de ce contenu grammatical au public visé. Ainsi, pour rendre l'apprentissage grammaticalisé du FLE plus efficace, il nous semble important d'améliorer d'une façon considérable d'une part le contenu enseignable,² d'autre part la méthode d'enseignement.

- Le contenu grammatical à enseigner

En ce qui concerne la question des valeurs d'emploi de *l'imparfait* et du *passé composé*, on dispose aujourd'hui de nombreuses analyses théoriques et grammaticales. Comme cette question relève de la langue française, les ouvrages qui la traitent sont évidemment plus nombreux en français (donc la perspective intralinguale). Toutefois, il existe aussi des recherches qui examinent cette question sous des angles comparatifs interlinguaux.³ Or, alors que les définitions/explications données par certains grammairiens relèvent des analyses grammaticales plus ou moins traditionnelles,⁴ d'autres tentent d'aborder cette même question à travers de nouvelles perspectives théoriques.⁵ Ainsi, sur le plan théorique, les sources de connaissances sur la matière ne nous semblent pas insuffisantes.

Cependant, lorsqu'on parle de la conception du contenu linguistique enseignable dans les cours de FLE en contexte exolingue, on rencontre de nombreux autres obstacles. Toute théorie linguistique n'est pas adaptable aux classes de langue ; particulièrement aux classes de langues étrangères en contexte exolingue.⁶ Pour

¹ Alors que cette constatation s'avère vraie pour tout apprenant du singhalais L1, il est possible qu'elle ne le soit pas ainsi pour certains apprenants de l'anglais L2. Selon les méthodes d'enseignement employées dans différents cadres d'apprentissage, certains apprenants peuvent être ou ne pas être exposés à la grammaire de cette dernière langue. Mais, d'une manière générale, on peut constater que les apprenants de langues sri lankais sont issus d'une culture éducative plutôt analytique/cognitive.

² Pour sa part, Chiss, J.-L. (2007 :8) souligne aussi la nécessité de redéfinir des contenus enseignables dans les classes de langues. Selon lui, la réalisation empirique des « méthodes » se réclamant de l'approche communicative n'avait pas réussi à apporter des réponses satisfaisantes à cet égard.

³ Pour ne citer que deux études comparatives français/anglais: Chuquet, H., Paillard, M. (1989) et Garnier, G., Guimier, C (1986).

⁴ Par exemple, Mauger, G. (1968), Grévisse, M. (1969), Delatour, Y. & Cie (1991), etc.

⁵ Entre autres, Imbs, P. (1960), Le Goffic, P. (ed.) (1986), Berthonneau, A.-M., Kleiber, G. (1993), Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1999)

⁶ Par exemple, si elle nous semble être une théorie intéressante et défendable, la description de *l'imparfait* par Berthonneau, A.-M. & Kleiber, G. (1993) comme un 'temps anaphorique méronomique' (à l'opposé des descriptions de *l'imparfait* comme 'temps à valeurs aspectuelles spécifiques' ou 'temps anaphorique temporel') ne nous semble pas être adaptable, ni à la classe de FLE, ni à la classe de FLM, du moins à cet

être explicitée dans une classe de langue étrangère et utilisée comme moyen d'explication du fonctionnement de la langue cible, une théorie linguistique doit être considérablement simplifiée. On doit pouvoir la décrire en termes compréhensibles par les apprenants allophones puis l'étayer d'exemples simples.¹ De même, vu le peu de temps dont les apprenants adultes disposent pour découvrir la langue cible, les explications doivent être abrégées et les enseignants doivent expliquer l'essentiel en peu de mots. Cela explique pourquoi les explications complexes et très élaborées² ne conviendraient pas à une classe de FLE (surtout aux apprenants des niveaux pré-avancés) où on ne cherche à maîtriser que le fondement fonctionnel de la langue visée. En effet, parmi les ouvrages que nous avons examinés, *la grammaire méthodique du français* de Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (1999), *Points de vue sur l'imparfait* de Le Goffic, P. (1986) ainsi que *Approche linguistique des problèmes de traduction : anglais ↔ français* de Chuquet, H., Paillard, M. (1989) nous semblent être de bonnes sources de référence pour les enseignants de FLE s'interrogeant sur le fonctionnement de *l'imparfait* et les moyens de le décrire à la classe de FLE. Alors qu'une partie du premier ouvrage (pp.301-310) explicite les connaissances de base sur la question des valeurs d'emploi de *l'imparfait*, du *passé composé* et du *passé simple*,³ le second soumet aux enseignants plusieurs points de réflexions spécifiquement centrés sur la question de *l'imparfait*. Le troisième ouvrage (dans lequel on discute entre autres des différentes manières de traduire *l'imparfait* en anglais : 4^e chapitre) examine diverses questions relevant de la traduction entre l'anglais et le français. Il permet ainsi de considérer la question d'une perspective interlinguale. À notre avis, de telles lectures variées exposent les enseignants de FLE aux diverses analyses (intra-linguales et inter-linguales) de la grammaire française et cela leur permettrait par la suite de mieux concevoir le contenu grammatical qu'ils souhaitent mettre à la disposition de leurs apprenants. Nous reviendrons infra sur ce contenu linguistique exploitable en classe de FLE.

Or, s'il est vrai que tout enseignant, qu'il enseigne le FLM, le FLS ou le FLE, doit avoir une connaissance théorique générale de la matière qu'il enseigne (à savoir, la langue française), les enseignants de FLE se trouvent généralement privés d'accès à cause de leur contexte exolingue. Si on considère le cas des enseignants de FLE au Sri Lanka, seule la bibliothèque de l'AF leur permet d'accéder à certains ouvrages en français. Dans le contexte non francophone d'apprentissage du FLE au Sri Lanka, il est quasiment impossible de s'acheter des livres écrits en français, y compris les dictionnaires monolingues français. Par ailleurs, pour se renseigner sur les bons ouvrages récents, ces enseignants ne reçoivent pas de formation régulière. Comme nous le proposons plus loin dans cette conclusion, il serait bien que ce soit aux instituts d'enseignement du FLE et aux éditeurs des manuels (via les guides pédagogiques) à aider les enseignants exolingues à franchir ces obstacles.

état de son développement théorique. Cela ne devrait pas pourtant empêcher les enseignants de français de s'en inspirer pour élargir leurs réflexions sur la question de *l'imparfait*.

¹ À notre avis, beaucoup d'enseignants de FLE recourent volontiers aux définitions/explications de la grammaire traditionnelle parce qu'ils les trouvent faciles à comprendre et à expliquer. Cette facilité dépend principalement des exemples (bien que rebattus) et des explications fort peu complexes.

² Comme celles d'Imbs, P. (1960) dont nous avons exposé les définitions de certains temps du passé dans l'annexe (pp. 49-56).

³ Cependant, les enseignants pourront trouver entre les pages 287-345 de ce même ouvrage d'autres informations générales mais indispensables pour une meilleure compréhension de la question de l'emploi des temps français.

Pour revenir sur la question du contenu grammatical enseignable, il est évidemment important de le définir selon le public d'apprenants visé. Puisque nous avons examiné dans le cadre de cette étude le cas des apprenants adolescents/adultes qui conceptualisaient *l'imparfait* et le *passé composé*, nous souhaitons proposer dans cette conclusion quelques définitions/explications qu'on pourrait leur dispenser en deux temps.

Il est vrai que différents linguistes et grammairiens qui ont examiné la question de l'emploi de *l'imparfait* et du *passé composé* / *passé simple* en ont donné des interprétations plus ou moins différentes. Par exemple, alors que la grammaire textuelle proposait la distinction entre 'les procès du premier plan' et 'les procès de l'arrière-plan'¹ pour expliquer les différences entre l'emploi du *passé composé*/*passé simple* et celui de *l'imparfait*, beaucoup d'autres linguistes² attribuaient cette différence aux traits aspectuels de ces temps (fondamentalement, à la différence entre l'aspect perfectif - *le passé composé* & *le passé simple* - et l'aspect imperfectif- *l'imparfait* -). Berthonneau et Kleiber (1993) parlent toutefois d'un autre groupe de linguistes³ qui défendent « une conception anaphorique coréférentielle de l'imparfait » (p.56). Se déviant quelque peu de cette dernière analyse, Berthonneau et Kleiber proposent, pour leur part, de décrire *l'imparfait* comme 'un temps anaphorique méronomique'.⁴

Évidemment, au sein de ces controverses, il n'est pas facile de décider à laquelle des théories disponibles on devrait recourir pour concevoir la grammaire de la classe de FLE. Si nous proposons aux enseignants de se renseigner sur ces différentes analyses dans l'exercice de leur profession,⁵ nous ne leur proposons évidemment pas d'explicitier toutes ces connaissances complexes à leurs apprenants de FLE. N'oublions pas que l'objectif de ces derniers consiste non à découvrir les théories linguistiques ni sur la langue française, ni sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*, mais à découvrir simplement les moyens relativement fiables pour la compréhension et l'emploi de cette langue (y compris les temps susmentionnés). Par conséquent, lors de l'explicitation des connaissances sur la langue cible étrangère (surtout aux apprenants pré-avancés), il nous semble important que les enseignants se basent sur une description didactique cohérente⁶ décrite d'une façon compréhensible aux apprenants (sans pourtant être caricaturales).⁷

¹ Selon Berthonneau, A.-M. & Kleiber, G. (1993:55), cette 'piste textuelle' est aujourd'hui 'presque unanimement abandonnée'. Cependant, ces changements de perspectives théoriques nous semblent très peu influencer la conception du contenu enseignable dans les classes de FLE, du moins, en contexte exolingue. Dans plusieurs des classes de FLE observées, nous avons pu repérer cette explication du premier et de l'arrière-plan du *PC* et de *l'imparfait* dans les explications telles que : *Imparfait*=>'présentation du décor', 'les autres actions secondaires (...)', 'pour indiquer les circonstances d'un événement passé', 'pour donner des informations complémentaires' ; *PC*= 'Pour les actions principales'.

² Indépendamment du fait que ces linguistes appartiennent à plusieurs cadres différents de l'analyse de langue (par ex. les guillaumiens- tels que Martin, R., Wilmet, M., Imbs, P., les linguistes proposant des analyses logiques comme Rohrer, C., Vet, C., ou encore les linguistes qui défendent une approche énonciative de la grammaire comme Culioli, A., Desclés, J.-P.) et qu'ils emploient différents termes pour évoquer la différence entre le perfectif et l'imperfectif, Berthonneau, A.-M. & Kleiber, G. (1993 :55) les décrivent tous comme défenseurs de 'l'optique aspectuelle' de *l'imparfait*.

³ Par exemple, Ducrot, O., Rohrer, C., Kamp, H. (cf. Berthonneau et Kleiber: 1993:55)

⁴ Voir Berthonneau et Kleiber: 1993, surtout la p. 68 pour la définition de cette désignation de *l'imparfait*.

⁵ Voir à ce propos, Chiss, J.-L. (2007 :5)

⁶ À savoir, dont les définitions /explications ne se contredisent pas.

⁷ Il se peut que les descriptions les plus récentes soient plus cohérentes que les anciennes. Mais, si ces premières ne sont pas encore suffisamment développées ou ne sont pas explicitées en termes compréhensibles aux apprenants de langues étrangères (qui ne sont, rappelons nous, pas des linguistes), nous ne préconisons pas aux enseignants d'y baser le contenu linguistique à expliciter dans leur classe de FLE.

Lorsque nous prenons en compte les quelques descriptions théoriques que nous avons évoquées ci-dessus, il nous semble que la description qui est la plus adaptée aux classes de FLE réside, du moins à l'étape actuelle du développement où ces théories se situent, dans l'explicitation des valeurs aspectuelles spécifiques à la conception de *l'imparfait* et du *PC*.¹ Or, il est clair que selon le niveau des apprenants, ces explications devraient être présentées d'une façon simplifiée. De même, elles devraient être introduites progressivement, accompagnées d'exemples et étayées et mises en interrogation à travers les discussions.

- Méthode d'enseignement

Si le contenu enseignable est à déterminer selon le public d'apprenants visé, il en est plus ou moins de même pour la méthode d'enseignement d'une langue donnée. Cependant, malgré leur diversité, on peut préconiser parfois aux différentes classes de langues étrangères se trouvant sur un même contexte d'enseignement/apprentissage, certaines mesures communes d'amélioration des méthodes d'enseignement. Si on prend le cas des cours de FLE en contexte exolingue au Sri Lanka, en dépit de la diversité méthodologique qu'on pouvait y attester, ils partageaient certains points communs qui, à notre sens, faisaient gravement obstacle à l'apprentissage de la langue visée. Nous les évoquons ici par rapport à l'enseignement/apprentissage de *l'imparfait* et du *passé composé*. Il s'agit des points suivants :

- 1) Principalement, la non mise à disposition des connaissances sur les deux notions aspecto-temporelles en question: d'une part, il manquait aux apprenants des définitions/explications sur ces temps, d'autre part, on leur donnait des définitions/explications erronées.
- 2) Les termes clés qu'on employait pour donner des explications n'étaient pas explicités. Par conséquent, ils auraient pu bloquer parfois la compréhension des explications grammaticales dispensées.
- 3) Pour faire apprendre l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*, on faisait travailler les apprenants principalement sur les phrases isolées.
- 4) Dans aucune des classes observées, on n'explicitait la question des transferts des langues premières. (Dans certaines classes, on évitait le recours à toutes les deux langues premières des apprenants alors que dans d'autres, on privilégiait la L2 au détriment des références à la L1.)

À notre avis, le premier obstacle qui empêchait l'acquisition des notions de *l'imparfait* et du *PC* par les apprenants des classes de FLE observées se trouvait dans les lacunes considérables que présentait le contenu linguistique qu'on mettait à leur disposition. Or, nous avons déjà discuté de ce problème dans les pages précédentes et nous avons proposé deux remèdes : dans la conceptualisation de ces deux temps chez leurs apprenants, les enseignants de FLE peuvent, soit adopter les quelques définitions/explications de base que nous avons proposées dans l'annexe (pp.112-3), soit s'inspirer, entre autres, des sources bibliographiques que nous avons citées avant.

À notre avis, la deuxième raison qui faisait obstacle à l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE venait des termes spécifiques qu'on y utilisait pour parler explicitement de la grammaire. En effet, dans le cas de la conceptualisation de *l'imparfait* et du *PC*, les termes clés qu'on utilisait ne relevaient pas

¹ À titre d'exemple, nous présentons aux pages 112-3 de l'annexe quelques définitions/explications de *l'imparfait* et du *PC* (extraites principalement de *la grammaire méthodique du français*: 1999) que nous jugeons être indispensables dans la conceptualisation des deux temps dans une perspective aspectuelle.

d'une métalangue strictement grammaticale. Toutefois, ces termes apparemment simples qui relevaient du lexique général étaient souvent sources d'ambiguïtés. Surtout en tant que définitions des deux temps en question, ils étaient parfois trompeurs ('actions', 'situations', 'durée', 'weather conditions'), peu clairs ('événement', 'circonstances', 'narration', 'récit', 'décrire le cadre de la situation', 'état d'esprit', 'succession d'événements', '(pas) fini', 'évoquer des souvenirs', 'parlers des sentiments') et même peu compréhensibles ((*non*) *accompli, procès, processus, etc.*). Alors que les enseignants présumaient que les apprenants comprenaient parfaitement les termes qu'ils employaient pour expliquer les valeurs d'emploi de *l'imparfait* et du *PC*, il nous semblait que les apprenants ne comprenaient pas toujours ce que les enseignants voulaient précisément signifier par certains des mots clés. Certains élèves tentaient d'apprendre ces mots par coeur sans savoir vraiment comment ces derniers servaient à déterminer l'emploi des deux temps donnés. Par exemple, si les enseignants ont appris à leurs élèves que les verbes évoquant *les situations /les états d'esprit*, etc. au passé étaient à conjuguer à *l'imparfait* alors que ceux évoquant *les actions/événements*, etc. au passé se conjugaient au *PC*, ils n'ont pas expliqué à leurs élèves ce qu'ils entendaient par *les situations, les états d'esprit, les actions et les événements*. De même, certains enseignants réservaient le terme 'durée' pour expliquer l'emploi de *l'imparfait* alors qu'on peut utiliser aussi *le PC* pour évoquer une durée au passé.¹ Par ailleurs, nous sommes convaincue que la distinction entre les termes *procès, processus*² ne serait pas évidente à faire même pour la plupart des enseignants observés sans qu'on leur donne des explications préalables. Tous ces termes opaques relevant du métalangage s'élevaient comme une barrière entre les explications dispensées par les enseignants et la compréhension de ces explications par leurs apprenants. Nous reconnaissons ainsi la non explicitation des sens précis de certains termes clés comme étant l'une des causes principales de la non acquisition de *l'imparfait* et du *PC*. Pour franchir cette barrière, nous proposons, à nouveau, deux solutions aux enseignants : soit de s'assurer que leurs termes-clés à eux soient compréhensibles par les apprenants avant de s'en servir pour expliquer la grammaire; soit, de construire avec les apprenants une métalangue novatrice, commune et lucide qui permettra mieux aux apprenants de construire les connaissances grammaticales visées.

Or, la plupart des explications et des exercices que les enseignants et les manuels de FLE mettent à la disposition des apprenants se base sur les phrases/énoncés dépourvus de leurs co-textes et contextes originaux de production : à notre sens, ceci constitue également l'un des plus grands obstacles lorsqu'on travaille sur les notions aspecto-temporelles telles que *l'imparfait* et *le PC*, qui puisent essentiellement leur sens dans des indices extralinguistiques. C'est-à-dire que, l'emploi de ces temps ne se définissant que par rapport à la manière dont un locuteur donné perçoit le procès à un moment donné de son discours, il faut se renseigner sur ces informations avant de décider lequel des deux temps sera apte à transmettre le sens recherché. C'est le co-texte et les renseignements sur le contexte de production du discours qui servent en général à déterminer le sens voulu. Par conséquent, lorsqu'on présente des phrases/énoncés

¹ Mais, alors que la durée est perçue 'de l'intérieur' et 'dans son déroulement' avec *l'imparfait*, elle est considérée 'dans sa globalité' et 'dans son état d'accompli' avec *le PC*. Ainsi, la distinction entre l'emploi des deux temps ne peut pas être expliquée à l'aide du mot 'la durée'. En revanche, elle doit être expliquée par rapport à la manière dont on considère le procès en question.

² Ces termes savants linguistiques ont été utilisés par l'enseignant F de la classe d'A/L septième trimestre. Étant donné qu'il était chargé de cette classe pendant les trimestres précédents et que nous n'avons observé cette dernière qu'au moment où on était en train de réviser l'emploi de *l'imparfait* et du *PC*, il est possible que l'enseignant ait déjà explicité le sens de ces mots à ses apprenants. Si telle était la situation, le problème des termes ambigus ne s'y posait évidemment pas.

extrait(e)s de leur textes/discours d'origine, il est difficile de deviner exactement leur sens de départ. Un(e) énoncé/phrasé isolé(e) permet ainsi d'interpréter le sens recherché de différentes manières, selon la façon de raisonner de chaque personne qui le(la) lit. Cela explique les cas de disparité d'interprétations que nous avons évoqués vers la fin du quatrième chapitre. Dans ces cas-là, l'absence des indications co-textuelles/contextuelles rend impossible de choisir une seule réponse¹ comme étant *la* réponse juste. Or, les corrigés des exercices grammaticaux nous semblent ignorer ce fait lorsqu'ils imposent un seul emploi de temps (celui du départ) comme étant correct pour une phrase donnée. Cette situation peut embrouiller les apprenants qui sont encore au début de leur apprentissage de l'emploi des temps français.

Par ailleurs, l'emploi des temps de la langue cible peut s'avérer particulièrement difficile pour les apprenants de FLE/FLS, surtout pour ceux en contexte exolingue d'apprentissage, parce qu'il leur manque des connaissances empiriques pour décider intuitivement de l'(in)acceptabilité d'un emploi de temps pour un(e) énoncé/phrasé donné(e).² En effet, comme l'a proposé la méthode communicative, la grammaire peut et devrait être présentée à travers la langue usitée. En effet, la grammaire d'une langue donnée (en l'occurrence, l'emploi de *l'imparfait* et du *PC* du français) n'a pas d'existence en dehors de la langue dans son usage. Si les tableaux récapitulatifs et les définitions/explications traditionnelles peuvent servir à appréhender certains aspects saillants de l'emploi de ces deux temps, ils ne mettent à la disposition des apprenants qu'une vue largement caricaturale et peu fonctionnelle de ces notions aspecto-temporelles. *L'imparfait* et *le PC* prennent ainsi leurs sens effectifs non dans les tableaux et les énoncés/phrases hors contexte, mais dans la langue dans ses emplois contextualisés, à savoir, dans les discours écrits et oraux authentiques et complets. D'où la nécessité d'aborder les questions de conceptualisation et d'emploi des temps d'une perspective fonctionnelle qui prend en compte la langue cible telle qu'elle se produit en réalité, dans son intégralité.

Nous avons déjà discuté sous la rubrique des 'transferts' (pp.372-2) du problème du quatrième obstacle évoqué à la page 378 : il s'agit de l'évitement de l'une ou des deux langues premières et des transferts qui relèvent de ces langues. Nous revenons sur cette question ici en vue de faire quelques recommandations à son égard. Comme nous l'avons vu au début de cette thèse, une approche strictement communicative ne convient pas aux apprenants exolingues de langue étrangère ; particulièrement, lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de la grammaire de cette langue. D'abord, le contenu socioculturel étranger, ensuite, la langue d'enseignement peu maîtrisée, empêchent souvent l'apprenant exolingue débutant d'accéder au contenu grammatical visé.³ Pour franchir ces deux barrières, nous proposons (au moins, au niveau débutant) de permettre aux apprenants d'approcher la langue cible à travers les connaissances qu'ils possèdent déjà. Sur le plan linguistique, ils doivent pouvoir recourir à leurs langues premières en cas de besoin ; au plan socioculturel, on doit les laisser travailler sur les textes et thèmes de discussion qui sont à leur portée, relevant, de préférence, des aspects socioculturels communément partagés par les langues de départ de l'apprenant et de sa langue cible. Si les sociétés représentant les langues de départ et la langue cible sont complètement

¹ Celle qui aurait été l'unique réponse possible avant l'extrait de la phrase de son co-texte/contexte.

² En revanche, un apprenant de L1 serait souvent capable de rejeter les réponses vraiment inacceptables même lorsque l'énoncé/la phrase en question serait présenté(e) extrait de son texte/discours d'origine.

³ Rappelons encore que c'est à ce niveau qu'on présente *l'imparfait* et *le passé composé* aux apprenants adultes exolingues. Ces connaissances acquises au niveau débutant restent les seules jusqu'à ce que les apprenants arrivent au niveau avancé.

dissociées, on devrait laisser les apprenants débutants commencer à découvrir la langue cible à travers ce qu'ils connaissent de leur propre société.

Or, si on met en comparaison la méthode de construction des connaissances dans les classes de FLE observées avec celle préconisée par les linguistes interactionnistes de la troisième génération,¹ on remarque une disparité importante entre les deux méthodes. À savoir qu'il manque à la première une condition d'apprentissage qui est reconnue par les interactionnistes comme étant indispensable pour l'acquisition des langues : c'est la *co-construction* des connaissances. En effet, en dépit d'une mise en place d'un enseignement implicite et explicite et du fait qu'un apprentissage inductif autant que déductif ait également été prévu, les enseignants de FLE que nous avons observés (surtout au niveau débutant) ne co-construisaient pas vraiment les connaissances grammaticales visées avec leurs apprenants. Si la méthode d'enseignement comprenait une phase de prise de conscience des notions visées par l'induction, cette phase signifiait pour la majorité des apprenants débutants, un moment d'écoute, de lecture et de contemplation passive du sujet. Mais, elle n'aboutissait généralement pas, malgré l'attente de la part de l'enseignant, à une discussion sur les connaissances à construire. En dépit des multiples efforts de la part des enseignants, les apprenants débutants n'ont pas tenté d'explicitier leurs observations et hypothèses sur les deux notions grammaticales à construire : la majorité d'entre eux restait attentive, mais passive.

Ce refus de la part des apprenants débutants de s'impliquer explicitement dans le processus de construction des connaissances sur la langue cible (en l'occurrence, sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*) pouvait être dû à plusieurs raisons : la peur de s'exprimer en public et de se tromper devant les autres, la sous-évaluation de leur capacité d'analyse de la question, etc. Néanmoins, à notre sens, le plus grand obstacle relevait de la langue d'enseignement. Comme nous l'avons déjà vu, dans la plupart des cours de FLE à l'AF, les enseignants tentaient d'éviter l'emploi des langues premières des apprenants (particulièrement, le singhalais). Cependant, cette exclusion de la L1 de la classe de FLE² inhibait visiblement la participation active de nombreux apprenants aux discussions sur les connaissances à construire. Incapables de s'exprimer en langue cible, beaucoup d'entre eux hésitaient également à s'exprimer devant la classe en anglais (insécurité linguistique, manque de pratique de cette langue). Ainsi, si les apprenants avaient formé des hypothèses sur les connaissances visées pendant la phase de sensibilisation, ils se voyaient, par la suite, sans moyens de les expliciter. Pour leur part, en l'absence de communication et des hypothèses de la part des apprenants sur les connaissances visées, les enseignants ne pouvaient évidemment pas les *co-construire*.

Par conséquent, pendant l'étape de systématisation des connaissances, l'enseignant ne prenait en compte que les connaissances préfabriquées (définitions/explications) présentées dans le manuel. Vu le manque d'intérêt de la part des apprenants pour s'impliquer dans le processus de construction des connaissances, l'enseignant se voyait obligé de présenter les connaissances préfabriquées du manuel de manière très prescriptive. Comme nous en avons déjà discuté (cf. troisième chapitre), ces connaissances non-négociées risquent parfois d'être erronées ou trop caricaturales pour pouvoir aider les apprenants à construire des systèmes de connaissances opérationnels.

¹ cf. Berthoud, A.-C. : cours: Introduction aux théories d'apprentissage des langues.

² Par suite, la (les) langue(s) d'enseignement des cours du niveau débutant étai(en)t : strictement, le français (la classe de l'enseignant A); strictement, le français et l'anglais (les classes des enseignants B & D) ; l'anglais et le français (la classe de l'enseignant F).

Cela, à son tour, peut inciter les apprenants de FLE à recourir à leurs préconnaissances en langues premières. Mais, étant donné que leurs enseignants évitaient de discuter de la question des transferts des langues premières, les apprenants pouvaient par suite être victimes d'interférences. Ainsi, on voit comment un choix strict et inapproprié de langue(s) d'enseignement peut déclencher un cercle vicieux d'obstacles à l'acquisition de la langue visée par les apprenants plurilingues de FLE.

En effet, pour nous, le problème majeur dans les cours de FLE que nous avons observés consistait en la dissociation des différents éléments¹ qui contribuaient au processus d'enseignement/apprentissage. Il manquait gravement à ces cadres d'enseignement une vision co-constructiviste dans la présentation et dans le traitement des connaissances sur la langue cible. En fait, au cours de leur apprentissage du FLE, les apprenants se trouvaient souvent seuls face à deux obstacles considérables : d'une part, les connaissances peu opératoires sur la langue cible,² d'autre part, les connaissances très complexes émanant des langues premières.

Vu cet état de faits, ce que nous proposons aux enseignants de FLE, c'est d'aider leurs apprenants à sortir de cette impasse en prenant essentiellement en compte la présence de leurs langues premières. Comme nous l'avons déjà dit, au lieu de les bannir de la classe de FLE, ils devraient tenter de les exploiter positivement et de s'en servir pour construire des connaissances de la langue visée avec les apprenants. Les connaissances dont les apprenants disposent dans leurs systèmes de langues premières, peuvent, au travers de leurs points de convergence et de divergence avec le système de la langue cible, permettre aux apprenants de mieux appréhender ce dernier. En effet, durant la phase de sensibilisation aux connaissances visées (en l'occurrence celles sur l'emploi du *PC* et de *l'imparfait*), les références aux langues premières peuvent justement servir à lancer la discussion. Les apprenants s'expriment plus aisément sur ce qu'ils connaissent mieux (leurs langues premières) que sur ce qu'ils ne connaissent pas encore (la langue cible). Par ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, il est évidemment plus rassurant et intéressant, voire plus efficace de construire de nouvelles connaissances (savoir virtuel) sur la base de ce qu'on sait déjà (savoir actuel).

En effet, au niveau débutant de l'apprentissage, le recours aux langues premières peut également servir à élucider des connaissances problématiques qui sont difficiles à faire comprendre à travers la langue cible. Le recours aux langues premières, soit en tant qu'objet d'analyse (dont on se sert pour mieux comprendre le système de langue visée), soit en tant que moyen d'accéder aux connaissances complexes, représente un moment de décrochement métalinguistique. Elles permettent aux apprenants de découvrir la langue cible, d'une part en tant que système particulier par rapport aux autres systèmes de langues, d'autre part en tant que système unique parmi de nombreux autres systèmes. Une telle approche plurilingue nous semble indispensable aujourd'hui dans l'enseignement/ apprentissage de toute langue, mais spécifiquement dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

¹ Par exemple, le contexte d'enseignement/apprentissage avec ses traits spécifiques [par ex. la présence du singhalais et de l'anglais et des connaissances (plus ou moins développées) et des représentations qui s'y associaient] l'institut d'enseignement, le manuel, l'enseignant et l'apprenant.

² Nous avons vu au cours du troisième chapitre comment certaines définitions/explications que les apprenants du FLE recevaient de la part de leurs enseignants (y compris des enseignants natifs) et des manuels de FLE étaient erronées. Ce qui est davantage à déplorer, c'est le fait que ces définitions de *l'imparfait* et du *PC* reçues au niveau débutant constituent souvent les seules que ces apprenants acquièrent durant le reste de leur apprentissage du FLE.

Pour rappel, ce que nous proposons ici, c'est dans un premier temps, et au niveau débutant de l'apprentissage de la langue étrangère, de sensibiliser les apprenants (en l'occurrence, les adolescents et les adultes) aux implications des va-et-vient entre leurs langues premières et la langue cible.¹ Il ne s'agit pas d'interdire cette pratique dont les apprenants nous semblent bénéficier largement, surtout au début de leur apprentissage. En effet, la démarche que nous proposons pourrait être appréhendée de deux façons : d'une part, inciter les apprenants à prendre conscience de l'environnement plurilingue dans lequel ils abordent la langue cible ; d'autre part, développer chez eux une prise de conscience des transferts qui leur permettra de dépasser d'éventuels obstacles liés aux interférences. Cette prise de conscience² ('language awareness') de l'altérité des langues en contact, aussi bien aux plans linguistiques, métalinguistiques que sociolinguistiques nous paraît indispensable aux apprenants de langues dans leur tentative à longue haleine pour découvrir la langue cible (ou d'autres, éventuellement).

Dans un deuxième temps, nous pensons que les enseignants devraient aborder la question des transferts d'une façon plus concrète. De nouveau, il ne s'agit pas de faire des comparaisons rigoureuses et hors contexte entre les différentes langues, mais d'exploiter ce phénomène avec les apprenants au fur et à mesure que les problèmes qui lui sont liés surgissent en cours. En d'autres termes, au lieu de chercher à éviter les questions des apprenants sur les interférences des langues premières,³ les enseignants devraient s'y préparer à l'avance. En effet, plus les enseignants encouragent leurs apprenants à participer à ces discussions, à expliciter leurs doutes et à s'interroger sur le fonctionnement de la langue cible, plus ces derniers seront impliqués dans le processus de construction des connaissances de la langue cible. Par ailleurs, nous croyons que les connaissances construites sur ce qui est déjà connu rassurent davantage les apprenants.⁴ Il faut donc les encourager à se servir consciemment de leur 'passé' (méta) linguistique de sorte qu'ils puissent en profiter au maximum tout au long du processus d'apprentissage.

Néanmoins, comme nous l'avons préalablement dit, plusieurs facteurs peuvent faire obstacle à une telle démarche de prise en considération des transferts. Mis à part le problème du manque de temps,⁵ deux autres facteurs sont à considérer : d'une part, la langue d'enseignement des classes de FLE (ou de langue étrangère) et d'autre part, le problème des différents degrés de connaissances dont les enseignants et les apprenants de langues disposent dans leurs langues premières. Même si les enseignants peuvent, à un certain degré, franchir ces obstacles eux-mêmes, il est indispensable que les instituts d'enseignement des langues (y compris les écoles, les universités, etc.) interviennent pour régler ces problèmes d'une façon plus efficace.

¹ Le fait que ces apprenants possèdent déjà deux langues considérablement éloignées l'une de l'autre mais également de la langue cible devrait faciliter davantage cette tâche de sensibilisation.

² Que Roulet, E. (1980) propose de développer dès l'école primaire.

³ Par exemple, l'enseignant C du cours du niveau avancé premier trimestre.

⁴ Voir (p.27) la discussion sur les notions de ZPD (Zone proximale de développement) de Vygotsky, L. et SPA (Séquences potentiellement acquisitionnelles) de De Pietro, F., Matthey, M. et Py, B.

⁵ En fait, une telle approche d'apprentissage qui prend en compte les transferts est utile non seulement au moment de la discussion mais également pour l'apprentissage de la langue cible et d'autres langues à long terme. Elle vaut donc l'effort et le temps qu'on y consacre. Par ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, nous ne proposons pas de passer de longues heures sur ces discussions. L'enseignant devrait tenter de les aborder d'une façon claire mais brève.

5.3.2. Rôle des instituts

- Problème de la (des) langue(s) d'enseignement

L'une des méthodes considérées comme l'une des plus efficaces et rapides pour l'apprentissage des langues constitue l'apprentissage de la langue cible à travers cette même langue.¹ Cette méthode réussit à pousser les apprenants de langues à comprendre et à s'exprimer rapidement dans leur langue visée. Ainsi, les instituts d'enseignement du FLE comme l'AF au Sri Lanka préfèrent l'enseignement du français en français. Toutefois, vu les différents objectifs que les différents cours de FLE poursuivent au sein de cet institut² et le fait que l'apprentissage en langue cible est considérée comme étant plutôt exigeant au niveau débutant, l'AF laisse le choix de la langue d'enseignement à ses enseignants. Par conséquent, dans les cours de débutants adultes, la langue d'enseignement varie selon les enseignants, entre 'strictement français' (classe A) et 'français+anglais' (classe B). En revanche, dans les classes au-delà du niveau intermédiaire, la langue d'enseignement devient obligatoirement le français. Dans toutes les classes d'A/L (à l'AF et dans les écoles) ainsi que dans les cours de débutants à l'Université, on emploie souvent au moins deux langues d'enseignement : à savoir, le français et l'anglais. Dans de rares cas, certains enseignants de FLE optent aussi pour le singhalais. Le degré auquel on a recourt pour chacune de ces langues dépend largement de chaque enseignant.

Dans ces derniers cours où plusieurs langues sont employées et où les va-et-vient entre ces langues sont permis ou encouragés, il n'est guère difficile de prévoir des explications sur les interférences. En effet, nous croyons que les cours d'A/L, dont les programmes préconisent les traductions thèmes et versions entre les langues premières et la langue cible des apprenants, devraient obligatoirement adopter une telle approche d'enseignement du français. Vu que ces apprenants doivent constamment faire les trajets entre plusieurs langues, leur français est indubitablement influencé par les interférences de leurs langues premières. Bien que la nécessité d'aborder le problème des interférences soit très élevé dans ces cours et qu'ils disposent en plus d'un environnement favorable pour le faire, aucun des cours 'plurilingues' que nous avons observés n'a adopté une approche particulière pour traiter ce problème.³

Quant aux cours de langues où la langue d'enseignement constitue strictement la langue cible, il est clairement difficile de prévoir cette démarche d'explicitation des interférences. Même si les transferts se produisent également chez les apprenants de ces cours, l'absence des références aux langues premières des apprenants empêche qu'on les évoque en cours. Les relever uniquement pour parler des interférences serait un travail utile, mais hors contexte. En outre, au niveau débutant d'apprentissage du FLE où on affronte au maximum cet obstacle, les apprenants ne sont guère capables de comprendre des explications sur les transferts, en français. Si l'enseignant veut être sûr de faire passer correctement son message aux débutants, et ce, sans perdre du temps, il faut qu'il leur parle dans une langue que ces derniers comprennent. De même, pour relever les cas

¹ La méthode d'enseignement des langues sans recourir aux langues premières des apprenants. Dès le début de l'apprentissage, l'apprenant est directement mis en présence de la langue cible et est obligé de l'acquérir à travers cette même langue.

² Par exemple, l'objectif et les programmes des cours d'A/L sont largement différents de ceux des cours d'adultes ou d'enfants.

³ Seul, l'enseignant E de la classe d'A/L septième trimestre a fait une remarque en passant sur la tendance des apprenants de FLE à associer toujours *l'imparfait* à la forme 'was+ing' en anglais.

d'interférences quand ils se présentent au cours du processus d'apprentissage de la langue cible (que ce soit au niveau débutant, intermédiaire ou avancé), on devrait pouvoir se référer à ces langues en plein cours de français. Pourtant, dans une classe où la langue d'enseignement est prédéfinie comme 'strictement la langue cible-le français', cette tâche peut paraître quelque peu déplacée, voire inconcevable.

Or, bien que nous percevions l'efficacité d'un enseignement en langue cible sur plusieurs plans, il nous semble malheureusement peu compatible avec la démarche que nous proposons comme remède aux interférences. Par ailleurs, dans une situation exolingue d'enseignement/apprentissage, on ne peut pas ignorer les transferts, et cela pour deux raisons: d'une part, parce que les transferts négatifs (interférences) constituent un processus inévitable dans l'acquisition de la langue visée, d'autre part, parce qu'on peut se servir du phénomène des transferts pour développer l'éveil au langage chez les apprenants et par la suite améliorer l'apprentissage de la langue visée. D'où, à notre avis, la nécessité absolue de trouver un moyen terme¹ à ce problème.

Si dans certaines classes de FLE au Sri Lanka, on a ignoré jusqu'à présent les transferts au profit d'une langue d'enseignement unique, il nous semble important de reconsidérer cette pratique. Cela dit, nous ne suggérons pas que les enseignants se résignent à dispenser l'enseignement en français et en langues premières à des degrés équitables. La juste mesure de chaque langue est à décider par chaque enseignant selon les besoins de ses apprenants et leur niveau d'apprentissage. Pour notre part, nous soutenons l'idée d'employer la langue cible au maximum. À savoir, si l'enseignant d'un cours du niveau avancé réussit à expliciter en langue cible les transferts des langues premières, et s'il réussit également à faire comprendre à ces apprenants ce qu'il explique et à les amener à lui poser toutes leurs questions dans cette même langue, nous n'y voyons rien à redire. Cependant, tous les apprenants de FLE (parfois, même ceux du niveau avancé) ne sont pas à même d'affronter une telle épreuve : s'ils sont capables de comprendre les explications de l'enseignant en français, peu d'entre eux osent interroger l'enseignant dans cette langue. D'où la nécessité d'accorder de la place aux langues premières dans ces cours.² À notre avis, une méthode d'enseignement qui promeut l'intercompréhension entre l'enseignant et ses apprenants, qui cherche par là à dissiper les doutes et les idées reçues chez les élèves sans pour autant renoncer à la promotion de la langue cible, est certainement une méthode plus efficace qu'une méthode qui veut se dérouler 'strictement en français', et cela, à tout prix. Or, si les enseignants peuvent contribuer à la conception d'une telle méthode convenable à leur contexte spécifique d'enseignement/apprentissage des langues étrangère, il revient évidemment aux instituts d'enseignement des langues d'encourager leurs enseignants à prendre une telle initiative

¹ Qui ne propose de dépouiller ni la langue cible, ni les langues premières de leur rôle de langues d'enseignement.

² Toutefois, la situation nous semble très complexe. D'abord, certains apprenants (si ce n'est pas tous, surtout ceux des classes des niveaux débutants et intermédiaires) n'osent pas s'exprimer souvent en français puisqu'ils ne sont pas ou ne se sentent pas encore à la hauteur de cette tâche. Cependant, l'emploi de l'anglais comme langue unique de discussion en cours peut également constituer un obstacle à d'autres apprenants qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer en anglais. En effet, étant donné les jugements de valeurs qu'on associe à l'anglais et à son emploi 'correct', certains apprenants peuvent se montrer très réticents à dévoiler leur anglais 'imparfait' devant leurs camarades. Ce sentiment d'infériorité linguistique peut d'autre part les empêcher de s'exprimer en singhalais, surtout dans l'ambiance généralement pro anglaise des cours de FLE sri lankais. Par conséquent, la meilleure solution pour sortir de cette impasse serait de permettre, voire d'encourager l'emploi des trois langues jusqu'à ce que les apprenants soient capables de s'exprimer en français.

et éventuellement de préconiser d'adoption de cette nouvelle méthode dans leurs classes de langues.

- Problème du déséquilibre dans les connaissances des langues premières

Le deuxième facteur qui fait obstacle à une prise de conscience des interférences des langues premières dans les classes de FLE au Sri Lanka, ou dans d'autres contextes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, constitue justement la difficulté à évaluer les connaissances que les enseignants et leurs apprenants possèdent de leurs langues premières. Dans un premier temps, pour comprendre les écarts entre la conception et le fonctionnement des unités linguistiques de la langue cible (par exemple, *le PC et l'imparfait*) et leurs 'équivalents' présumés dans les langues premières des apprenants, il faut que les apprenants connaissent bien ces derniers (la conception et le fonctionnement des unités linguistiques de leurs langues premières). Or, comme nous l'avons vu auparavant, les connaissances que les différents apprenants possèdent de leurs L1 et L2 ne sont guère les mêmes. Il est possible que certains apprenants de ces cours possèdent de bonnes connaissances du singhalais écrit, alors que leurs camarades n'en possèdent que très peu. De même, d'autres apprenants peuvent briller en anglais sans que cette source de transferts chez eux soit partagée par leurs camarades de FLE. D'autres encore peuvent connaître ces deux langues à des degrés variables.

Dans un deuxième temps, cela peut être également le cas des enseignants de FLE. Selon nos observations des cours de FLE, nous nous sommes rendu compte du manque ou de la prétendue ignorance que les enseignants de FLE montrent à l'égard de leurs langues premières.¹ Toutefois, ayant parcouru plus ou moins le même trajet d'apprentissage des L1 et L2 que leurs apprenants, nous croyons que les enseignants autochtones possèdent des connaissances métalinguistiques plus ou moins adéquates sur leurs langues premières pour pouvoir traiter la question des transferts au niveau débutant d'apprentissage du FLE. Cependant, pour éveiller et compléter ces connaissances peu utilisées et éliminer la méfiance que la majorité d'enseignants témoignent à l'égard des langues premières dans la classe de FLE, il faudrait obligatoirement les former dans ce sens. Et la formation des enseignants, surtout dans les contextes exolingues d'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme celui que nous avons observé, tombe inévitablement entre les mains des instituts d'enseignement des langues qui les engagent. Étant donné que l'État est peu concerné par la formation des enseignants de langues étrangères (parmi les enseignants de diverses autres matières, ces premiers ne représentent qu'une minorité négligeable), il appartient aux instituts d'enseignement des langues étrangères de s'occuper de la formation de leurs enseignants du mieux qu'ils le peuvent. Cette formation devrait, à notre sens, être destinée aussi bien aux enseignants natifs de la langue visée qu'aux enseignants alloglottes non natifs. La formation des derniers devrait avoir comme objectifs, d'une part, de les aider à mieux découvrir la langue cible et la culture qui y est associée, et d'autre part, de leur apprendre comment mieux gérer l'ambiance plurilingue de leurs cours afin qu'ils en

¹ Il est possible que le refus de la part des enseignants de recourir aux langues premières soit un véritable manque de connaissances de ces langues chez eux. Pourtant, nous l'interprétons plutôt comme un refus stratégique pour éviter de dévier, d'une part, de la langue d'enseignement choisie (le français), et d'autre part, du programme prévu. Évidemment, cette attitude négative à l'égard des langues premières des apprenants est strictement liée à la méthode que l'institut et l'enseignant promeuvent dans leurs cours. Si l'enseignant ne se sent pas obligé de suivre strictement sa méthode encore largement basée sur la communication et par la suite sur la langue cible française, nous croyons qu'il sera moins réticent pour communiquer ses connaissances dans ses langues premières.

profitent pour améliorer l'enseignement. En ce qui concerne la formation des enseignants natifs qui travaillent à l'étranger, il faudrait les former pour se familiariser avec les langues et les cultures des apprenants, particulièrement, s'ils vont se voir attribuer des classes de débutants. Au plan général, nous pensons que tout enseignant devrait être formé de manière à ce qu'il soit capable de réfléchir sur ce qu'il enseigne et sur la méthode qu'il emploie à cette fin.

Ainsi, si les enseignants de langues ont un rôle crucial à jouer dans la tentative en vue d'améliorer l'apprentissage des langues dans des contextes exo et multilingues, à un niveau plus général, les instituts d'enseignement des langues devraient également faciliter cette tâche à travers de nombreuses initiatives : comme nous l'avons déjà dit, en prenant des mesures visant à faire concevoir des manuels et des méthodes d'enseignement mieux adaptés à leur contexte particulier d'enseignement/apprentissage de langue, en offrant plus de possibilités de formation à leurs enseignants, et finalement, en créant des lieux d'apprentissage où le pluriculturalisme et le plurilinguisme serviraient à dissiper les sentiments d'insécurité linguistique de leur public d'apprenants. Bref, dans la perspective que nous proposons d'adopter dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il s'agit avant tout pour les enseignants et les apprenants de ne pas ignorer leurs propres patrimoines linguistiques et culturels lorsqu'ils sont mis en présence de ceux d'une nouvelle langue.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

* RÉFÉRENCES THÉORIQUES

AHUKANNA, J.W.G., LUND, N.J., GENTILE, R. [1981] “Inter- and Intra-lingual Interference Effects in Learning a Third Language”, in *The Modern Language Journal*, Vol. 65, N° 3, pp. 281-287.

ALLEN, J.P.B., VAN BUREN, P. [1971] *Chomsky: Selected Readings*, Collection Language and Language Learning, Oxford University Press, London.

ALTARRIBA, J. [1992] “The Representation of Translation Equivalents in Bilingual Memory”, in HARRIS, R.J. (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*, Elsevier Science Publishers B. V., pp. 157-173.

AMINO, F. [2002] « Les pronoms personnels dans le matériel didactique du FLE », in *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahier de l'ILSL N° 13, Presse centrale, Université de Lausanne, pp. 99-107.

AMINO, F. [2004] *Reconsidération de la catégorie de la personne en français et en japonais*, Mémoire de post grade en sciences du langage, Université de Lausanne.

ANDERSON, S.R. [1985] “Inflectional Morphology”, in SHOPEN, T. (ed.) *Language Typology & Syntactic Description*, Vol. 3, *Grammatical Categories & the Lexicon*, Cambridge University Press, pp. 150-201.

AUROUX, S. (éd.) [1989] *Histoire des idées linguistiques, Tome 1 : La naissance des métalangages en Orient et Occident*, Collection Philosophie et langage, Pierre Magdada, Liège- Bruxelles.

BADER, F. [1994] *Langues indo-européennes*, Paris, CNRS éditions.

BAILLY, D. [1985] « Quelques aspects des stratégies d'apprentissage de langue seconde », in *Stratégies d'apprentissage -Cahier du département des langues et des sciences du langage, N° 1*, Université de Lausanne, pp. 60-73.

BALAGALLE, W.G. [2001] සිංහලයේ චන්ද්‍රිකාත්මක ස්වරූපය [sinhala:je: va:g vidja:tmaka svāru:pājə], The translation of *The Linguistic Characteristic of Sinhalese* by Prof. GEIGER, W. [1937], Visidunu Prakashakayo, Boralessgamuwa, Sri Lanka.

BANGE, P. [1992] « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, N° 1, ENCRAGES, pp. 53-85.

BEAKERS, R.S.P. [1995] *Comparative Indo-European Linguistics*, University of Leiden, John Benjamin Publishing Company.

BÈGUELIN, M.-J., DE PIETRO, J.-F., NÄF, A. (éds) [1999] « La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques », in *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL) N° 31*, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

- BENVENISTE, É. [1966] *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BEN-ZEEV, S. [1977] "The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development", in JEFEREY, W.E. (ed.), *Child Development*, Vol. 48, N° 3, University of Chicago Press, pp. 1009-1018.
- BERTHONNEAU, A.-M., KLEIBER, G. [1993] « Pour une nouvelle approche de l'imparfait : l'imparfait, un temps anaphorique méronomique », in *Langages : temps, référence et inférence*, N° 112, décembre.
- BERTHOUD, A.-C., PY, B. [1993] *Des linguistes et des enseignants*, Peter Lang, Berne.
- BESCHERELLE JUNIOR 8 à 12 ans : grammaire, orthographe grammaticale, orthographe d'usage, conjugaison, vocabulaire, dictionnaire orthographique [1992], Hatier, Paris.
- BESSE, H. [1977] « Épistémologie grammaticale et exercices grammaticaux », in *Étude de linguistique appliquée*, N° 25, janvier-mars.
- BESSE, H. [1980] « Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère », in *Langue Française*, N° 47, septembre.
- BIALYSTOK, E. [1986] "Factors in the Growth of Linguistic Awareness", in HARTUP, W.W. (ed.), *Child Development*, N° 57, University of Chicago Press, pp. 498-510.
- BIALYSTOK, E. [1988] "Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness", in PARK, R.D. (ed.), *Developmental Psychology*, Vol. 24, N° 4, American Psychological Association, Washington, pp. 560-567.
- BIALYSTOK, E. [1990] « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », in GAONAC'H, D. (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Hachette, Paris, pp. 50-58.
- BIALYSTOK, E. [1991] "Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency", in *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, pp.113-140.
- BIALYSTOK, E. [1992] "Selective Attention in Cognitive Processing: The Bilingual Edge", in HARRIS, R.J. (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*, Elsevier Science Publishers, pp. 501-513.
- BICKERTON, D. [1984] "The language Bioprogram Hypothesis and Second Language Acquisition, in RUTHERFORD, W.E. (ed.), *Language Universals and Second Language Acquisition*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, pp. 141-161.
- BOULARES, M., CALLAMAND, M., [1990] *Grammaire vivante du français 1- Exercices d'apprentissage*, Larousse. F.L.E. CLE International, Paris.
- BOUSCAREN, J. [1991] *Linguistique anglaise : initiation à une grammaire de l'énonciation*, Ophrys, Paris.

- BOUTON, C. [1979] *La linguistique appliquée*, Que sais-je ?, PUF, Paris.
- BRICKA, J.-P. [2004] « Une grammaire innée », in *Sciences & vie*, N° 227 (« Du langage aux langues »), pp. 22-29.
- BRONCKART, J.-P., CHISS, J.-L. (2002) : Article « Didactique de la langue maternelle », in *Encyclopaedia Universalis*, Paris.
- BRUNER, J.S. [1975] *Toward a Theory of Instruction*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- BRUNER, J.S. [1998] *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris : Presses universitaires de France.
- CADIO-CUEILLERON, J., FRAYSSINHES, J.-P., KLOTZ, L., LEFEBVRE DU PRÉY, N. DE MONTGOLFIER [1992] *Exerçons-nous Grammaire – cours de civilisation française de la Sorbonne 350 Exercices niveau supérieur 1*, Hachette, Paris.
- CANDELIER, M. [1998] « L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen 'Evlang' », in BILLEZ, J. (éd.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme (Hommage à Louise Dabène)*, CDL-LIDILEM, Grenoble, pp.299-308.
- CAPPELLO, S. [1986] « L'imparfait de fiction » in *Points de vue sur l'imparfait*, Centre de Publications de l'Université de Caen, France, pp. 31-41.
- CAPRÉ R., FORNEROD, C. (éds) [2002] *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahier de l'ILSL N° 13, Presse centrale, Université de Lausanne.
- CHEVALIER, J.-C., BLANCHE-BENVENISTE, C., ARRIVÉ, M., PEYTARD, J., [1989] *Grammaire Larousse du français contemporain*, Librairie Larousse, Paris.
- CHISS, J.-L. [2002] « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », in *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahier de l'ILSL N° 13, Presse centrale, Université de Lausanne, pp. 5-16.
- CHISS, J.-L. [2007] : « Didactique des langues et des cultures : le français et l'horizon du plurilinguisme » in *Dialogues et Cultures*, [à paraître]
- CHUNG, S., TIMBERLAKE, A [1985] “Tense, Aspect and Mood”, in SHOPEN, T. (ed.) *Language Typology & Syntactic Description*, Vol. 3, *Grammatical Categories & the Lexicon*, Cambridge University Press, pp. 202-257.
- CHUQUET, H., PAILLARD, M. [1989 (Édition révisée)] *Approche linguistique des problèmes de traduction : Anglais ⇔ français*, Ophrys, Paris.
- CORDER, S.P. [1992] “A Role for the Mother Tongue”, in GASS, S.M., SELINKER, L. (eds) *Language Transfer in Language Learning*, N° 5, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, pp. 18-31.

COSTE, D. [1985] « Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV*, N° 32, Centre de recherche de l'Université de Paris VIII, pp. 63-92.

CUQ, J.-P. [1996] *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Les éditions Didier, Paris.

DABÈNE, L. [1996] « Pour une contrastivité revisitée », *Études de linguistique appliquée*, N° 104, (octobre-décembre).

DANON-BOILEAU, L. [1994] « Le méta comme faculté de détour », *Calap (Cahier d'acquisition et de pathologie du langage)*, N° 12, Université de Paris III & Centre Alfred Binet, Paris, pp. 71-77.

DE GROOT, A.M.B. [2002] “Lexical Representation and Lexical Processing in the L2 User”, in Cook, V. (ed.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon / Buffalo / Toronto / Sydney, Multilingual Matters Ltd.

DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LÉON-DUFOUR, M., MATTLÉ-YEGANEH, A., TEYSSIER, B. [1991] *Grammaire du français– Cours de civilisation de la Sorbonne*, Hachette F.L.E, Paris.

DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LÉON-DUFOUR, M., TEYSSIER, B. [2004] *Nouvelle grammaire du français – cours de civilisation française de la Sorbonne*, Hachette, Paris.

DESCAMPS, P. [2004] « Les trahisons de la traductions », in *Sciences & vie*, N° 227, (« *Du langage aux langues* »), pp. 154-160.

DE ZOYSA, R.W.B. [1989] *English Grammar in Simple Sinhalese*, Kusum Publications, Rajagiriya, Sri Lanka.

DE ZOYSA, R.W.B. [2003] *The Gateway to English Grammar*, Sandini Book Publishers, Matara, Sri Lanka.

DHARMATILAKA, A [2004] *සාමාන්‍ය පෙළ ව්‍යාකරණය හා 10-11 සිංහල පාඨ ග්‍රන්ථ ගැටපද විවරණය* (sa:ma:njə pelə vja:kʌrənəjə ha : 10-11 sinhələ pa:tə grʌntə gætəpədə vivərənəjə -La grammaire du niveau O/L et l'analyse des textes dans les manuels des classes 10-11), Kebithigollewa, Sri Lanka.

DI PIETRO, R. [1971] *Language structures in contrast*, Newbury House Publishers, Massachusetts.

DISANAYAKA, J.B. [2000] *ඛසක මහිම II: ක්‍රියා පදය* (bʌsəkə məhimə -La gloire d'une langue II: le verbe), Godage Printers, Colombo 10, Sri Lanka.

EINSTEIN, M. [1980] “Childhood Bilingualism and Adult language Learning Aptitude”, in *International Review of Applied Psychology*, Vol. 29, SAGE, London & Beverly Hills, pp. 159-174.

ELLIS, R. [1986] *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press.

ÉQUIPE CHARLIRELLE [1975] *Behind the Words* 6^e, livre du maître 2, fiches conceptuelles et comptes rendus de classes, OCDL Hatier, Paris.

ÉQUIPE CHARLIRELLE [1976] *Behind the Words* 5^e, livre du maître, fiches conceptuelles et comptes rendus de classes, OCDL, Paris.

FERGUSON, C.A. [1984] “Comment on the paper by Derek Bickerton”, in RUTHERFORD, W.E. (ed), *Language Universals and Second Language Acquisition*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, pp.162-165.

FLAVELL, J.H. [1985] « Développement métacognitif », in BIDEAU, J., RICHELLE, M. (éds) *Psychologie développementale : problèmes et réalités*, Pierre Mardaga, Bruxelles, pp. 29-41.

FOUGEROUSE, M.-C. [1998] *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Thèse de 3^e cycle, Université de Paris III.

FOURNIER, N. [1986] « L'imparfait chez les grammairiens classiques, de Maupas (1607) à Restaut (1730) » in *Points de vue sur l'imparfait*, Centre de Publications de l'Université de Caen, France, pp. 13-30.

FRANÇOIS, F. [1994] « Métalangage, folie, interprétation : quelques remarques sur Perceval le fou, autobiographie d'un schizophrène », *Calap (Cahier d'acquisition et de pathologie du langage)*, N° 12, Université R. Descartes, Paris, pp. 99-122.

FUCHS, C. [1986] « L'ambiguïté et la paraphrase en psycho-mécanique: l'exemple de l'imparfait » in *Points de vue sur l'imparfait*, Centre de Publications de l'Université de Caen, France, pp. 43-54.

GAIR, J.W. [1970] “Colloquial Sinhalese inflectional Categories and Parts of Speech”, in *Studies in South Asian Linguistics: Sinhala and Other South Asian Languages* [1998], Selected and edited by LUST, B.C., New York / Oxford, Oxford University Press, pp. 13-24.

GAIR, J.W. [1971] “Action Involvement Categories in Colloquial Sinhala”, in *Studies in South Asian Linguistics: Sinhala and Other South Asian Languages* [1998], Selected and edited by LUST, B.C., New York / Oxford, Oxford University Press, pp. 25-43.

GAIR, J.W. [1981] “Sinhala, an Indo-Aryan Isolate”, in *Studies in South Asian Linguistics: Sinhala and Other South Asian Languages* [1998], Selected and edited by LUST, B.C., New York / Oxford, Oxford University Press, pp. 3-12.

GAIR, J.W. [1983] “Nonconfigurationality, Movement and Sinhala Focus”, in *Studies in South Asian Linguistics: Sinhala and Other South Asian Languages* [1998], Selected and edited by LUST, B.C., New York / Oxford, Oxford University Press, pp. 50-64.

GAIR, J.W. (1998): "Selections from 'The Verb in Sinhala, with Some Preliminary Remarks on Dravidianization'", in *Studies in South Asian Linguistics: Sinhala and Other South Asian Languages*, Selected and edited by LUST, B.C., New York / Oxford, Oxford University Press, pp. 200-209.

GAIR, J.W. [1998] "About Colloquial Sinhalese Clause Structure", in *Studies in South Asian Linguistics: Sinhala and Other South Asian Languages*, Selected and edited by LUST, B.C., New York / Oxford, Oxford University Press, pp. 47-49.

GAIR, J.W., PAOLILLO, J., [1998] "Sinhala Nonverbal Sentences and Argument Structure", in *Studies in South Asian Linguistics: Sinhala and Other South Asian Languages*, Selected and edited by LUST, B.C., New York / Oxford, Oxford University Press, pp. 87-107.

GAIR, J.W. [1998] *Studies in South Asian Linguistics: Sinhala and Other South Asian Languages*, Selected and edited by LUST, B.C., New York / Oxford, Oxford University Press.

GAJO, L.M. [1999] *Enseignement des langues par immersion : enjeux didactiques, interactionnels et sociopolitiques* (Thèse présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne).

GAONAC'H, D. [1990] « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », in GAONAC'H, D. (éd.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Hachette, Paris, pp. 41-48.

GAONAC'H, D. [1996] « Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues », in SCHWARZ, A. (éd.) *Enseignement des langues et théories d'acquisition, Bulletin suisse de linguistique appliquée, N° 63*, pp. 25-36.

GARNI, L. [2004] « Paroles défectueuses », in *Sciences & vie N° 227*, (« *Du langage aux langues* »), pp. 53-60.

GARNIER, G., GUIMIER, C [1986] « 'Les hommes aussi avaient leurs chagrins' : étude comparative français-anglais » in *Points de vue sur l'imparfait*, Centre de Publications de l'Université de Caen, France, pp. 107-137.

GERMAIN, C. [2001&1993] *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé international (Collection Didactique des langues étrangères).

GIACOBBE, G. [1992] *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction (Étude sur le développement du langage chez l'adulte)*, CNRS éditions, Paris.

GOMBERT, J.-É. [1993] « Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics », *International Journal of Psychology*, Vol. 28, N°5, pp. 571-580.

GOMBERT, J.-É. [1986] « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », in *AILE*, N° 8, ENCRAAGES, pp. 41-55.

GRÉGOIRE, M., MERLO, G., [1996] *Grammaire progressive du français- Niveau A*, CLE international, Paris.

GRÉVISSE, M., [1969] *Précis de grammaire française*, Editions J. Duculot, S.A., Gembloux.

GRÉVISSE, M., GOOSE, A. [1989] *Nouvelle grammaire française*: deuxième édition revue, éditions Duculot, Paris.

GÜLICH, E. [1994] « Commentaires métadiscursifs et ‘Mise en scène’ de l’élaboration du discours », *Calap (Cahier d’acquisition et de pathologie du langage)*, N° 12, Universität Bielefeld, pp. 29-51.

GUNASEKARA, B. [2004] *සිංහල පද ව්‍යවහාරය (sinhala pada vāhara- L’emploi des mots singhalais)*, Dayawansa Jayakody & Co., Colombo, Sri Lanka.

HAAS, M. [2000] Teachers College, Columbia University, “Thematic communicative language Teaching in the K-8 Classroom”, *Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Digest EDO-FL-00-04. September.

HAKES, D.T. [1980] *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Springer Verlag, Berlin.

HARRIS, R.J., NELSON, E.M.M. [1992] “Bilingualism, not the Exception any more”, in *Cognitive Processing in Bilinguals* HARRIS, R.J. (ed.), Elsevier Science Publishers B. V.

HJELMSLEV, L. [1972/1935] *La catégorie des cas : étude de grammaire générale*, Wilhelm Fink Verlag, München.

HOCH, H.H., JOSEPH, B.D. [1996] *Language History, Language Change and Language Relationship*, New York, Marton de Gruyter.

IMBS, P. [1960] *L’emploi des temps verbaux en français moderne : Essai de grammaire descriptive*, Librairie C. Klincksieck, Paris.

JACOBSON, M., IMHOOF, M. [1974] “Predicting Success in Learning a Second language”, in *The Modern Language Journal*, Vol. 58, N° 7, pp. 329-336.

JAYAWARDANA, A. [2002] *ශ්‍රී ලංකාවේ පෘතුගීසි ලංදේසි අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති (fri: Lanka:ve: prutugi:si-lande:si adja:pāna prātipatti -Le système d’éducation au Sri Lanka sous les Portugais et les Hollandais)*, Sara Prakashana, Kottawa, Sri Lanka.

JAYAWEERA, A.M.S. [1996] *ශ්‍රී ලංකාවේ සම්ප්‍රදායික විෂය මාලාව (fri: Lanka:ve: samprāda:jkā vifajā ma:la:vā -Les programmes scolaires traditionnels au Sri Lanka)*, Sri Lanka Jathika Pusthakala sewa mandalaya, Colombo, Sri Lanka.

JEANNERET, T. [2002] « Structures grammaticales et constructions préfabriquées, quelques enjeux didactiques », in *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahier de l’ILSL N° 13, Presse centrale, Université de Lausanne.

KASPER, G. [1988] “Bilingual Education and bilingualism in Education : A Comment », in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, N° 9, pp. 37-42.

- KAYNE, R.S. [1981] “On Certain Differences between French and English”, in *Linguistic Inquiry*, Vol. 12, N° 3, Massachusetts Institute of Technology, pp. 349-371.
- KLEIN, E.C. [1995] “Second versus Third Language Acquisition : Is there a Difference ?”, *Language Learning*, Vol.45, N° 3, University of Michigan, pp. 419-465.
- KRASHEN, S. [1981] *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pragamon Press, Oxford, England.
- KRASHEN, S. [1995] *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice Hall Europe, Hertfordshire.
- KULARATNA, W.G. [2002] *ශ්‍රී ලංකාවේ බ්‍රිතාන්‍ය යුගයේ අධ්‍යාපනය (fri: lanka:ve: brita:njə jugəje: adj:apənəjə - L'éducation au Sri Lanka pendant l'époque britannique)*, Sara Prakashana, Kottawa, Sri Lanka.
- KUMARATUNGA M. [1999] *ක්‍රියා විචරණය (krija: vivərənəjə - Analyse verbale)*, M.D. Gunasena Ltd. Colombo, Sri Lanka.
- LADMIRAL, J.-R. [1987] « Théorèmes pour la traduction », in Cahier DLSL, N° 5 (*La traduction*), Université de Lausanne, pp.3-15.
- LADO, R. [1967] *Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests: A Teacher's Book*, Longmans, London.
- LAMY, A. [1976] « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité », in *Études de linguistique appliquée*, N° 25, janvier-mars.
- LEEMAN, D. [2002] « La construction du sens par la grammaire », in *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahier de l'ILSL n° 13, Presse centrale, Université de Lausanne, pp.17-36.
- LE GOFFIC, P. (ed.) [1986] *Points de vue sur l'imparfait*, Centre de Publications de l'Université de Caen, France.
- LE GOFFIC, P. [1986] « Que l'imparfait n'est pas un temps du passé » in *Points de vue sur l'imparfait*, Centre de Publications de l'Université de Caen, France, pp. 55-69.
- LÜDI, G. [1987] « Aspects énonciatifs de la traduction », in Cahier DLSL, N° 5 (*La traduction*), Université de Lausanne, pp.53-73.
- MAINGUENEAU, D. [1981] *Approche de l'énonciation en linguistique française : embrayeurs, « temps », discours rapporté*, Hachette, Paris.
- MALAKOFF, M., HAKUTA, K. [1991] “Translation Skill and Metalinguistic Awareness in Bilinguals”, *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, pp. 141-164.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. [2003] *L'interprétation de l'erreur*, Didactique des langues étrangères, CLE international.

MAUGER, G. [1968] *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, Librairie Hachette, Paris.

MELLET, S. [1988] *L'imparfait de l'indicatif en latin classique, temps, aspect, modalité* (thèse de doctorat), société pour l'information grammaticale, Paris.

MORAZ, M. [2002] « Traduction anglais-français et temporalité : quelle représentation transmettre- Essai d'extrapolation vers une représentation didactique », in *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahier de l'ILSL N° 13, Presse centrale, Université de Lausanne, pp. 51-83.

MOORE, D. [1998] « 'C'est tout du chinois on a l'impression Quentin', Approches de la distance et mises en proximité chez des enfants éveillés aux langues », in BILLEZ, J. (éd.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme (Hommage à Louise Dabène)*, CDL-LIDILEM, Grenoble.

NATION, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.

NICKEL, G., NEHLS, D. (eds) [1982] *Error Analysis, Contrastive Linguistics and Second Language Learning* (Special Issue of 6th International Congress of Applied Linguistics) IRAL, Julius Groos Verlag, Heidelberg.

NICOLLERAT, M., CAPRÉ, R. [2002] « Au (dé)tour du thème : la grammaire », in *Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère*, Cahier de l'ILSL N° 13, Presse centrale, Université de Lausanne, pp. 85-98.

PALMER, F.R. [1994] *Grammatical roles and relations*, Cambridge university Press.

PATKOWSKI, M.S. [1980] "The sensitivity period for the acquisition of syntax in a second language", in *Language Learning*, Vol. 30, N° 2, University of Michigan, pp. 449-471.

PIAGET, J. [1923] *Le langage et la pensée chez l'enfant (Vol. I - Étude sur la logique de l'enfant)*, Collection d'actualités pédagogiques, Delachaux et Niestlé S .A. Neuchâtel.

PIAGET, J. [1971] *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant (Vol. II - Étude sur la logique de l'enfant)*, Delachaux et Niestlé S .A., Neuchâtel.

PIAGET, J. [1992] « Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant », *Journal de psychologie*, pp. 222-261.

PORQUIER, R., FRAUENFELDER, U. [1980] « Enseignant et apprenant face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir », in *Le français dans le monde*, N° 154.

PRÉGNERON, C., KUGLER-LAMBERT, M. [1994] « Représentations en quête d'auteur - aspects métacommunicatifs dans les tests projectifs », *Calap (Cahier d'acquisition et de pathologie du langage)*, N° 12, Université de Paris V, pp. 79-88.

PUNCHIHETTI, S. [2002] *L'enseignement/apprentissage de la grammaire française aux Singhalais au Sri Lanka et le rôle de l'anglais*, Mémoire de DEA, Université Paul Valéry, Montpellier III, Montpellier.

- PY, B. [1989] « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV*, N° 41, Centre de recherche de l'Université de Paris, Paris.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. [1999] *Grammaire méthodique du français*, Presse Universitaire de France.
- RIVIÈRE, A. [1990] *La psychologie de Vygotsky*, Collection psychologie et sciences humaines, Pierre Mardaga.
- ROBERT-GÉRAUDEL, A. [2004] « Voir dans le cerveau », *Sciences & Vie*, N° 227 (« Du langage aux langues »), pp. 34-40.
- ROOS, E. [1991] « L'apport de l'analyse contrastive », in *Le français dans le monde*, N° 238.
- ROULET, E. [1972] *Théories grammaticales, descriptions et enseignements des langues*, Labor, Bruxelles, Fernand Nathan.
- ROULET, E. [1980] *Langue maternelle et langue seconde- vers une pédagogie intégrée*, Hatier-CREDIF.
- RUBIN, J. [1981] "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning", in *Applied Linguistics 2*, Oxford University Press, pp. 117-131.
- RUSSIER, C., STOFFEL, H., VÉRONIQUE, D. [1991] *Interaction en langue étrangère*, Publication de l'Université de Provence.
- RUTHERFORD, W.E. (ed.) [1984] *Language Universals and Second Language Acquisition*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.
- SCHACHTER, J. [1984] « A Universal Input Condition », in RUTHERFORD, W.E. (ed.), *Language Universals and Second Language Acquisition*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, pp. 167-183.
- SCHACHTER, P. [1985] "Parts of Speech System", in SHOPEN, T. (ed.), *Language Typology & Syntactic Description*, Vol. 1,-*Clause Structure*-, Cambridge University Press, pp. 3-61.
- SHARWOOD SMITH, M. [1981] "Consciousness Raising and the Second Language Learner", in *Applied Linguistics*, Vol. 11, N° 2, Oxford University Press, pp. 159-168.
- SNOW, C. E., CANCINO, H., DE TEMPLE, J., SCHLEY, S. [1991] « Giving Formal Definitions : A Linguistic or Metalinguistic Skill ? », in BIALYSTOK, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, pp. 90-112.
- STERN, H.H. [1990] *Fundamental Concepts of Language teaching*, Oxford University Press.
- THOMAS, J. [1988] "The Role Played by Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 9, N° 3. pp. 235-246.

THOMAS, J. [1992] “Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning », in HARRIS, R.J. (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*, Elsevier Science Publishers, North Holland, pp. 531-545.

TRÉVISE, A. [1994] « Invariance et spécificité dans l’acquisition d’une langue dite étrangère : rôle de l’activité métalinguistique », *Calap (Cahier d’acquisition et de pathologie du langage)*, N° 12, Université de Paris X, Paris, pp. 53-69.

TRÉVISE, A. [1996] « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues », in *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, N° 8, -activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues-, ENCRAGES, pp. 4-39.

TURNER, N. [2000] *Etudes contrastives de l’infinif en français et en anglais*, Collection Linguistique contrastive et traduction, Edition Ophrys, Paris.

VASSEUR, M.T. [1994] « Entrer dans le jeu du dialogue en situation exolingue : fonctions des activités métalangagières dans les interactions natifs-alloglottes », *Calap (Cahier d’acquisition et de pathologie du langage)*, n°12, Université de R. Descartes, Paris, pp.9-27.

VERNAUD, D. [1987] « L’enseignement de la traduction », in Cahier DLSL, N° 5 (*La traduction*), Université de Lausanne, pp.79-85.

VYGOTSKY, L. [1986] *Thought and Language* (Translation of *Myschlenie i rech* newly revised & edited by KOZULIN, A.), The MIT Press, Cambridge.

VYGOTSKY, L. [1987] *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 1, *Problems of General Psychology*, RIEBER, R.W., CARTON A.S. (eds), Platinium Press, New York.

WENDEN, A.L. [1986] “What do Second Language Learners Know about their Second Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts”, in *Applied Linguistics*, Vol. 7, N° 2, Oxford University Press, pp. 186-201.

WHALEN, K., MÉNARD, N. [1995] “L1 & L2 Writers’ Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple Level Discourse Processing”, in *Language Learning*, Vol. 45, N° 3, University of Michigan, pp.381-418.

WHARTON, G. [2000] “Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore”, in *Language Learning*, Vol. 50, N° 2, Blackwell Publishers, Michigan.

WHITE, L. [1989] *Universal grammar & Second Language Acquisition*, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam.

WHITE, L. [1992] “Universal Grammar: Is it just a New Name for Old Problems?”, in SELINKER, L., LAKSHMANAN, U. (eds) *Language Transfer in Language Learning*, N° 5, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, pp. 217-232.

WILLIS, J. [1996] *A Framework for Task-Based Learning*, *Longman Handbook for Teachers*, Edinburgh, Harlow, Essex.

WODE, H. [1985] « Psycholinguistique Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts », in *Stratégies d'apprentissage - Cahier du département des langues et des sciences du langage*, N°1, Université de Lausanne, pp. 73-95.

WOKUSH, S. [1997] *Que se passe-t-il dans nos têtes ?* CVRP (Centre vaudois de recherches Pédagogiques), Suisse.

YULE, G. [1985] *The study of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.

ZOBL, H. [1992] "Prior Linguistic Knowledge and the Conservatism of the Learning Procedure", in GASS, S.M., SELINKER, L. (eds), *Language Transfer in Language Learning*, N° 5, John Benjamin Publishing Company, Amsterdam, pp. 176-196.

● DICIONNAIRES DE RÉFÉRENCE

COTTEZ, H., REY-DEBOVE, J., REY, A. [1992] *Le petit Robert, le dictionnaire de la langue française 1*, Dictionnaires Le ROBERT, Paris.

DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI, J.-B., MÉVEL, J.-P., *Dictionnaire de linguistique* [2001] Larousse, Montréal.

DUCROT, O., SCHAEFFER, J.-M. [1995] *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Editions du seuil, Paris.

RAYNAL, F., RIEUNIER, A. [1997] *Pédagogie : Dictionnaire des concepts-clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Collection Pédagogie, Paris : ESF éditions.

REY-DEBOVE, J., (ed.) *Le Robert & CLE international* [1999] –Dictionnaire de français, Paris.

VARROD, P. (ed.) [2002] *Robert Collins Senior Dictionnaire français<=>anglais - anglais<=> français*, Harper Collins Publishers.

WEHMEIER, S., MACKINTOSH, C., TURNBULL, J. (eds) [2005] *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English-7th edition*, Oxford University press.

* MANUELS DE FLE ET CAHIERS D'EXERCICES

BONNE ROUTE 1 : [1988] (Méthode de français pour débutants), GILBERT, P., GREFFET, P., Hachette, Paris, L'ensemble de matériel examiné : le livre de l'élève, deux cassettes sonores, le guide pédagogique (VAN ZUNDERT, D.)

CAMPUS 1 [2002/04] (Méthode de français « pour grands adolescents et adultes ») GIRARDET, J., PÉCHEUR, J., CLE international, Paris. L'ensemble de matériel examiné : le livre de l'élève, quatre cassettes audio, le cahier d'exercices [2004] et corrigés, le livre du professeur [2004], un fichier d'évaluation.

TEMPO 1 [1996] (Méthode de français pour adolescents et adultes vrais débutants), BÉRARD, E., CANIER, Y, LAVENNE, C., Didier, Paris., L'ensemble de matériel examiné : le livre de l'élève, trois cassettes audio, le cahier d'exercices [1997], le guide pédagogique [1997].

TEMPO 2 [1997] BÉRARD, E., CANIER, Y, LAVENNE, C., Didier, Paris. Matériel examiné : le livre d'élève.

ORANGE 2 [1981] REBOULLET, A., MALANDIN, J.-L. & al., Hachette, Paris Hachette.

PANORAMA DE LA LANGUE FRANÇAISE 3 [1996] GIRARDET, J., CRIDLIG J.-M., CLE International, Paris. L'ensemble de matériel examiné : le livre de l'élève, le cahier d'exercices, deux cassettes sonores, le livre du professeur, fiches d'examen.

Exerçons-nous Grammaire – cours de civilisation française de la Sorbonne 350 exercices niveau débutant – corrigés [1990] BADY, J., GREAVES, I., PETETIN, A., Hachette, Paris.

Exerçons-nous - cours de civilisation française de la Sorbonne 350 exercices niveau moyen, Nouvelle édition, [1996] DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LÉON-DUFOUR, M., MATTLÉ-YEGANEH, A., TEYSSIER, B., Hachette F.L.E, Paris.

* LE SINGHALAIS, L1 & L'ANGLAIS, L2: RÉFÉRENCES

● MANUELS DE SINGHALAIS

සිංහල 10 වන ශ්‍රේණිය [1999]: (Manuel –le Singhalais- 10^e année), Département de singhalais, Institut national d'éducation, Maharagama, Sri Lanka.

සිංහල ගුරු අත් පොත, අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර (ලසස්පෙළ) [Guide pédagogique, Le singhalais, (G.C.E. A/L)], Département de singhalais, Institut national d'éducation, Maharagama, Sri Lanka.

● MANUELS D'ANGLAIS ET GUIDES PÉDAGOGIQUES

The World through English, Pupil's book one, Grade 6 [1999]: Educational Publications Department, National Institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

The World through English, Teacher's guide, Grade 6 [1999]: Educational Publications Department, National Institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

The World through English, Teacher's guide, Grade 7 [1999]: Educational Publications Department, National Institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

The World through English, Pupil's book four, Grade 7 [1999]: Educational Publications Department, National Institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

The World through English, Pupil's book four, Grade 9 [2000]: Educational Publications Department, National Institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

The World through English, Pupil's book five, Grade 10 [2000]: Educational Publications department, national institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

The World through English, Pupil's book six, Grade 11 [2000]: Educational Publications Department, National Institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

General English Vol. 1 for G.C.E. Advanced Level Classes [2000]: Educational Publications Department, National Institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

General English Vol. 1, Teacher's guide [2000]: Educational Publications Department, National Institute of Education, Colombo, Sri Lanka.

General English Vol. 2, Teacher's guide [2001]: Department of Educational Publications, Ministry of Education, Colombo, Sri Lanka.

● PROGRAMMES SCOLAIRES ET UNIVERSITAIRES

විෂය නිර්දේශය, සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය, 10-11 ශ්‍රේණි, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, [2000] [*Programme de la langue et la littérature singhalaises : classes 10 & 11* : National Institute of Education, Maharagama, Sri Lanka.

English Language Syllabus for Grades 10 & 11 [1999]: National Institute of Education, Maharagama, Sri Lanka.

General Certificate of Education (Advanced Level) –Grades 12 & 13, General English Syllabus [1999]: National Institute of Education, Maharagama, Sri Lanka.

G.C.E (A/L) English Examination syllabus.

General Certificate of Education (Ordinary Level) - French Syllabus [1999], National Institute of Education, Colombo.

General Certificate of education (Advanced Level) - French Syllabus for year 12 from 1997 & year 13 from 1988 [1996], National Institute of Education, Colombo.

Bachelor of Arts - General Degree Programme, Department of Modern Languages, University of Kelaniya, Sri Lanka.

Syllabus for French for Bachelor of Arts (First, Second & Third year Core and Auxiliary courses of French) – General Degree Programme in the Department of Modern Languages in the University of Kelaniya, Sri Lanka.

Syllabus for Certificate Course in Modern Languages - French (First & Second Years) University of Kelaniya, Sri Lanka.

General Degree: French Syllabus- Department of Languages and cultural studies, University of Sri Jayawardenapura, Sri Lanka.

● SUJETS D'EXAMEN

General Certificate of Education (Advanced Level) Examination, April 2004, French 1 & French 2 papers (Ref n°: 81 STE I & 81 STE II).

Open Competitive Examination for Enrolment of Graduates to the Training Programme for Teaching in English Medium -2004, Department of Examinations, English Paper II.

Références non bibliographiques

*** COURS ET SÉMINAIRES UNIVERSITAIRES**

BERTHOUD, A.-C. [2002/2003] *Séminaire sur l'acquisition de la compétence de communication en langue maternelle et en langue étrangère*, Université de Lausanne, Lausanne.

BERTHOUD, A.-C. [Été 2003] *Séminaire de pragmatique : Théories des opérations énonciatives et développements interactionnels*, Université de Lausanne, Lausanne.

BERTHOUD, A.-C. [2003/04] *Cours d'introduction à la linguistique pragmatique*-premier cycle : deuxième année, Université de Lausanne, Lausanne.

BERTHOUD, A.-C. [2003/4] *Cours d'introduction aux théories d'apprentissage*, Université de Lausanne, Lausanne.

BONVIN, D., SCHNEIDER, B. [02-05-2003] « Du prélinguistique à la communication linguistique », *Séminaire des étudiants dans le cadre du Séminaire sur l'acquisition de la compétence de communication en langue maternelle et en langue étrangère*, Université de Lausanne, Lausanne.

COSTE, D. [23/04/2004-07/05/2004] *Séminaires sur l'enseignement bilingue*, l'Université de Lausanne, Lausanne.

GAJO, L. [2003/04] *Cours d'introduction à la linguistique pour les étudiants de langues et de SSP*. Université de Lausanne, Lausanne.

MACKIEWICZ, W. [12/03/2004-2/04/2004] *Seminars on European Language Policy and Language Education Policy, from Monolingualism to Multilingualism*, University of Lausanne, Lausanne.

SERRA, C. [21/05/2004-04/06/2004] *Séminaires sur Plurilinguisme et construction des connaissances*, l'Université de Lausanne, Lausanne.

VERDELHAN, M. [2001] Cours : « Français, langue de scolarisation », DEA en sciences du langage : option didactique, Université de Montpellier III.

WOKUSH, S. [2003] Cours : 'Didactique des langues étrangères', Université de Lausanne, Lausanne.

* CONFÉRENCES

● DANS LE CADRE DU TROISIÈME CYCLE CUSO EN SCIENCES DU LANGAGE

GAJO, L., SERRA, L. [12-02-2003] Module : *Enseignement plurilingue et construction des connaissances linguistiques et non linguistiques*, « Plurilinguisme et construction des connaissances », Lausanne.

SPRINGER, C. [12/03/2003] Module : *Enseignement plurilingue, évaluation des connaissances et formation des maîtres*, « Apprentissage plurilingue : description et certification des compétences », Neuchâtel.

● DANS LE CADRE DU PROGRAMME DOCTORAL

AUER, P. [16.05-2003] « Projection in interaction and projection in syntax », (Module : Pragmatique), présentation dans le cadre de l'École doctorale lémanique en science du langage, Genève.

AUROUX, S. [5-6/06/2003] « L'histoire des théories linguistiques : principes, méthodes et perspectives », (Module : Histoire de la linguistique), présentation dans le cadre de l'École doctorale européenne en histoire des théories linguistiques, Lausanne.

FONTENELLE, T. [06/05/2004] « Questions de sémantique lexicale. Théorie Sens-Texte et accès aux collocations : un exercice d'acquisition lexicale », (Module Lexique), présentation dans le cadre de l'École doctorale en science du langage, Université de Genève.

GAMBARARA, D. [17-06-2004] « L'interface entre histoire de la linguistique et de la philosophie du langage » (Module : Histoire de la linguistique), Présentation dans le cadre de l'École doctorale européenne en histoire des théories linguistiques, Lausanne.

KECSKES, I. [08/15-11-2006] « Bilingual pragmatics » (Module 7), présentation dans le cadre du programme doctoral en science du langage, Université de Genève.

WOKUSH, S. [07-05-2004] « Acquisition du lexique dans une langue étrangère : mémorisation, organisation et accès au lexique mental », (Module Lexique), présentation dans le cadre de l'École doctorale en science du langage, Genève.

UNIVERSITÉ DE LAUSANNE - FACULTÉ DES LETTRES

DOCUMENTS ANNEXES

**Conceptualisation et emploi
du *passé composé* et de *l'imparfait*
en français langue étrangère (L3) au Sri Lanka ;
l'impact du singhalais - langue maternelle (L1)
& de l'anglais - langue seconde (L2)**

**Thèse
présentée à la faculté des lettres de
l'Université de Lausanne pour obtenir le grade de
docteur ès lettres**

par

Subhashinie Punchihetti

Lausanne

Juin 2007

Documents Annexes

Deuxième chapitre

Selon un ancien professeur de singhalais, voici les différentes étapes de la méthode traditionnelle d'enseignement de la grammaire singhalaise aux apprenants scolaires de L1.

*(Si la démarche à suivre constitue plus ou moins la même, l'ampleur du contenu à enseigner varie clairement selon les niveaux d'apprentissage des élèves.)

Étape 1 (Présentation) :

- Présentation du titre de la leçon de grammaire.
- Division de celle-ci en plusieurs sous-parties.
- Explication de chaque sous-partie à l'aide des définitions traditionnelles et des exemples.

Étape 2 (Entraînement) :

- Faire apprendre par cœur les exemples donnés.
- Interroger oralement les élèves sur d'autres exemples du même type.

Étape 3 (Application) :

- faire faire des exercices écrits sur l'unité de grammaire abordée et les corriger.
- S'il ne reste pas beaucoup de temps pour faire faire des exercices dans la classe, les élèves doivent les faire à la maison. On les corrige le lendemain matin avant d'aborder une nouvelle leçon de grammaire.

Étape 4 : (Correction)

La correction des exercices se fait selon plusieurs méthodes.

- 1) L'enseignant corrige les calepins des élèves au fur et à mesure que chacun termine son travail.
- 2) L'enseignant accorde à la classe un certain temps pour faire l'exercice. Par la suite, il fait échanger les calepins. Lorsque l'enseignant donne les réponses correctes, les élèves corrigent alors les erreurs de leurs camarades.
- 3) Lorsque l'enseignant donne les réponses correctes, l'élève corrige son propre calepin.
- 4) L'enseignant emporte les calepins des élèves chez lui pour les corriger soi-même.

Étape 5 : (Renforcement)

- faire réécrire les phrases erronées ou agrammaticales.

Troisième chapitre

La présentation du passé composé dans *Tempo 1*


-Présentation (simultanée) des formes morphologiques de quelques verbes au *présent* et au *passé composé* (*Tempo 1* : l'unité 3 : p. 45)

unité
3

Premiers amis

GRAMMAIRE : le présent et le passé composé de quelques verbes

PRÉSENT	PASSÉ COMPOSÉ	PRÉSENT	PASSÉ COMPOSÉ
comprendre je comprends tu comprends il/elle comprend nous comprenons vous comprenez ils/elles comprennent		faire je fais tu fais il/elle fait nous faisons vous faites ils/elles font	
dire je dis tu dis il/elle dit nous disons vous dites ils/elles disent		attendre j'attends tu attends il/elle attend nous attendons vous attendez ils/elles attendent	
aller je vais tu vas il/elle va nous allons vous allez ils/elles vont		partir je pars tu pars il/elle part nous partons vous partez ils/elles partent	
Sur le modèle de comprendre (j'ai compris) prendre j'ai pris apprendre j'ai appris		Autres verbes qui forment leur passé composé avec « être » : sortir je suis sorti(e) entrer je suis entré(e) rentrer je suis rentré(e) arriver je suis arrivé(e) venir je suis venu(e) revenir je suis revenu(e) naître je suis né(e)	
Sur le modèle de attendre (j'ai attendu) entendre j'ai entendu répondre j'ai répondu			
Sur le modèle de dire (j'ai dit) conduire j'ai conduit écrire j'ai écrit			



ENTRAÎNEMENT
le passé composé


Scan -
 cf-p158
 alluxce?

Exercice 15
 Mettez les phrases suivantes au passé composé :

1. Qu'est-ce que tu dis ? Je ne comprends pas.
2. Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ?
3. Nous allons à la gare.
4. J'attends une heure et je pars !
5. Ils attendent une réponse.
6. Ils viennent quand ?
7. J'écris une lettre à mes parents.
8. Je prends le train de 18 heures.
9. J'apprends le français à l'université.
10. Il répond en français.
11. Où est-ce qu'ils vont ?
12. Nous partons en vacances à Saint-Tropez.

• 45

4
Mon pays



GRAMMAIRE : on/nous


« On » est souvent utilisé à la place de « nous » dans la langue parlée. Comme « nous », « on » sert à désigner un groupe d'au moins deux personnes. Celui qui parle fait partie de ce groupe :

Vendredi soir, avec Karen, **on a** mangé au restaurant *Le temps de vivre*.
= **Nous** (Karen et moi) **avons** mangé.

Qu'est-ce qu'**on fait** dimanche prochain ?
= Qu'est-ce que **nous faisons** ?

Mais « on » peut aussi désigner une personne inconnue ou un groupe de personnes où celui qui parle ne se trouve pas :

On frappe à la porte = **Quelqu'un** frappe à la porte.
Aux États-Unis, **on** voyage souvent en avion. (**On** = les gens, les Américains)




ENTRAÎNEMENT
on / nous

Exercice 46

Dans les phrases suivantes, choisissez le pronom ou le nom qui peut remplacer « on » :

	nous	les gens	quelqu'un
1. En Égypte, on mange la « mouloukheya ». C'est une sorte de soupe. C'est très bon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hier soir, à l'aéroport, on m'a volé mon sac.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Avec Cyril, cet été, on va faire le tour de la Méditerranée en moto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pour venir à Athènes, on a pris le vol de 13 h 25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pour aller en Égypte, on voyage sur la compagnie Égyptair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. On m'a dit qu'il fait très chaud au Koweït.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Avant d'embarquer, on doit faire enregistrer ses bagages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pardon, Monsieur, on arrive à quelle heure à Caracas ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. En Malaisie, la spécialité est le « saté ». Ce sont de petites brochettes que l'on mange avec du riz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Pour aller à Orly, on peut prendre le bus ou le RER.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ÉCRIT

■ *Lisez le texte et répondez au questionnaire suivant :*




La francophonie
Le français est la deuxième langue étrangère enseignée après l'anglais. Il est parlé dans 37 pays et on estime que 120 millions de personnes sont francophones. Le français est parlé sur les cinq continents : en Afrique dans une vingtaine de pays ainsi qu'au Maghreb, en Amérique du Nord : au Québec et en Louisiane, en Europe : en Suisse, en Belgique, mais aussi en Guyane, en Nouvelle-Calédonie et dans l'Océan Indien. Une organisation regroupe plusieurs pays qui ont en commun l'usage du français : les chefs des états francophones se réunissent régulièrement et collaborent dans le domaine de l'éducation et de la culture.

	vrai	faux
Le français est la deuxième langue parlée dans le monde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'anglais est la première langue enseignée dans le monde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On parle anglais dans 37 pays.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans le monde, 120 000 personnes parlent français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En Afrique, il y a 30 pays francophones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il y a souvent des réunions des pays francophones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En Europe, il y a 2 pays francophones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
On ne parle pas français sur tous les continents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

68 •

-Se familiariser avec des formes sonores du *passé composé* (Tempo 1 : l'unité 4 : p. 75)

Mon pays 4

2. Notez les expressions de temps que vous avez entendues :

	dialogue 1	dialogue 2	dialogue 3	dialogue 4	dialogue 5	dialogue 6	dialogue 7
aujourd'hui							
hier							
avant-hier							
ce matin							
cette nuit							
ce week-end							
cette semaine							
la semaine dernière							
le mois dernier							
dimanche / lundi dernier							
l'an dernier							

3. Écoutez à nouveau les dialogues et dites quelles formes du *passé composé* vous avez entendues dans chaque dialogue :

infinitif	passé composé	dialogue 1	dialogue 2	dialogue 3	dialogue 4	dialogue 5	dialogue 6	dialogue 7
voir	tu as vu							
manger	on a mangé							
faire	tu as fait							
aller	je suis allé							
faire	vous avez fait							
déménager	j'ai déménagé							
trouver	j'ai trouvé							
partir	il est parti							
sortir	vous êtes sortis							
aller	on est allé							
rentrer	tu es rentré							

À VOUS !

4. Imaginez des dialogues en utilisant les images qui ne correspondent pas à un des documents enregistrés.

• 75

-Travail sur les conjugaisons du passé composé : exercices et explications dans *Tempo 1* : À titre d'exemples, les exercices 37 (p. 60), 67 (p.111) et 75 (p.113) dans les *Exercices complémentaires* et l'explication sur la formation du passé composé à l'unité 10 (p.160)

67. Passé composé

Complétez en choisissant :

1. Tu as ce film ?
 lu vu
2. Qu'est-ce que vous avez ce week-end ?
 fait allé
3. J'ai un roman policier.
 lu regardé
4. Hier, j'ai au restaurant avec Sylvie.
 allé mangé fait
5. Cette semaine, j'ai beaucoup
 sorti travaillé déménagé
6. J'ai 100 francs dans la rue.
 regardé travaillé trouvé
7. Hier soir, j'ai la télévision.
 trouvé regardé allé
8. Samedi, je suis au cinéma.
 vu allé trouvé

37. Passé composé (être / avoir)

Complétez en utilisant le verbe « être » ou « avoir » :

1. Je sorti le premier.
2. Il trouvé un passeport.
3. Vous venu en voiture ?
4. J'..... regardé la télévision.
5. Dimanche, je allé à la piscine.
6. Nous beaucoup aimé ce film.
7. Ils travaillé toute la journée.
8. Il parti à midi.
9. Il n'..... rien compris.
10. Il arrivé à 22 h 10.

75. Passé composé négatif

Mettez les phrases suivantes à la forme négative :

1. J'ai beaucoup aimé cette conférence.
2. J'ai passé de bonnes vacances.
3. J'ai trouvé une solution.
4. Il est allé en Suisse.
5. Vous avez compris ?
6. Ils sont restés longtemps.
7. Elle a voulu rester.
8. J'ai lu le journal.
9. Il a fini son travail ?
10. Vous avez vu Lucie ?

GRAMMAIRE : Passé composé avec « être » ou « avoir »

Observez :

Ils ont eu une petite fille.
J'ai acheté une nouvelle voiture.
Il a trop bu.

Sa fille est partie ce matin.
Ils sont montés au 2^e étage.
Il est né un 1^{er} avril.

On forme le passé composé avec :

le verbe AVOIR + le participe passé

J'	ai	fini
Tu	as	fini
Il/elle	a	fini
Nous	avons	fini
Vous	avez	fini
Ils/elles	ont	fini

AVOIR

Avec la majorité des verbes.

ou

le verbe ÊTRE + le participe passé

Je	suis	parti(e)
Tu	es	parti(e)
Il/elle	est	parti(e)
Nous	sommes	parti(e)s
Vous	êtes	parti(e)(s)
Ils/elles	sont	parti(e)s

ÊTRE

Avec les verbes pronominaux.

Il s'est levé.

Ils se sont battus.


Avec un groupe de verbes : naître, mourir, aller, venir, monter, descendre, sortir, entrer...

6 Mes voyages

LE TEMPS


■ Écoutez et dites si vous avez entendu « c'était », « il y avait », ou « il faisait ». Précisez la situation :

	c'était	il y avait	il faisait	où ?	il y avait quoi, qui ?	c'était comment ?	il faisait quel temps ?
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							




ENTRAÎNEMENT

c'était
il y avait
il faisait



PHONÉTIQUE

[i]



PHONÉTIQUE

[y]

Qu'est ce qu'on mange ?

Exercice 55

Complétez les phrases en utilisant « c'était », « il y avait », « il faisait » :

- Hier, je suis allé au concert de Malavoi. super!
- qui chez Mathilde?
- Excusez-moi, je suis en retard, mais des embouteillages.
- beau à New York?
- Non, très froid.
- Je suis sorti tout de suite, trop chaud.
- comment la fête chez Jean?
- L'examen de français, facile?
- Je suis resté à la maison, un bon film à la télévision.
- J'ai mangé à la cantine.
- bon?
- Bof...
- intéressant la conférence sur la couche d'ozone?
- passionnant, mais personne.

■ Écoutez, répétez et remplissez le menu de la semaine :

Tous les lundis

et le mardi

le mercredi

et le jeudi

le vendredi

et le samedi

le dimanche

■ Écoutez l'exemple et posez des questions sur le modèle suivant en respectant l'intonation :

- Tu as su ?
- Oui, j'ai su.

■ Utilisez les verbes :

répondre → répondu
voir → vu
lire → lu
entendre → entendu
boire → bu
courir → couru
attendre → attendu
pouvoir → pu
vouloir → voulu

brocolis

rôti

pâtisserie

fruits

raviolis

spaghettis

riz

104 •


Mes voyages 6 unité

À VOUS !


■ Regardez les images et racontez ce qui s'est passé, quand et où.
Précisez la situation (c'était, il y avait, il faisait) :

Chère maman,


Nous sommes bien arrivés à Aigüon.
 Il y avait beaucoup de monde sur
 l'autoroute. Il faisait très chaud.
 Nous avons trouvé un petit hôtel pas
 cher. Nous sommes allés au théâtre
 hier soir. C'était vraiment extraordinaire.
 Aujourd'hui nous nous reposons.
 Au revoir et à bientôt
 Nous t'embrassons
 Josette et André



a



b



c

POUR COMMUNIQUER : raconter un événement

<p>Dire quand : hier, ce matin, la semaine dernière, en août, il y a un an, etc.</p> <p>Dire où : à la piscine, dans la rue, chez Pierre, à Bordeaux, en Alsace, etc.</p>	<p>Dire ce qui s'est passé (passé composé) : J'ai rencontré Je suis allé J'ai vu J'ai trouvé J'ai mangé etc.</p> <p>Dire comment c'était (imparfait) : C'était sympa (sympathique). C'était intéressant. C'était passionnant. C'était amusant. C'était nul, etc.</p>	<p>Parler du temps (Imparfait) : Il faisait chaud. Il faisait beau. Il faisait froid. Il y avait du vent. Il y avait de la neige. Il y avait des embouteillages, etc.</p> <p>Dire qui était là (imparfait) : Il y avait beaucoup de monde. Il n'y avait personne. Il y avait Jean et Lucie. Il y avait le Président. Il y avait toute ma famille, etc.</p>
---	--	--

• 105

- L'emploi de l'imparfait et du passé composé : 'Situation' ou 'Action' ? L'unité 11 (Tempo 1 : p.175).

Histoires... unite
11

MISE EN FORME

POUR COMMUNIQUER : emploi de l'imparfait et du passé composé

Pour raconter un événement, vous pouvez donner des informations :

<p>Sur la situation :</p> <p style="text-align: center;">▼</p> <p>Dire où et quand cela s'est passé, parler du temps qu'il faisait, parler de l'activité des personnages présents, décrire quelqu'un, quelque chose.</p>	<p>Sur les événements, les actions :</p> <p style="text-align: center;">▼</p> <p>Une rencontre, un accident.</p>	<p>Sur l'identification des personnages :</p> <p style="text-align: center;">▼</p> <p>Identité, profession, situation familiale, etc.</p>
---	---	--

Situation	Actions	Identification
1. Hier, j'étais à la terrasse du café de la mairie. Il faisait un beau soleil de printemps, je lisais tranquillement mon journal.	2. Pierre est arrivé avec une jolie blonde.	
3. Ils se tenaient par la main, ils avaient l'air très amoureux.	5. Quand Pierre m'a vu, il est venu s'installer à ma table et m'a présenté sa copine.	4. Tu connais Pierre ? Il travaille à la préfecture...
8. Pierre avait l'air très en forme.	7. On a pris un café ensemble et on a bavardé.	6. Elle s'appelle Ingrid, elle est allemande et fait des études de journalisme.
9. On était en train de bavarder...	10. ... quand Marie est arrivée.	11. Marie ? C'est la fiancée de Pierre. Elle est psychologue...
12. Elle avait l'air très en colère.	13. Elle s'est approchée de notre table et... (à suivre)	

- Pour évoquer les situations, vous utiliserez l'imparfait (colonne 1).
- Pour évoquer les événements, vous utiliserez le passé composé (colonne 2).
- Pour donner des informations qui sont toujours vraies au moment où vous parlez, vous pouvez utiliser le présent (colonne 3).

• 175

MISE EN FORME

GRAMMAIRE : morphologie de l'imparfait

LES TERMINAISONS

je	→ -ais
tu	→ -ais
il, elle	→ -ait
nous	→ -ions
vous	→ -iez
ils, elles	→ -aient

Les terminaisons de l'imparfait sont toujours les mêmes, avec tous les verbes.

Observez les conjugaisons au présent et à l'imparfait des verbes « parler » et « venir ».

Parler :

je	parle	je	parlais
tu	parles	tu	parlais
il/elle	parle	il/elle	parlait
nous	parlons	nous	parlions
vous	parlez	vous	parliez
ils/elles	parlent	ils/elles	parlaient

Venir :

je	viens	je	venais
tu	viens	tu	venais
il/elle	vient	il/elle	venait
nous	venons	nous	venions
vous	venez	vous	veniez
ils/elles	viennent	ils/elles	venaient

Le verbe « parler » est régulier.

Pour le conjuguer à l'imparfait, c'est facile :

je	} parl + ais, ais, ait, ions, iez, aient.
tu	
il / elle	
nous	
vous	
ils / elles	

Le verbe « venir » est irrégulier.

Pour le conjuguer à l'imparfait, c'est facile :

je	} ven + ais, ais, ait, ions, iez, aient.
tu	
il / elle	
nous	
vous	
ils / elles	

« ven » est la forme utilisée pour conjuguer au présent le verbe « venir » avec « nous » et « vous ». Cela fonctionne avec tous les verbes irréguliers.

Règle de formation de l'imparfait :

forme utilisée avec « nous » (partons, buvons, apercevons, pouvons, voulons, etc.) + terminaisons de l'imparfait = partais, buvais, apercevais, pouvais, voulais, etc.

Imparfait du verbe être :

j'étais
tu étais
il/elle était
nous étions
vous étiez
ils/elles étaient

ENTRAÎNEMENT
conjugaison
l'imparfait

EXERCICE 110

Observez les phrases suivantes et trouvez l'imparfait des verbes utilisés :

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------|
| Exemple : Nous sortons du lit. | → Je sortais du lit. |
| 1. Nous buvons de l'eau. | → Il |
| 2. Vous voulez mon journal ? | → Ils |
| 3. Nous comprenons bien. | → Je |
| 4. Nous allons partir. | → J' |
| 5. Nous ne pouvons pas dormir. | → Ils |
| 6. Qu'est-ce que nous disons ? | → Qu'est-ce que vous |
| 7. Vous avez beaucoup de travail. | → Nous |
| 8. Nous ne connaissons personne. | → Je |
| 9. Nous faisons un voyage. | → Elle |
| 10. Vous venez de Paris. | → Tu |

-Liste exhaustive d'exercices du *Tempo 1* servant à l'enseignement/apprentissage du passé composé

Exercices complémentaires des unités 1, 2, 3:

Faire reconnaître le PC dans les exercices d'écoute (p.56 :ex.29 [phrases 1, 4, 9], p.58 :ex.39 [phrase 10]); faire reconnaître le PC dans les textes écrits (p.52 :ex.32 [phrases 2, 7, 11]); l'entraînement aux conjugaisons du PC (p.59 :ex.36, p.60 :ex.37);

Unité 4:

Faire reconnaître le PC dans les exercices écrits (p.68, ex.46 [phrases 2, 4, 6]); faire reconnaître le PC dans les exercices d'écoute (p.61-*chanson*, p. 62-*compréhension* [phrase 3], p. 64-*compréhension*, p. 66-*compréhension* [phrases 1, 2, 3], p.74 -*Le temps* [phrases 1-7]); faire repérer les expressions du temps qui s'associent avec le PC et la morphologie du PC (p.74);

Unité 6:

Faire reconnaître le PC dans les exercices d'écoute (p.98 [phrases 1, 7, 9], 104 [phrases 1, 3, 4, 7, 8, 9], p.111 [phrase 1]); faire reconnaître le PC dans les textes écrits (p.104 , ex : 55 [phrases 1, 5, 8, 9], p.105); faire travailler sur la morphologie du PC – *les participes passés de quelques verbes* (p.104); L'emploi du PC–explication (p.105); L'usage autonome et individuel du PC dans les productions écrites (p.108-évaluation :expression écrite : (*Ecrivez une petite carte postale de Venise*);

Exercices complémentaires des unités 4, 5, 6:

L'entraînement aux conjugaisons du PC (ex.67, 75, 80 [phrases 3, 4, 5, 9, 10]); faire reconnaître le PC dans les textes écrits (ex.76 [phrases 3, 4, 7, 8, 11], 77 [phrases 1, 2, 3, 5], 78 [phrases 1, 3, 4, 5, 9], 80);

Unité 7:

Faire reconnaître le PC dans les phrases/textes écrits (p.116, ex. 82 [phrase 9], 123, 124, 128); faire reconnaître le PC dans les exercices d'écoute (p.121 [phrases 9, 10], p.123 [phrase 7]);

Unité 8:

Faire reconnaître le PC dans les exercices d'écoute (p.130 [phrases 4, 5]); faire reconnaître le PC dans les phrases/textes écrits (p.136, ex.87 [phrase 8], 138, 139);

Unité 9:

Faire reconnaître le PC dans les exercices d'écoute (p.143 [phrases 2, 4, 5], 144 [phrases 2, 4, 6], 146 [phrase 9], 148); introduction implicite de divers aspects morphologiques du PC- *les pronoms avec le PC* (p.143 [phrase 5], 144 [phrase 2]); faire employer le PC dans les phrases écrites (p.149); faire reconnaître le PC dans les textes écrits (pp.152, 153);

Exercices complémentaires, unités 7, 8, 9:

Faire reconnaître le PC dans les phrases/textes écrits (ex.92 [phrase 7], ex.93 [phrase 6], ex.94 [phrases 4, 9], ex. 99 [phrases 4, 6], ex.100 [phrases 2, 6, 9, 10], ex.103 [phrases 1], ex.106 [phrase 4], ex.107 [phrases 7, 8, 9]); introduction implicite de divers aspects morphologiques du PC- *les pronoms avec le PC* (ex. 94 [phrases 1, 7, 10], ex. 105 [phrases 5, 9, 11], ex. 108 [phrases 2, 3, 4, 7], ex. 109 [phrases 4, 6]).

Unité 10:

Faire reconnaître le PC dans les textes écrits (pp.159, 163 [phrases 1, 6, 10], 166, 172); l'emploi autonome et individuel de l'imparfait et du PC dans une production orale/écrite (pp.167, 169, 172 : évaluation EO & EE); faire reconnaître la morphologie du PC dans ses emplois divers (pp.160, 161, 162); faire reconnaître le PC dans les exercices d'écoute (pp.161 [Dialogues témoins, 1, 4, 5, 6, 7, 9, 10], 162, 169); l'emploi + ou - autonome et individuel du PC dans une production orale/écrite (pp. 159, 164, 165).

Unité 11:

Faire reconnaître le PC dans les textes écrits/oraux (pp.173, 174 [phrases 1, 2, 3, 4], 179 [phrases 3, 4, 7, 9]); faire reconnaître diverses valeurs du PC et de l'imparfait (pp.173, 174, 176, 181, 188-évaluation : compréhension orale); faire reconnaître diverses valeurs du PC et de l'imparfait (pp.173, 174, 176, 181, 188-évaluation :compréhension orale); l'emploi de l'imparfait et du PC–explication (pp.175, 176); l'emploi autonome et individuel du PC et de l'imparfait dans une production orale/écrite (pp.177, 180, 182 & 183, 188- évaluation : expression orale & expression écrite); faire reconnaître le PC dans les textes écrits (p.188-évaluation : compréhension écrite);

Unité 12:

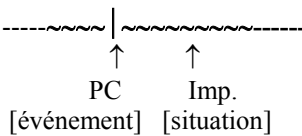
Faire reconnaître le PC et l'imparfait dans les textes écrits/oraux (pp.189, 201, 202[compréhension écrite]); faire reconnaître le PC dans les textes oraux (pp.190 [phrases 3, 4, 5], 193 [Exemple 10], 195. Ex. 121 [phrase 8], 202 [compréhension orale], 204 [phrases 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10] [phrases 1, 3, 5, 7, 9]); faire reconnaître diverses valeurs du PC et de l'imparfait (p.197); l'emploi autonome et individuel du PC et de l'imparfait dans une production orale/écrite (pp. 201, 202);

Exercices complémentaires, unités 10, 11, 12:

Faire reconnaître le PC dans les exercices écrits/oraux (p. 204, ex.123, 124 & 125, p. 205, ex.131); l'entraînement aux conjugaisons du PC (p.204, ex. 126, 128, p. 205, ex.129, 130); l'emploi du PC et de l'imparfait (p.204, ex. 127); faire reconnaître le PC et l'imparfait dans les textes écrits (p.205, ex.132 [phrases 1, 3, 6, 9])

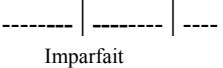
Les définitions et les explications du *passé composé* et de *l'imparfait* : Tableaux détaillés - Débutant quatrième trimestre à l'AF : Classe A

[Figure 24A] : Tableau détaillé des explications du PC & de *l'imparfait* données par l'enseignant A

	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de <i>l'imparfait</i>
	-action. -pour un événement, action précise. -une action rapide à un moment donné dans le passé. Schéma : Le passé 	-situation. -Une action étalée, une situation.
2	-Les actions -Les événements	-La situation -La description
3	Lors de la lecture des textes, l'enseignant fait remarquer la différence entre <i>le passé composé</i> et <i>l'imparfait</i> , par le rythme de sa voix. <i>le passé composé</i> : rapide, <i>l'imparfait</i> : lent	
4		Une habitude dans le passé :
5		-La situation dans le passé. -Etat d'esprit/condition. -la répétition ou une habitude dans le passé. -pour situer dans le temps. -la situation ou description dans le passé. -En général, pour dire l'heure au passé.
6	-événement, action -(dans un récit au passé), pour les événements. -décrit une succession d'événements (comme un film). -pour des périodes de temps définies (avec un début et fin précis : De...à..., pendant 10ans, Entre 10&0ans). -indique un changement par rapport à d'anciennes habitudes ou une situation donnée.	-situation -description -avec les saisons toujours l'imp. -pour évoquer des souvenirs. -pour raconter des événements. -(dans un récit au passé), pour les descriptions et les situations. -décrit le cadre de la situation (comme un livre). -Pour des périodes de temps indéfinies (avant, quand j'étais jeune, à cette époque-là).
7	L'enseignant demande aux apprenants d'écrire une phrase avec les deux temps pour montrer que les deux temps peuvent co-exister dans une même phrase.	

[Figure 24B] :

Des précisions complémentaires que l'enseignant A a données sur *le PC* et *l'imparfait* dans ses réponses à notre questionnaire

	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de <i>l'imparfait</i>
1	-« Je pense qu'il faut souligner le fait qu'en français le <i>passé composé</i> correspondrait à une action ou un événement dans le passé...	... tandis que <i>l'imparfait</i> démontrerait plutôt une situation. »
2	-« ça devient plus clair si on illustre les explications par un petit dessin. » passé pc pr. fut  Imparfait « Il faut bien sûr, leur donner des exemples de phrases pour illustrer le dessin. »	passé composé (action, événement) Imparfait (situation)

Débutant quatrième trimestre à l'AF : Classe B

Activité 1. cf. *Tempo 1* : unité 11, p. 180

À vous : *Imaginez un bref récit à partir de chacune des images suivantes en utilisant l'imparfait et le passé composé.*

et le passé composé :

1

2

3

4

5

Activité 2 : Dictée à phrases manquantes :

Il était sept heures du soir. Il faisait froid et il pleuvait. Il y avait peu de passants dans la rue. Un homme étrange habillé en noir, rôdait autour du bâtiment. Il avait l'air mystérieux. (...) Je parlais au concierge quand il est entré. (...)
Quelques minutes après, j'ai entendu un coup de fusil. Nous sommes montés au premier étage. La lampe éclairait mal, le couloir était sombre. (...)
Nous ne savions que faire.

Activité 3 : Fiche explicative distribuée par l'enseignant de la classe B

Les temps du récit

L'imparfait : => l'action n'est pas parfaite, elle n'est pas achevée.

Comme son nom l'indique, l'imparfait exprime un procès qui n'est pas encore fini, ou qui n'a même pas commencé dans le passé.

-Une action qui était en train de se passer mais qui a été interrompue.

Ex : *Tiens, nous parlions justement de toi.*

Nous descendions de la montagne, Jérôme allait vite, mais il n'a pas pu freiner, il est tombé.

(cf. p. 175 de *Tempo 1*)

-Dire où et quand cela s'est passé :

-Parler du temps qu'il faisait :

-Parler de l'activité des personnages présents :

-Décrire quelqu'un (ou ses sentiments), quelque chose :

-Une habitude ou une action qui se répète :

Ex : *Le lundi était (le) jour de fermeture.*

Le passé composé : L'action est complètement achevée

-Le début et la fin de l'action peuvent être situés à un point précis du temps :

Ex : *Nous étions au milieu du repas quand elle est arrivée.*

-On ne s'intéresse pas au développement ou à la durée de l'action mais à l'action elle-même.

Ex : *L'atmosphère était lourde, nous avons mangé silencieusement.*

-Un événement :

-Une rencontre :

-Souvent, l'action passée a des conséquences sur le présent :

Ex : *Il a hérité d'un oncle d'Amérique (aujourd'hui, il est riche)*

LE PRÉSENT : quelque chose qui est toujours vrai au moment où l'on parle.

-L'identité des personnages :

-La Profession des personnages :

-La situation familiale des personnages :

Activité 4 : Exercice à trous- Enseignant B.

Choisissez le temps qui convient :

1. Quand je suis entrée dans la classe,
- tout le monde (applaudir) ; c'était mon anniversaire.
- tout le monde (applaudir) parce qu'un étudiant (venir de) faire un excellent exposé.
2. Au moment où la bombe a explosé ;
-nous (courir) pour attraper notre bus.
-nous (courir) pour chercher du secours.
3. Quand elle a appris la réussite de son fils,
- elle (être) très surprise et (ne pas y croire) tout de suite.
- elle (être) chez elle et (travailler).
4. Quand je suis sorti du cinéma,
-ma voiture (n'être) plus là.
Il y (avoir) quelqu'un dans ma voiture qui (essayer) de la faire démarrer.
5. Quand Juliette est rentrée à 3 heures du matin,
-ses parents (se demander) où elle (être) et (être sur le point de) téléphoner à la police.
-ses parents lui (demander) d'où elle (venir).

Remarques générales concernant les extraits de dialogues présentés dans l'annexe

[Dans tous les extraits de discours présentés ici, l'abréviation 'Prof.' signifie les enseignants respectifs des cours observés et 'Élève(s)' ou 'Étud./Étuds', les apprenants de ces cours. Parfois, certaines conversations impliquent une autre enseignante autochtone qui observait ces cours. Nous la désignons 'Obs.' (Observatrice). Or, lorsqu'il nous semble important d'identifier certains apprenants, nous les désignons par leurs prénoms. Dans les extraits de discours, les trois points marquent des pauses relativement longues (plus d'environ 5 secondes) de la part des locuteurs.]

[Figure 25 A]

Tableau détaillé des explications du *PC* & de l'imparfait données par l'enseignant B et ses élèves pendant l'activité 1 : *Ecrire un récit au passé en groupe* (images données) : (cf. *Tempo 1* : p.180) : [13-11-2004]

	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de l' <i>imparfait</i>
1	(Après la révision des notes, une élève dit) : action. <u>1^{er} récit.</u> Élève :1) <i>Hier, François a rendez (prof : rendu) visite à Pierre.</i> Action. Prof. : C'est très rapide, c'est une action, c'est le fait d'aller chez qqn »	(Après la révision des notes, une élève dit) : situation. Prof. : 'Être chez qqn', ça prend plus de temps, c'est la situation. Prof. : Si je reste chez qqn, si je m'assoie et discute, ce n'est pas une action.
2		Élève : (2) <i>Pierre regardant</i> (prof. : <i>regardait</i>) ... Élève: ... la situation. Élève: We don't know, because 'he was watching TV.' Prof. : Alors, il regardait la télévision, ça dure longtemps, c'est la situation, là par excellence, là c'est la situation... on décrit ce qui se passe chez lui.
3		Élève : (3) <i>Il mangeait des biscuits.</i> Prof. : Situation encore... ce qu'il faisait.
4		Élève : (4) <i>Le soleil bigot... (?)</i> Prof. : <i>Brillait.</i> Élève : Describe... Prof. : La page (?) du temps qu'il faisait. (En se référant au manuel) : 'dire où et quand cela s'est passé, parler du temps qu'il faisait'... En effet, ça dure longtemps, ça prend longtemps, et puis c'est la situation.

5	Élève : (5) <i>Ils</i> voulaient (prof. : <i>ont voulu...</i>) <i>faire du vélo.</i> Prof. : ...C'est mieux. Ils ont décidé de faire du vélo.	
6		Élève : (6) <i>Pierre était trop fatigué...</i> (pour <i>faire du vélo.</i> To describe a person. Prof. : Voilà, parler de quelqu'un, d'accord ? décrire quelqu'un, dire dans quel état il se trouve.
7	Élève : (7) <i>Il a trop mangé.</i> Prof. : Une action de avant. c'est fini... action passée.	
8		Élève : (8) <i>Il y avait une descente.</i>
9		Élève : (9) <i>Pierre était content.</i>
10		Élève : (10) <i>Il allait très vite.</i> On parle des activités... Prof. : Oui, d'accord, avant on décrit ce qu'il faisait...
11	Élève : (11) Il n'a pas pu freiner. Après l'action. Prof. : Ok.	
12	12) <i>Il y a eu un accident.</i> Élèves & Prof. : Action	
13	Élève : (13) <i>Il a été admis à l'hôpital.</i> Prof. : Très rapide, action. être à l'hôpital, imparfait / être admis, le passé composé.	Prof. Etre à l'hôpital, imparfait=> 'to be in a place, you are describing the situation, ok, to be, I was at the hospital, I was by my grand parents, ok? c'est la situation, d'accord? on décrit, on parle du lieu où on est. dire où et quand cela s'est passé. D'accord? J'étais à l'hôpital, j'étais chez mes grands parents...
14	Élève : (14) <i>Hier, François a rendu visite à Pierre.</i> He went to the hospital, action, aller, it doesn't tell anything about the situation. It's just say he went... the action. Prof. : Oui. ... il bouge, par exemple, j'y vais (le prof. marche) mais je suis. (il reste immobile.)	
15		<u>2^e récit</u> Élève : (1) <i>C'était l'après-midi et le soleil brillait.</i> Explain... situation. Prof. : C'est le temps, quand cela s'est passé, parler du temps qu'il faisait...
16	Élève : (2) <i>Jude et Scott décidaient</i> (Prof. : <i>ont décidé...</i>) <i>d'aller faire de la bicyclette.</i> They decided, action. Prof.: Not an action somehow it is like an action, it doesn't take a long time.	
17	Élève : (3) <i>Alors Pierre a mangé beaucoup de biscuits.</i> Élèves & Prof. : Action.	
18		Élève : (4) <i>Jude était en pleine forme.</i> Élèves & Prof. : On décrit quelqu'un
19		Élève : (5) <i>Sur le vélo, il était très fatigué.</i> Élèves & Prof. : On décrit quelqu'un
20		Élève : (6) <i>Jude est allé</i> (Prof. : <i>allait très vite</i>) <i>et il n'a pas pu contrôler son vélo.</i> Prof. : ça c'est describe the situation... et action.
21	Élève : (7) <i>Il est tombé de son vélo.</i> Prof. : Action... et il a été admis à l'hôpital. Élève : C'est comme 'il est allé à l'hôpital'.	

22		Élève : (8) <i>Mais, il n'était pas trop malade.</i> (blessé) Explain about the person. Prof. : Oui, décrire une personne.
23	3 ^e récit Élève : (1) <i>Quand je suis entré chez lui, il mange (prof. : mangeait) et regardait la télévision.</i> Prof. : Action et situation.	
24		Élève : (2) <i>Il faisait beau.</i> Description...le temps. Prof. : Décrire le temps qu'il faisait.
25	Élève : (3) <i>Je lui ai demandé...</i> Prof. : Action.	
26	Élève : (4) <i>Alors, nous sommes allés au jardin pour prendre la bicyclette.</i>	
27	Élève : (5) <i>Nous avons monté la montagne.</i> Action. Prof. : Alors, les deux...monter, descendre aussi est une action. On peut supposer que ça c'est fini. D'accord ? c'est terminé. Nous avons monté la montagne. We are up the hill. We managed, we finished. We went up the hill... We don't think about that. It is finished.	
28	Élève : (6) <i>Pierre s'est fatigué beaucoup.</i>	
29		Élève : (7) <i>Il était essoufflé.</i>
30		Élève : (8) <i>Nous commençons à descendre la montagne.</i> Prof.: It continues, it is not finished. Now it's really the situation.
31		Élève : (9) <i>Pierre allait trop vite et il n'a pas freiné.</i> Prof.: L'imparfait là n'est pas fini. ...but here we want to say, we, during we go down, we, this had happened.

Figure 25 B :

Tableau détaillé des définitions/explications du PC & de l'imparfait données par l'enseignant B et ses élèves pendant l'activité 2 : Dictée à des phrases manquantes [13-11-2004]

[Dans le tableau suivant, les phrases numérotées représentent les phrases qui se trouvaient déjà dans le récit dicté par l'enseignant. Par contre, les phrases avec* indiquent phrases manquantes que les différents groupes d'étudiants ont ajoutées au récit initial.]

	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de l' <i>imparfait</i>
1		1) <i>Il était sept heures du soir.</i> Élève : Parce que c'est le temps/parler du temps. Prof. : Parce qu'on donne l'heure, d'accord ? Quand on donne l'heure, c'est toujours l'imparfait.
2		2) <i>Il faisait froid il pleuvait.</i> Élève : Parce que c'est une situation... le temps qu'il faisait. Prof. : Situation quand on parle du temps qu'il fait. Du climat, on met aussi l'imparfait. Quand on parle du climat, c'est toujours imparfait. [Une Élève explique l'emploi de l'imparfait à un autre élève]: ... The situation that is described that it was cold [...] Then, we are describing the situation... because we are describing a situation. It was raining at that time... when we are describing something, we use imparfait. Got it?

3		<p>3) <i>Il y avait peu de passants dans la rue.</i> Élève : Situation/décrire quelque chose. Prof. : Situation, description, description de la rue...Donc, quand on décrit quelque chose, on prend l'imparfait, d'accord ?</p>
4		<p>4) <i>Un homme étrange habillé en noir, rôdait autour du bâtiment. Il avait l'air mystérieux.</i> Élève : Décrire... Prof.: Alors, pourquoi? Rôdait... If you don't, really understand the meaning of this verb, turning around, looking around, walking, slowly... ok? ... Describing the situation, ok? ... It takes a long time, ok? On prend l'imparfait parce qu'on décrit quelqu'un.</p>
5		<p>5) <i>Il avait l'air mystérieux.</i> Prof. : C'est un description de la situation... Prof. : Vous avez la description d'un personnage, d'accord ? description d'un personnage, ou... c'est l'imparfait. Il avait l'air mystérieux –qu'est-ce que ça veut dire ? 'He was looking strange'... What are you doing here? Élève : describing some one. Prof. : voilà, on décrit quelqu'un, donc décrire quelqu'un, imparfait.</p>
6		<p>6) <i>Je parlais au concierge.</i> Prof.: 'I was speaking to the concierge' situation... That's the situation.</p>
7	<p>7) <i>...quand il est entré.</i> (Un élève à un autre élève) : that's passé composé because it is a sudden change, no ? That's why. It doesn't take long time..., ya... Prof.: Action, événement, d'accord? First you say the situation, the situation was I was speaking with this man, when this one entered. Ok ? Action, ok ? When he came, event. Ok ?</p>	
8	<p>*a) <i>J'ai entendu des bruits de pas.</i> Élève : Action. Prof. : Accident... euh... événement, d'accord ? un événement, on entend quelque chose, d'accord ? J'ai entendu des... *b) <i>Quelques minutes après, j'ai entendu un coup de fusil.</i> Élève : Action. Prof. : Action, événement</p>	
9	<p>8) <i>Nous sommes montés au premier étage.</i> Élève : Action. Prof. : Action, ok.</p>	
10	<p>*c) <i>Nous ne l'avons pas attrapé.</i> Élève : Action. Prof.: Action, ben, action which did not happen, ok? But still, passé composé, nous ne l'avons pas attrapé, ok ? Do you understand? We didn't catch him, ok. You can't say it's an action because you didn't catch him. So there is no action. But its, its kind of action, ok? Passé compose. If you managed to, what you wanted to, it would have been an action, donc passé compose.</p>	

11		9) <i>La lampe éclairait mal.</i> Prof. : Imparfait, on décrit quelque chose.
12		10) <i>Le couloir était sombre.</i> Élève : On décrit quelque chose. Prof. : On décrit quoi ? On décrit le couloir.
13		11) <i>Nous ne savions que faire.</i> Élève : Décrire. Prof. : Décrire les sentiments de quelqu'un.
14	<p><u>Les phrases des élèves :</u> (Dans les groupes, les élèves construisent l'histoire entre eux en anglais, et la traduisent après en français.)</p> <p>1) <i>J'ai voulu savoir</i> qui c'était. Élève: <i>J'ai voulu</i> because it is a sudden thing.</p> <p>2) <i>Je suis allé voir le concierge.</i></p> <p>4) <i>Alors j'ai appelé le concierge.</i> Élève : Action. Prof. : Action, réaction même, événement.</p>	<p>3) <i>J'avais un sentiment étrange.</i> Élève : Décrire. Prof. : L'imparfait, on décrit les sentiments de quelqu'un... Quand vous parlez des sentiments de quelqu'un, on utilise l'imparfait. D'accord ?</p>

[Figure 25 C]

Tableau détaillé des définitions/explications du PC & de l'imparfait données par l'enseignant B pendant l'activité 3 : Fiche explicative [27-11-2004]

	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de l' <i>imparfait</i>
1		-L'action n'est pas parfaite, elle n'est pas achevée - (...) imparfait, ...qu'elle n'est pas parfait... qu'on n'a pas terminé... l'action n'est pas parfaite, l'action n'est pas finie. D'accord ?
2	-(...) concernant au passé composé [...], passé composé, l'action est complètement achevée, d'accord ? complètement finie, complètement terminée.	
3		- (...) dans l'imparfait, c'est pas fini, ça continue, d'accord ? Can you see the difference? Imparfait, not perfect, not not achieved, you can... not achieved...
4	- Passé composé, everything's finished, you don't think of...	
5		- Comme son nom indique, l'imparfait exprime un procès qui n'est pas encore fini, ou qui n'a même pas commencé dans le passé.
6		- Une action qui était en train de se passer mais qui a été interrompu.
7		- (...) être en train de ... qu'est-ce que c'est ? être en train de se passer...quelque chose qui prend place, qui se passe maintenant, ok ? something which is happening right now... - Une action qui était en train de se passer... something was happening but another thing came and it [...], ok? Another event came and it [cuts?] just like this. Je parlais au concierge, ok? I was talking to the man, quand il est entré, interrompu, interrupting which, you understand? Ok? Something happened and another thing [occurred?] and it stopped this thing. Ok? Je parlais au concierge... imparfait ... situation ... (lit les exemples de la fiche explicative)

8		-Dire où et quand cela s'est passé : (les exemples, cf. p.175)
9		-Parler du temps qu'il faisait.
10		-Parler de l'activité des personnages présents
11		-Décrire quelqu'un ou ses sentiments, quelque chose.
12		-Une habitude ou une action qui se répète.
13	- L'action est complètement achevée.	
14		-Imparfait, l'action continue ... we use imparfait because it never finished... ok? So, at the end (...)
15	-...but passé composé, its really finished, it has happened, it is very short, it is some action, ok? (...)	
16	-Le début et la fin de l'action peuvent être situés à un point précis du temps. ex : <i>nous étions au milieu du repas quand elle est arrivée.</i> - (...) you can say, very easily, when it start and when it finished. Ok? At what time does, did she arrive? Ok...? -À quel moment/ quand est-ce qu'elle est arrivée?... I can say when she arrived. -On ne s'intéresse pas au développement ou à la durée de l'action mais à l'action elle-même : Ex : <i>L'atmosphère était lourde, nous avons mangé silencieusement.</i> - (...) we are not interested with how long it will take, how there it will take place, how was the situation, we are not interested with that. We just want to say, when we use passé composé, that it has happened. Ok? so, for example here, (above) we don't want to know what did you eat, euh, or this kind of thing, where did you eat, who was sitting with you ...you will just want to say, we eat, finish, ok? We don't want to give more detail, ok?	
17	-Un événement	
18	-Une rencontre	
19	-Un accident	
20	(Prof. demande aux étudiants de chercher des exemples dans le manuel pour les trois définitions présentées ci- dessus : un événement, une rencontre, un accident) -Souvent, l'action passée a des conséquences sur le présent: Ex : <i>Il a hérité d'un oncle d'Amérique</i> (Aujourd'hui, il est riche.)	

[Figure 25 D]

Tableau détaillé des définitions/explications du *PC* & de *l'imparfait* données par l'enseignant B pendant l'activité 4 : Exercice à trous [27-11-2004]

	Explication du <i>passé composé</i>	Explication de <i>l'imparfait</i>
1	1) <i>Quand je suis entrée dans la classe, tout le monde a applaudi ; C'était mon anniversaire !</i> -When I came inside the room everybody [...] clapped their hand; it was my	

	birthday...Oui, c'est passé composé [...] Ils m'ont vu [...], action.	
2		<p>1) <i>Quand je suis entrée dans la classe...</i> -<i>Tout le monde applaudissait parce qu'un étudiant est venu de (venait de) faire un excellent exposé.</i> - ...It's difficult. If it had only faire, it would have been ...passé composé. I tell you its imparfait, but don't try to know why. If it had only faire, l'étudiant a fait un exposé, ok, it finished, faire un exposé is achieved, in English, ok, now people clap their hands, you are supposed to use, passé composé very true. But now it's not doing...it just did. Venir de faire it's... <u>another kind of verb</u>. Because it is difficult...But I think...on va dire 'venait de' -...Quand je suis entrée dans la classe, tout le monde applaudissait, tout le monde était en train d'applaudir, la situation dans la classe était que tout le monde applaudissait parce qu'un étudiant avait fait un excellent exposé...</p>
3		<p>2) <i>Au moment où la bombe a explosé, nous avons couru (courions) pour attraper le bus.</i> Passé composé pourquoi? Alors, on a une bombe qui explose. A un moment il y a une bombe qui explose, on peut dire, quand la bombe a explosé, j'ai...mmh ... [demande à une élève] Dinusha, qu'est ce que vous faites quand une bombe explose? [Rire] Imaginez la situation. What do you think? ... You run to go to a help? Ok? Action, but you can also say, you can tell your friend 'Oh, right, I was there quand la bombe a explosé, I was just walking to catch the bus'. Ok? Vous décrivez la situation. Ok? Quelle était la situation avant que la bombe explose, d'accord, qu'est ce qui s'est passé avant que la bombe explose, ou alors, quand la bombe a explosé, {[... ?] j'ai couru chercher du secours. D'accord?... Nous courions pour attraper le bus. Là nous décrivons la situation avant que la bombe explose, d'accord? - <i>Au moment où la bombe a explosé, nous avons couru pour chercher du secours</i> Élève : Parce que c'est l'action. Prof. : Parce que c'est l'action, d'accord? après que la bombe expose, mon action, ma réaction, ok, est d'aller chercher du secours.</p>
4	<p><i>Quand elle a appris la réussite de son fils, elle a été très surprise et n'y a pas cru tout de suite.</i> - Imparfait, c'est pour décrire ce qui se passait à ce moment-là » Quand quelqu'un est venu et lui a dit... 'Ton fils a réussi' comprenez? 'Ton fils a réussi son examen' d'accord? Quand quelqu'un est venu la voir, ok? Somebody came to see her, somebody came to visit her and said 'Your son managed to pass an examen' ok? What was the situation? Quelle était la situation?... -Ça c'est une action, ça, c'est une réaction,</p>	

	ok? Ne pas dire quoi et être très surpris, c'est un réaction, d'accord ? La situation c'était que, elle était chez elle, elle travaillait, she was just sitting at the desk ? When somebody entered and tell her 'your son passed an exam' ok? At this time, the situation was she was working at her home, ok? Nothing else. But after she knows that, her action, reaction, <i>elle a été très surprise et elle n'y a pas cru tout de suite</i> . Ok? She was very surprised. Ok?	
5		-Elle était chez elle et <u>travaillait</u> .

[Figure 29]

Extraits détaillés des définitions/explications du *PC* & de *l'imparfait* données par **l'enseignant C** de la classe **avancé-premier trimestre** à l'AF de Colombo

[Les extraits de conversations en question étant très longs, nous les présentons ici non sous forme de tableaux, mais sous forme d'extraits de dialogues datés et numérotés.]

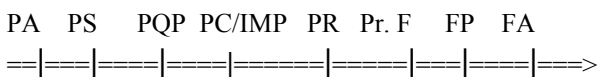
Extrait 1

Arrière-plan (source de discussion) [le 20-11-2004]

Sans discussion préalable, l'enseignant demande à 2 apprenantes de marquer les temps français qu'elles connaissent, sur une ligne de temps dessinée au tableau. Au milieu de la ligne, l'enseignant marque le Présent. Voici les dessins des deux apprenantes :

A) Schéma de Dhananjani : [5 élèves sont d'accord avec elle]

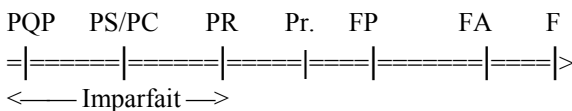
[PQP=Plus que parfait, PA=Passé antérieur, PS=Passé simple, PC=Passé composé, IMP=Imparfait, PR=Passé récent, Pr.=Présent, FP=Futur proche, FA=Futur antérieur, F=Futur]



Dhananjani : [En désignant le point sur la ligne où elle a écrit 'PC/Imp.'] Le passé composé et l'imparfait, c'est la même chose.

Prof. : T'es sûre ? C'est la même chose ? Non... ? [Dhananjani hésite et ne répond pas.]

B) Schéma de Samanmali : [4 élèves sont d'accord avec elle]



[1] Prof. [se référant aux lignes du temps dessinées par les deux apprenante, demande à l'obs. et aux élèves] : Eh (...), vous êtes d'accord avec les deux ?

[2] Obs. : Euh...Je comprends... Si on va pas regarder les temps du passé, je serais plutôt d'accord avec elle (B), je crois. Oui, c'est pas... c'est pas...

[3] Prof. : Mmmh... Et futur ?

[4] Obs. : Euh... là [se référant à la ligne du temps de A] je me demande si c'est, si c'est possible de mettre future antérieure après future proche... parce que ... c'est pas très clair. On peut même avoir ça avant, oui, c'est la seule chose...

[5] Prof. : Bon écoutez [aux élèves], oui, il y a par exemple, passé simple, on ne peut pas vraiment passer [placer ?] passé simple avant ou après certaine, parce que c'est l'emploi, c'est différent, quand même. C'est passé simple.

[6] Obs.: Je crois qu'elle a... [Chevauchement -Prof. : Oui...oui...]

[7] Prof. : Oui, le passé plutôt, plutôt, si on compare le passé, passé c'est plus correct là (schéma B). D'accord ? Pourquoi ? On va dire [en commentant sur le schéma A] passé composé, imparfait, oui, plus que parfait, passé simple, alors là c'est passé simple, ici passé simple passé antérieure ça c'est sûre... passé simple passé antérieure ah mais, aah... il y a un problème là, ici...

[8] Obs. : Oui, parce qu'elle a, elle a pris le passé simple comme quelque chose qui, qui se passe avant... [Chevauchement Prof. : avant...] et le passé composé et imparfait...

[9] Prof. : [se référant au schéma A] Passé simple, passé simple, on peut pas dire que c'est passé c'est simple plus loin de passé composé, on peut pas dire ça. D'accord ? On peut, on peut même remplacer le passé simple par le passé composé, le passé composé par le passé simple. Donc, c'est-à-dire, on peut même dire passé simple là, même, d'accord, c'est que, d'après le document vraiment, le document littéraire, ça peut varier. D'accord ? On peut pas dire c'est avant... (...)ccord ? C'est pourquoi on dit passé composé et passé simple ensemble parce que, deux temps, d'après le document, ça varie. D'accord. Ok. [À Samanmali] Et l'imparfait, C'est comme ça. Hein ? [Samanmali ne répond pas. Elle sourit] Plus que parfait... L'imparfait ça continue ? [Rire] ça continue ? Ça continue, non avec le plus que parfait ? Non, non, sûre ? D'accord, mais ici quand on dit l'imparfait et passé composé, tu as raison aussi parce que quelque fois, on peut utiliser, par rapport au plus-que-parfait, hein ? On peut utiliser l'imparfait avec le plus-que-parfait ou bien le passé composé avec le Plus-que-parfait. D'accord ? Il y a des actions. C'est-à-dire par rapport au plus-que-parfait, l'imparfait et passé composé on peut placer... là. [montre l'endroit où Samanmali a marqué le passé composé et le PS]. C'est-à-dire, quand il y a deux actions, d'après les actions, n'est, d'après le contexte, on peut avoir deux verbes, où on peut utiliser l'imparfait et passé compo... euh... le plus-que-parfait ou bien passé composé, plus-que-parfait. D'accord ? Bien sûr avec un sens différent. Donc, quelque fois, on peut utiliser imparfait, plus-que-parfait avec deux verbes différents ou passé composé, bon là (montrant le schéma B)... c'est plutôt bien expliqué, parce que l'imparfait c'est un temps... qui continue dans le passé. D'accord ? Donc, c'est plus long. D'accord.

[10] Prof. : Et future maintenant. Future proche, ces deux future proche, [désignant le schéma A] là, ça va pas du tout ah, futur antérieur et futur. Même futur antérieur et futur. Futur antérieur qui vient d'abord, et futur simple qui vient après. D'accord ? Là, mais si on compare avec futur proche, ça aussi, c'est un peu difficile de dire, d'après les actions, d'après ce que vous voulez dire. D'accord ? Ça peut, vous pouvez même placer futur antérieur avant, tout, avant tout,

[11] Élève. : Avant futur antérieur ? [Chevauchement - Prof. : Oui,]

[12] Prof. : (...) Parce que, futur proche et futur simple, vraiment il n'y a pas de grosses différences. D'accord ? D'accord ? Il y a pas de grosses différences entre futur proche et FS d'accord ? Donc on peut utiliser le futur antérieur là, et après le deuxième action tout de suite futur proche. Si on compare les deux. D'accord ? C'est plutôt l'usage aussi. Je vois l'usage entre futur proche et futur. Parce que quelque fois, hein, c'est l'usage, surtout on peut pas traduire en anglais, hein ? On peut on peut pas traduire en anglais, parce que quelque fois en anglais, future proche en anglais, ça se traduit, futur simple en français. Quelque fois futur en anglais, ça se traduit futur proche en français. Donc, on peut pas vraiment, euh... à l'emploi de futur proche en anglais, on peut pas traduire futur proche en français. Et qu'on pas...pas toujours, mais quelque fois ça arrive on peut pas traduire. Et c'est plutôt, c'est plutôt l'usage. Hein ? Il y a, il y a des verbes, il y a de contextes, il y a des situations où on utilise futur proche sans utiliser F vraiment et quelque fois c'est un peu difficile de raisonner. Pourquoi futur proche et pourquoi pas futur, futur simple. Donc c'est l'usage aussi. D'accord ? Donc, futur, là évidemment, futur antérieur c'est d'abord. Hein ? Mais futur antérieur, et futur proche ...

[13] Obs. : Mm... J'ai un petit problème ici (s'adressant au prof.)... Imparfait, est-ce que ça peut s'arrêter où le plus-que-parfait commence, moi je crois qu'il est possible que les deux existent... en même temps. L'imparfait, ça peut même dépasser le plus-que-parfait...

[14] Prof. : Même avant ?

[15] Obs. : Oui, oui, alors...

[16] Prof. : En même temps, oui ?

[17] Obs. : Oui, en même temps.

[18] Prof. : Mais, avant, antérieure... antériorité à l'imparfait ?

[19] Obs. : [...] On fait pas... oui, on fait pas, euh ... comment dire ?... on, on explicite pas mais ça peut être même avant par exemple, si on prend 'J'étais élève' et après je commence à décrire quelque chose, et par rapport aux autres événements, je peux mettre le plus-que-parfait. Alors, donc, ça peut être simultané, mais...

[20] Prof. : Simultané, oui, mais avant...sh oui...

[21] Obs. : ça on, on dit pas précisément, mais euh... ça peut être même avant...

[23] Prof. : Action ? On compare actions avant, alors

[24] Obs. : ... Non, alors...

[25] Prof. : Quand on écrit un récit.

[26] Obs. : Oui... on commence en disant que j'étais élève...

- [27] Prof. : Ah oui, non, alors, ici ce que je veux, les actions, si on parle des actions uniquement.
 [28] Obs. : Mmmh...
 [29] Prof. : Tu, tu vois, non ?
 [30] Obs. : Non.
 [31] Prof. : Les actions par exemple, les, les, les événements...
 [32] Obs. : Ah, ok, d'accord.
 [33] Prof. : Les événements.
 [34] Obs. : Ah, ok, d'accord... C'est pas les situations.
 [35] Prof. : Voilà [pas les situations], D'accord ? Oui, dans un texte tu veux dire ?
 [36] Obs. : Oui...
 [37] Prof. : Oui, dans un texte, ça peut, oui, on peut placer n'importe où [oui], d'accord, mais si événement...d'accord.

Extrait 2 [le 21-11-2004]

Cf. *Panorama 3*, unité 2 : p.18, Ex : 1, Exercice sur les temps du passé.

['Mettre le texte au passé : Employer le passé composé, L'imparfait et le plus-que-parfait' -Après l'enseignant C se corrige et demande aux élèves/apprenants d'employer 'les temps du passé'. Il leur accorde 10 minutes pour faire l'exercice à l'écrit.]

Début de l'histoire au passé donné dans la méthode : « *Vous voyez cette brèche dans le rocher ? La légende raconte qu'elle a été faite par l'épée de Roland. C'était en 778...*

Au printemps de l'année 778, l'empereur Charlemagne et son armée traversent (traversaient) les Pyrénées. Ils ont conquis (avaient conquis) presque toute l'Espagne occupée par les Sarrasins et rentrent (rentraient) en France Mais au col de Roncevaux, une puissante armée de Sarrasins surprend (a surpris) l'armée de Charlemagne commandée par Roland. Une terrible bataille a (a eu) lieu.

Par fierté, Roland refuse (a refusé) d'appeler au secours. Quand il se décide (s'est décidé) à le faire, tous ses soldats sont (étaient) morts.

La bataille est perdue (était perdue). Roland essaie (a essayé) alors de briser son épée contre le rocher. L'épée fait (a fait) une immense brèche dans la montagne mais elle reste (est restée) intacte.

[Pendant la correction de cet exercice, l'enseignant explique les temps selon les brèves explications données dans le manuel]:

[1] Prof. (lit) : 'Pour raconter des événements principaux- le passé composé: 'Vercingétorix s'est rendu et a été fait prisonnier.' D'accord ? 'Pour indiquer les circonstances d'un événement passé. Pour décrire une situation passé' : D'accord ? En l'imparfait : 'Ex : C'était en 52 av. J.-C. Les armées romaines **occupaient** la Gaule. Vercingétorix **était** le chef des Gaulois'« Alors on a utilisé le verbe occuper à l'imparfait pour décrire une situation passé. D'accord ?

(...)

[2] Prof. : Vous vous trouvez plus souvent le passé composé et le plus-que-parfait, non ? D'accord ? C'est comme ça. [Élève:... ?] Non [?] plutôt le passé composé et le plus-que-parfait. D'accord ?

(...) [Apparemment, les élèves ont utilisé le passé composé : ont traversé... Donc la Prof. explique]

[3] Prof. : ... traversaient. D'accord ? Mais, il y a, d'autres actions qui viennent après, non ? Hein ? Par exemple, 'Mais au col de Roncevaux, une puissante armée de Sarrasins surprend l'armée de Charlemagne commandée par Roland. Une terrible bataille a lieu' bataille a lieu, quand ? Est-ce que c'est après la traversée ou bien pendant la traversée ?

[4] Élève : Pendant la traversée...

[5] Prof. : Hein ?

[6] Élèves : Pendant [mais, ils ont moins nombreux à le répéter]

[7] Prof. (re lit) : '*Au printemps de l'année 778, l'empereur Charlemagne et son armée traversent les Pyrénées. Ils ont conquis presque toute l'Espagne occupée par les Sarrasins et rentrent en France Mais au col de Roncevaux, une puissante armée de Sarrasins surprend l'armée de Charlemagne commandée par Roland. Une terrible bataille a lieu.'*

[8] Une élève : Pendant.

[9] Prof. : C'est pendant, hein ? C'est pas après. Donc on ne peut pas utiliser le passé composé. Il faut utiliser l'imparfait, parce que l'action n'est pas...

[10] Une élève : Finie...

[11] Prof. : ... finie. Alors 'Au printemps de l'année 778, l'empereur Charlemagne et son armée traversaient, s, a, i, e, n, t, traversaient les Pyrénées.' Et après ?

[12] Prof. (releit) : Ils...? Ils... ? [...] avaient conquis, presque toute l'Espagne occupée par les Sarrasins et... rentraient, non, l'imparfait, rentraient, a, i, e, n, t, hein ? En France... Mais au col de Roncevaux, une puissante armée de Sarrasins sur... surprenait ou a surpris...

[13] Une élève : Surprenait...

[14] Prof. : Une puissante armée de Sarrasins...

[15] Plusieurs élèves : A surpris.

[16] Prof. : Voilà, surprise... c'est quelque chose... qui... arrive... euh... sans... sans être prévu. D'accord?... Donc ici, euh... Une puissante armée de Sarrasins a... surpris l'armée de Charlemagne, commandé par Roland. Une terrible bataille ? ... a eu lieu.' A lieu ici c'est le présent, non ? Alors, c'est 'a eu lieu' .Parce que c'est... quelque chose, précise. Un moment. Bataille a eu lieu. 'Par fierté, Roland a... refusé d'appeler au secours. Quand il ... s'est décidé à le faire, tous ses soldats ...

[17] Une élève : Fut morts?

[18] Prof. : Etaient morts, déjà morts. 'La bataille... était perdue...

Extrait 3 [le 21-11-2004]

[Les élèves racontent leurs souvenirs [l'épreuve déjà préparée à la maison] L'enseignant corrige une erreur d'emploi de temps chez une élève (Dhananjani)] :

[1] Prof. : Il y avait des événements, comme j'ai fermé la porte, maman m'a donné, j'ai mis dans ma poche, tout ça, ça doit être au passé composé, c'est pas l'imparfait, ah ? J'allais à la mer, non, je suis allée, parce que c'est un jour particulier, bon, c'est pas tous les jours, toutes les semaines..., si c'est toutes les semaines, j'allais à la mer, ça devient une habitude... Sinon, on dit voilà un jour, on a décidé d'aller à la mer, on est allé à la mer, ça, c'est passé composé, c'est pas l'imparfait. D'accord, et tous les événements qui suivent, hein, j'ai fermé la porte... J'ai porté, là j'ai porté une robe avec une petite poche... là c'est, imparfait parce que c'est une description... Mais maman m'a donné les clés, tout ça, c'est passé composé. D'accord ?

Extrait 4 [le 28-11-2004]

[Passé composé /Imparfait : l'enseignant trouve les exercices sur l'emploi du passé composé /imparfait dans le cahier d'exercices de *Panorama 3* trop difficiles à expliquer]

[1] Prof. : ...et là les exercices que je vous ai donnés hier, je vais pas corriger, parce que j'ai lu avant de venir, et j'ai remarqué que c'est trop difficile à analyser. Donc, j'ai décidé de ne pas faire ces exercices, et de commencer par quelque chose de plus facile. Hein ? Et plus facile à expliquer aussi et pour comprendre, Parce que c'est trop difficile à vraiment comprendre pourquoi. Et ce sont des exercices pas seulement difficiles mais où il y a des petites nuances et différences. C'est vraiment subtil, c'est, c'est difficile à comprendre. Donc, c'est, c'est toujours mieux de d'avoir une idée claire d'abord avec des exercices plus faciles. On prend pas peut-être faire ça d'abord, et puis après, bon, plus tard, on peut voir, on va essayer de faire les exercices dans le cahier. D'accord ? »

Extrait 5 [le 28-11-2004]

[Les temps du passé (cf. Exercices dans *Exerçons-nous, 350 exercices de grammaire* : passé composé /Imparfait)

[1] Prof. : Je sais bien que vous avez déjà une idée de passé composé, mais là euh... plus largement, on explique ce que c'est le passé composé. Un événement, et puis... en détail, d'accord ? En même temps, l'imparfait aussi, pourquoi on utilise l'imparfait, dans quel contexte, est-ce que c'est une description, une habitude ...comme ça. Et puis après, on mélange les deux, il y a des exercices, et on mélange avec plus-que-parfait, il y a des exercices, et à la fin, vous avez des textes des petits paragraphes, avec des verbes uniquement, conjugués déjà au passé ou au présent, et que vous, vous transformiez les exercices, les verbes... euh, en temps du passé... même les textes déjà écrits au passé, encore une fois vous transformez au passé.

Extrait 6

Exercice 7A : p. 90

[Le passé composé : 'Mettez les verbes au passé composé et expliquez la valeur de chacun en inscrivant les lettres correspondantes dans les cases'. Les valeurs du passé composé données dans le cahier sont :

A : événement passé B : Succession d'événements C : Durée limitée D : Antériorité par rapport au présent]

[1] Prof. [en se référant à une des valeurs du passé composé donné dans le cahier] : Qu'est ce que c'est « Succession d'événements ? »

[2] Un élève : On a fait quelque chose d'abord...et après il y a des... autres actions.

[3] Un autre élève : Il y a des actions ...d'abord, au milieu...

[4] Prof. : Succession, succéder par... vous comprenez ? Succéder ? Bon, il y un directeur maintenant, qui travaille, quand il repart en France, il y aura un autre directeur qui arrive... D'accord ? les actions aussi, hein ?, la première action et puis quand on a fini, deuxième action donc et puis le 3 ou, ou mais simultanément aussi, hein ? Pas vraiment hier, à 2 heures, et puis à 4 heures, à 5 heures, hein ? D'accord ? Pas avec une gros différent de temps, hein ? Pas toujours ? Hein ? On va voir. Hein ?... une action l'une après l'autre. Une action après l'autre : hein ? Succession d'événements

[3^e phrase dans l'exercice, un cas de doute chez l'enseignant.]

3) *J'ai visité (visiter) trois fois le musée d'Orsay.*

[Les élèves évoquent toutes les quatre valeurs données dans le cahier (A, B, C, D) comme l'explication possible de l'emploi du passé composé dans la phrase n° 3-ci-dessus. Mais l'enseignant pense que c'est A et demande l'avis de l'observatrice.]

[5] Prof. : Pour moi, c'est A [se tournant vers l'Obs.] Qu'est-ce que tu en penses ?

[6] Obs. : Euh...pour moi, ça c'est... B. B plutôt, parce qu'il y a 'trois fois'. Je sais pas.

[7] Prof. : Oui, mais, succession d'événements... non ? [

[8] Obs. : Oui.

[9] Prof. : Succession d'événements, ça veut dire une action après l'autre... des, des actions différentes, non ?

[10] Obs. : Mmm... ouf... je sais pas. Sssça peut, ça peut être même, la même action, on précise pas, je sais pas, oui, c'est, c'est claire que 5 [5^e phrase] c'est B mais [Rire] mais, mais...

[11] Prof. : Pour moi, je pensais que c'est un événement passé.

[12] Obs. : Mais, oui, mais...

[13] Prof. : Même si c'est 3 fois, mais 3 années différents... par exemple...

[14] Obs.: Moi, je pense que c'est B parce que si c'est simplement un événement passé, il fallait pas mettre 3 fois. Avec 3 fois, je crois qu'ils veulent préciser que c'est quelque chose qui s'est euh... passé... euh... successivement, plusieurs fois. Mais j... je...

Extrait 7

Exercice 6A :p.89

[L'imparfait : 'Mettez les verbes au passé composé et expliquez la valeur de chacun en inscrivant les lettres correspondantes dans les cases'. Les valeurs de l'imparfait données dans le cahier sont

A : habitude B : Simultanéité par rapport au passé composé C : description]

(...)

[1] Prof. [Pendant la lecture des consignes et des valeurs de l'imparfait, l'enseignant s'aperçoit de l'air perplexe d'une élève et lui demande] : Est-ce que tu comprends le mot 'la simultanéité' ?

[2] Élève : Non.

[3] Prof. : Non, ah voilà le problème. Simul... qu'est-ce que c'est que simult... Explique-lui ce que c'est la simultanéité...

[4] Une autre élève : C'est seulement ... même temps//

[5] Prof. : En même temps, deux actions qui se passent en même temps, à peu près, d'accord ? Ça c'est simultanéité. Alors ici c'est simultanéité par rapport au passé composé.

1) *Le dimanche, nous passions (passer) l'après-midi chez ma grand-mère.*

[6] Élève : B : Simultanéité par rapport au passé composé.

[7] Prof. : A l'imparfait par rapport au présent... Alors, est-ce que tu vois un présent, quand on dit *le dimanche, nous (passer) l'après-midi chez ma grand-mère...* Est-ce qu'il y a, est-ce qu'il y a, un présent là ? Est-ce que tu vois un présent ?... Hein ? Sens de présent ? Hein ?... par... pardon ! Qu'est-ce que je dis ! Passé composé. Euh... qu'est-ce que j'ai dit... Aie, aie, aie ! J'ai compliqué ça. Non, attends simultanément, c'est en même temps. La simultanéité ... [Le Prof. fait relire la phrase par l'étudiante et demande] Il y a combien d'actions ?...

[8] Élève : Une action ?

[9] Prof. : Une action. Alors, si on, d'abord pour parler de la simultanéité, il faut avoir deux actions. D'accord ? En même temps ou antériorité ou postériorité, on ne peut pas comparer parce qu'il n'y a pas deux actions. D'accord ? Donc simultanément par rapport au passé composé, c'est-à-dire, on peut utiliser à l'imparfait avec le passé composé. D'accord ? Ok ? Alors, si je dis quand je suis rentrée, euh... chez moi, euh... maman faisait la cuisine. Tu vois ? Ça c'est la simultanéité avec le passé composé. Je suis rentrée, et maman était en train de faire la cuisine. Comme ça, alors, tu vois la différence maintenant ? Alors, ici, le dimanche, alors pour vous, je, je vous pose la question [aux élèves], pourquoi vous dites que c'est une habitude ?... Parce que ce n'est pas B et C ?

[10] Élèves : Le dimanche...?

[11] Prof. : Parce que c'est le dimanche ? Hein ?

[12] Élèves... ? Un jour, dimanche

[13] Prof. : ça, c'est intéressant ça [Rire] Pourquoi pas description ?

[14] Élèves...?

[15] Prof. : ça veut dire ? Habituellement ? Quel est le mot qui indique habituellement ?

[16] Élèves : Le dimanche.

[17] Prof. : Le dimanche, alors, si je dis dimanche

[18] Élèves : Non.

[19] Prof. : ça se dit pas ? On peut pas dire dimanche ?

[20] Une élève : C'est pas le même sens... ? C'est pas habitude.

[21] Prof. : [Rire] Mais, je vous pose la question. Est-ce que, est-ce que c'est possible de, de de dire, de réécrire la même phrase sans utiliser le ? Est-ce qu'on peut pas utiliser un nom de jour sans utiliser l'article défini ?

[22] Une élève : Sans utiliser un dimanche, dimanche...

[23] Prof. : Mais, alors je vous pose la question, la différence entre dimanche et le dimanche ? [...] dimanche et le dimanche. Est-ce qu'il y a une différence ou est-ce que ça n'existe pas ?

[24] Élèves : ça n'existe pas.../ ça existe.../ ça n'existe pas.../ ça existe.

[25] Prof. :... Exactement. C'est ça, Le mot qui indique l'habitude là, c'est 'le'. Le dimanche, ça veut dire tous les dimanches. S'il y a pas de le ?... Alors s'il n'y a pas de le, normalement, c'est un jour

[26] Élève : Pas c'est fini, normalement ...?

[27] Prof. : Par exemple, mercredi, ça veut dire mercredi prochain, hein ? Si c'est le mercredi, c'est tous les mercredis, d'accord ?...

[28] Une élève (Jayani) : Aussi ... sauf le, c'est description ? Sauf le...

[29] Prof. : Sans 'le' on peut dire, nous avons passé l'après-midi. Dimanche, nous avons passé l'après-midi. [Mm...] chez ma grand-mère. Dimanche dernier, en fait. Vous voyez, dimanche dernier, ou bien, futur, dimanche nous allons passer l'après-midi, ça veut dire le dimanche prochain. C'est pas le dimanche, voilà, ok.

4) *Quand je suis arrivé chez eux, ils étaient (être) en train de dîner.*

[30] Élèves : A/C/B.

[31] Prof. : [Rire] C, D... C'est B, ah ? Pour moi c'est B. Non X [pose la question à l'obs.] ?

[32] Obs. : Je suis entre B, B c'est vrai mais je suis, mais, mais C, il y a aussi C.

[33] Prof. : C aussi, il y a un petit ... mais plus logique... [Chevauchement- Obs.: oui] et je crois que c'est B, mais C et A non, ah ? Non, pas du tout ! Pas question. Quand je suis arrivée. D'accord ? Mais il y a une petite description aussi, là, hein ? Qu'est-ce qu'ils faisaient quand je suis arrivé. Donc, simultanément et description aussi un peu. Plutôt simultanément. Bon d'accord...

Extrait 8

Exercice 9B :p.91

[La signe [√] à la fin de chaque phrase évoque une réponse donnée par les élèves qui a été acceptée comme correcte (le choix entre *le passé composé* et *l'imparfait*) par l'enseignant C. La signe [×] indique en revanche une réponse jugée comme fausse.]

1. -Il a neigé cette nuit. [√]

- Est-ce qu'il neigeait quand tu es sorti ? [√]

[1] Élèves : Simultanéité avec le passé composé.

2. -L'an dernier, je jouais toujours au tennis avec ma cousine. [×]

[1] [L'élève à qui était le tour de répondre se trompe. Après, les autres donnent la bonne réponse]

[2] Prof. : Habitude

- La semaine dernière, j'ai joué deux fois avec Rémi. [×]

[3] L'élève à qui était le tour de répondre se trompe. Après, les autres donnent la bonne réponse]

[4] Prof. : Succession d'événements. [Il fait référence au n° 3 de l'exercice précédent sur le passé composé]

3. -Avant, nous partions en vacances en août, n'est-ce pas ?

[1] Élève : ... ?

[2] Autres élèves : [√] : Avant, c'est l'habitude.

[3] Prof. : [se référant à la ligne du temps dessinée au tableau] Alors, est-ce que vous pouvez situer l'action, où exactement ?... Hein ?... Hein ?... Non... ? 'Avant' on peut pas, non ? Événement..., c'est normalement action ... on peut, on peut situer l'action où... Hein ? D'accord ? [...] Mais 'avant' c'est une habitude et puis, l'action, l'action, on peut pas situer exactement où, vraiment, quel mois, euh... quelle date, euh... c'est dans le passé...L'action qui continue euh... dans le passé.

- Pourquoi cette année êtes-vous partis en juillet ?

[4] Élève : ... ?

[5] Autres élèves : [√]

4. -Charlotte travaillait (a travaillé) dans ce laboratoire. [×] :

[1] Autres élèves : [ne savent pas]

[2] Élève [Dhananjani] : Parce que c'est un durée...

[3] Prof. : Parce que c'est longtemps ?... [fait référence à une autre phrase contenant le mot 'longtemps' dont le verbe est conjugué au passé composé : Ex :7/B[1]] : 'J'ai mis longtemps à trouver votre maison, avec longtemps, pourquoi pas avec imparfait alors... ? 'Longtemps', la durée n'indique pas... Ecoutez...

[L'enseignant donne un autre exemple avec 'pendant 50 ans'. fini au tableau. Beaucoup d'élèves pensent pourtant que c'est à l'imparfait. Donc l'enseignant reprend...]

[4] Prof. : C'est fini, événement, c'est fini, fini, fini, d'accord ? Ok ? Ça continue pas dans le passé, c'est fini, par rapport à une autre action. D'accord ? Donc, longtemps, c'est 2 ans, ou 3 ans ou 4 ans : j'ai joué du piano pendant 4 heures, c'est toujours passé composé, longtemps, mais c'est précis [l'enseignant n'insiste pas suffisamment sur le mot 'précis'], mais ici aussi, alors regardez... [montre la phrase]... mais elle ne travaille plus dans ce laboratoire ... d'accord ?

- Est-ce qu'elle y a travaillé (travaillait) encore en février dernier ? [×]

[1] Autres élèves : [ne savent pas]

[2] Prof. : Parce que le premier est à l'imparfait ? Là, il y a une continuation sous-entendue, est-ce que vous sentez [lit la phrase] par exemple, imaginez, elle, elle travaille, elle a travaillé dans ce laboratoire, d'accord ? L'année dernière, elle travaillait toujours et elle a quitté en septembre. D'accord ? Ok ? En février, et maintenant, c'est euh...euh, ça c'est l'année dernière, c'est 2000, 2003, maintenant 2004. Et puis la police qui interroge parce que il y avait euh... un homme euh... mort euh... dans ce laboratoire. Imaginez-vous... d'accord ? Alors la police qui veut savoir si elle y travaillait **encore** en février. On dit, on dit qu'elle a travaillé l'année dernière et puis maintenant qu'elle travaille plus maintenant. Mais est-ce qu'elle y travaillait encore quand l'accident ah, **a eu lieu**, est-ce qu'elle y travaillait encore ? Quand l'accident, la mort a eu lieu, est-ce que elle y travaillait, encore ? Donc c'est la simultanéité, des, donc, c'est sous-entendu. Est-ce qu'elle y travaillait, **encore**, en février **quand** M. Dupont a été tué. Donc, le [rapportoir ?], ça c'est l'imparfait. Est-ce qu'elle était en train de travailler, en février ? Compris ?

5. -Quand j'étais petit, je regardais souvent des dessins animés. : [√]

[1] Prof. : ça, c'est facile!!!

[2] Prof. et élèves : 'Quand j'étais petit'

[3] Prof. Habitude, 'j'ai regardé souvent' répétition encore une fois...

-Hier soir, j'ai regardé un dessin animé avec le petit Basile. : [√]

[4] Prof. : 'Hier soir', un événement précis...

Extrait 9

Exercice 9C : p. 91 : Même exercice :

1. *Il (arriver) est arrivé juste au moment où nous (parler) parlions de lui. : [√]*
2. *Nous (rencontrer) avons rencontré Mathilde alors que nous (passer) passions devant les vitrines des Galeries parisiennes. [√]*
3. *Au moment où nous (atterrir) atterrissions, on (entendre) a entendu un bruit inquiétant.*

[1] [La réponse de l'enseignant : *Au moment où nous (atterrir) atterrions, on (entendre) a entendu un bruit inquiétant.*]

[2] [La réponse de l'élève : *Au moment où nous (atterrir) avons atterri, on (entendre) entendait un bruit inquiétant.*] [×]

[3] Autres élèves : [Rire] [Chevauchement- Prof....]

[4] Obs. : C'est possible quand même [Rire] oh... oui.

[5] Prof. : Oui, c'est possible... ça dépend de...

[6] Obs. : Mais le bruit continue comme ça, oui, c'est pas impossible mais c'est...

[7] Prof. : Tout à fait, ça ne choque pas du tout, hein ? Pas du tout.

[8] Obs. : Oui, mais, sss

[9] Prof. : Au moment où nous avons atterri

[10] Obs. : C'est plus normal, l'autre

[11] Prof. : Au moment où nous atterrisse... au moment où nous atteri [le Prof. n'a pas l'air de connaître la conjugaison du verbe à l'imparfait] Malgré la longue explication, il ne l'a donnée à aucun moment)

[12] Obs. : On dit en général, l'autre, mais c'est pas impossible, ça.

[13] Prof. : Oui, c'est ça, non ? Parce que c'est un bruit [... ?]

[14] Obs. : Oui,... mais je me demande si elle a ...

[15] Prof. : [...] Au moment nous avons atterri ... nous avons entendu... euh... mais plus logique, plus logique parce que, quand même un avion [Rire] ... non, c'est pas atterrit [fait un bruit court et sec] comme ça, ça continue non, quand même l'avion qui, euh... ça prend du temps, et puis doucement euh... et puis pendant que (alors que ?) le bruit [claquement des doigts] c'est...quelque chose euh... bon...le bruit on peut entendre pendant 2, 3 minutes quand même mais on avait commencé à l'action de d'entendre tout, c'est plus rapide... si on..

[16] Obs. : Mais, ça, ça dépend du bruit [Rire]

[17] Prof. : Hein ?

[18] Obs. : ça dépend du bruit

[19] Prof. : Non. Le bruit peut continuer

[20] Obs.: Oui...

[21] Prof. : Mais l'action de

[22] Obs.: ...l'atterrissage...

[23] Prof. : ...le début d'entendre le bruit, c'est plus rapide que... atterrir.

[24] Obs. : Oui, oui, c'est, c'est vrai.

[25] Prof. : [aux élèves] Compris ? L'action atterrir, c'est plus long que l'action entendre. On peut, oui, le bruit qui continue, mais tout de suite après j'ai entendu le bruit mais le bruit qui continue mais j'ai entendu le bruit. Atterrir, c'est... [sss...mime l'atterrissage] c'est plus long.

[26] Une élève : il y a des avions qui est...]

[27] Prof. : Sinon le parachute...

[28] Les élèves [Rire] [chevauchements : -une élève : Madame, il y a des avions qui est, qui est, peu de bruit [Rire] ...

[29] Prof. : Dans ce cas-là tout le monde va mourir [Rire] qui est pilote, c'est ton papa ?

[30] Les élèves : [Rire]

[31] Prof. : N'est-ce pas ? [...]

4. *Pendant que nous (déjeuner) déjeunions à la terrasse du café, une jeune fille (s'approcher) s'est approchée pour nous proposer d'acheter des fleurs.*

[L'élève ne connaît pas la conjugaison à l'imparfait ; elle dit déjeunait et se corrige après à l'aide des camarades]

5. *Quand nous (habiter) habitions en Italie, nous (aller) sommes allés plusieurs fois à Venise. : [√]*

[1] [L'élève se trompe deux fois de la conjugaison à l'imparfait, mais elle a bien jugé ce qu'il fallait mettre à l'imparfait et au passé composé. Par contre, chez le Prof., le problème de succession d'évènement semble persister. Il en parle avec l'observatrice. Mais une fois la règle rappelée, il dissimule bien son incertitude]

[1] Prof. : [... ?]

[2] Obs. : Mmm...?

[3] Prof. : [Pourquoi ...? ...]

[4] Obs. : Parce que c'est plusieurs fois...

[5] Prof. : ...deux fois, l'imparfait, ça va, non ?

[6] Obs. : Alors, nous habitions, c'est juste. C'est ce... euh, le quand on parle, le deuxième, c'est juste... nous... qu'est-ce qu'elle a dit ? ...c'est passé composé ? Le deuxième, c'est passé composé.

[7] Prof. : [à l'élève] Tu as dit deuxième au passé composé ?

[8] Obs. : Parce qu'il y a 'plusieurs fois', comme 'trois fois'

[9] Prof. : Mais, non, non, non [Rire] qu'est-ce que tu as dit ? Répète, répète, répète... Quand nous ?

[10] Élève : Quand nous habitions en Italie, nous sommes allés plusieurs fois à Venise...

[11] Prof. : Ah, ouai, ouai

[12] Élèves : [... ?]

Extrait 10

Exercice : 15 : p. 94 : Mettez les textes au passé

Il était [√] neuf heures du matin ; c'était [√] l'hiver. Une fois de plus Pauline allait ?

[1] Élève : [n'est pas sûre : les autres disent que c'est 'allait' parce que...] : Arriver...

[...]

[2] Prof. : 'Allait'- pourquoi ?

[3] Élève : La règle de direct/indirect –présent=>imparfait

[4] Prof.- Attention ! Ce n'est pas toujours 'présent=> imparfait' quelque fois, ça peut être 'présent=> passé composé}

[5] Élèves [suite de l'exercice] : ...allait arriver en retard au lycée. (...) .elle savait [√] qu'il ferait...

[6] Prof. : Parce qu'elle n'a pas senti le froid

[7] Élèves : ...froid dehors. Au moment où elle

[8] Prof. : entraît dans la station de métro, elle

[9] Prof. : s'est aperçu qu'elle

[10] Prof. : avait oublié sa carte orange.

[11] Élèves : Elle venait [√] d'acheter un ticket ... quand elle est tombée [√] sur une camarade de classe ...qui remontait [√] l'escalier du métro... Celle-ci lui a annoncé [√] que le cours ...

Prof. : n'aurait pas lieu ... parce que le Professeur était malade.

Extrait 11 [04-12-2004]

Exercice : 10A : p. 91 : Mettez les verbes au passé composé ou à l'imparfait selon le sens :

(Les réponses marquées avec [√] ont été acceptées par l'enseignant C comme étant justes. Celles marquées avec [×] ont été jugées comme étant fausses. Les explications complémentaires se trouvent entre parenthèses.)

1. Cet été, nous (repeindre) avons repeint [√] tous les volets de la maison ; ils (être) étaient [√] en mauvais état.

2. Hier, le garagiste (vérifier) a vérifié [×] (les autres élèves [√]) la pression de mes pneus ; ils (ne pas être) n'étaient pas [×] (ne sont pas- les autres élèves : [√]) assez gonflés.

3. L'été dernier, à Amsterdam (voir) j'ai vu [√] beaucoup de punks qui (avoir) avaient [√] les cheveux verts ou rouges.

4. L'histoire du petit chaperon rouge, je (lire) l'ai lu [×] (lisait-les autres [√]) au moins vingt fois à mes enfants.

5. Mes enfants (écouter) écoutaient [√] toujours cette histoire avec plaisir quand ils (être) étaient (être) [√] petits.

[Prof. lit les réponses : à savoir, la phrase ci-dessus : 'écoutaient' (imparfait) et 'étaient' (imparfait)]

[1] [Un élève : J'ai mis passé composé, imparfait.

[2] Prof. : [Rire] Ouai, j'accepte les deux. Passé composé, écoutez, on peut mettre au passé composé, et à l'imparfait. D'accord ? [Il lit les deux possibilités]

6. *La dernière fois qu'il (passer) [passait [√] /est passé [√]] à Grenoble pour son travail, il (téléphoner) a téléphoné [√] à son vieil ami Antoine.*

[1] Prof. : Passé - imparfait ou passé composé ?

[2] Élève : Passé composé.

[3] Prof. : *La dernière fois qu'il est passé à Grenoble, il a téléphoné à son vieil ami Antoine.* Hein ?

[4] Élève : ... ?

[5] Prof. : Oui ?

[6] Un autre élève : Imparfait, passé composé ?

[7] Prof. : Imparfait, passé composé ?

[8] Un autre élève : Passé composé /imparfait, passé composé... [Rire]

[9] Obs. : [à demi voix {apparemment l'enseignant en avait discuté avec l'observatrice et dit que l'imparfait, passé composé aussi serait correcte. L'observatrice qui ne l'aurait pas accepté avant, essaie de se corriger maintenant...}] : Mais, tu as raison. Imparfait c'est possible. Oui, c'est possible.

[10] Prof. : C'est ça...

[11] Obs. : Parce que c'est la durée, si ils pensent à la durée, c'est comme je dormais quand il est arrivé, c'est ce type de phrase.

[12] Prof. : Oui, mais c'est *la dernière fois*, non ?

[13] Obs. : Mais, la dernière fois, pendant qu'il passait, donc si on interprète comme ça, ça serait possible.

[14] Prof. : ... ?

[15] Obs. : Tu vois ? La der, la dernière fois, c'est passé composé. Mais si on pense à la durée, pendant qu'il était à Grenoble...

[16] Prof. : Est-ce que c'est la durée pour toi ? Pour moi, c'est, c'est pas la durée, c'est, c'est l'habitude...

[17] Obs. : na, non, non, c'est pas ça.

[18] Prof. : Moi, je sens l'habitude dedans. C'est vrai que c'est dernière fois, mais c'est, c'est, c'est une fois parmi plusieurs fois. La dernière fois, c'est **la** dernière fois parmi les autres fois. Donc, c'était l'habitude de je sens. C'est pas la durée que je sens.

[19] Obs. : [Chevauchements - les deux sont possibles... ?]

[20] Prof. : Mais de toute façon, chevauchements..., les deux sont possibles

[21] Obs. : Oui, passé composé, imparfait les deux sont possibles, c'est ce que je veux dire...

[22] Prof. : *La dernière fois qu'il passait à Grenoble, il a téléphoné à son vieil ami, mais, donc, imparfait-imparfait, Imparfait – passé composé ou bien, [...] passé composé, passé composé...De toute façon, téléphoner, c'est passé composé, hein ?*

7. *Chaque fois qu'il (venir) venait [√] à Nancy, il nous (téléphoner) a téléphoné (téléphonait) [×].*

8. *Quand je (se réveiller) me suis réveillé [√], il (être) était [√] neuf heures.*

[Après avoir corrigé 7 et 8 l'enseignant revient à 6.]

[23] Prof. [à l'Obs.]: Tu vois ..., passer à Grenoble non, c'est pas passer des jours à Grenoble

[24] Obs. : Oui, c'est, oui donc c'est, c'est l'imparfait.

[25] Prof. : Donc, c'est [...], c'est pas la durée, non ?

[26] Obs. : Non mais moi, je...

[27] Prof. : Si je passe quelques jours à Grenoble et puis le verbe qu'on qu'on peut utili immédiatement après avec à... Je passe à l'Alliance, c'est plus rapide, non ? Je passe à l'Alliance, pour prendre quelque chose et puis je, je rentre. Donc, ici je passe à Grenoble pour mon travail, et puis, pour moi, c'est plus vite que 'passer' d'habitude. Le verbe 'passer' d'habitude.

[28] Obs. : Ouai. So oui, alors donc je crois que pour... euh... pour avoir l'imparfait...

[29] Prof. : Mais de toute façon, 'passer' à l'imparfait c'est possible. Ça ne change ...

[30] Obs. : Alors, moi je crois que... oui, je ne sais pas. Alors, je crois que mon interprétation serait vraie si c'est par Grenoble. Il *passait* par Grenoble, il *a téléphoné*. Donc, pour moi, c'est pas possible d'avoir l'imparfait, non, non.

[31] Obs. : [Rire] tu vois, si c'est la dernière fois qu'il passait par Grenoble, passait par, il a téléphoné...

[32] Prof. : Donc là, il ne s'est pas arrêté.

[33] Obs. : Oui, mais il [Rire]

[34] Prof. : C'est plus ...

[35] Obs. : Oui mais, peut-être, il a, mais peut-être il a eu un téléphone portable [Rire]

[36] Prof. : Non, oui, mais le problème c'est que passé à et passer par

[37] Obs. : Oui, c'est deux choses...

[38] Prof. : Passer par et plus rapide que passer à...Hein ? Non... ?

[39] Obs. : Ouf., non,

[40] Prof. : Je le sens.

- [41] Obs. : Moi, j'ai... moi je pense le passé ... non, ce sont deux, pour moi, ces ce sont deux choses différentes. Alors, passer à c'est comme arriver à, venir à...
- [42] Prof. : Oui, c'est ça, donc c'est on est là mais passer par c'est plus rapide, on ne, on ne reste pas, non ?
- [43] Obs. : Pour moi, quand je dis 'passer par', ça veut dire plus longtemps, parce que je passe pas très vite, ça peut prendre 10 minutes, 15 minutes, mais je crois que on pense à la durée, quand je...euh... je passe par...je sais pas... alors que l'autre c'est la destination. Grenoble, c'est la destination, euh...et le fait qu'on...
- [40] Prof. : Quand je dis je passe par l'Alliance, pour aller, bon la destination est déjà indiquée. Je passe par l'Alliance pour aller quelque part. Pour aller euh... à Town Hall. D'accord ? Mais je passe à l'Alliance pour prendre quelque chose et puis après je continue, non ?... [Rire] Oui, oui, je passe à l'Alliance toujours [... ?] j'ai quelque chose à faire et puis après je rentre... oui, je passe par l'Alliance, plutôt...[Chevauchement- Obs.]
- [41] Prof. : ...passer par et puis après destination.
- [42] Obs. : Est-ce que tu dirais 'je passe par l'Alliance'... ?
- [43] Prof. : Passe par l'Alliance ? Non, c'est passe à l'Alliance. Passer par, c'est l'intermédiaire, il y a un endroit, et puis je passe par... [Chevauchement.]
- [44] Obs. : Mais c'est pas la destination... ?
- [45] Prof. : ... cette route [oui] pour aller à cette destination...
- [46] Obs. : Oui, oui, donc...
- [47] Prof. : Donc, on s'arrête pas. [Oui, c'est pas...] c'est plus rapide.
- [48] Prof. : Oui... Mais, je passe par la côté poste pour aller à cinéma Rex.
- [49] Obs. : Oui, mais si on prend par exemple, je passe par la ville de... je ne sais pas quelle ville, donc ça peut durer un peu de temps quand même... ? Ça peut durer...mais, c'est, c'est, c'est le, le fait que qu'on s'arrête ou pas c'est pas important, c'est, c'est possible qu'on s'arrête...c'est...quand c'est une ville...
- [50] Prof. : Oui, mais passer à, ce n'est pas une ville, non ? On ne dit pas 'je passe à Colombo pour aller... tu vois ? Je passe à, c'est un endroit plutôt c'est pas une ville, un nom de ville, non ? Passer à...
- [51] Obs. : Je passe à Colombo... mais, ça sent
- [52] Prof. : On dit pas je passe à Colombo ?
- [53] Obs. : Oui mais, qu'est-ce que ça peut dire...
- [54] Prof. : Je passe par colombo, oui, parce que pour aller d'autre destination
- [55] Obs. : Oui..., oui mais ici, est-ce que tu penses pas que c'est, c'est la même chose que venir ou arriver à Grenoble ? Je...parce que sinon, comment est-ce qu'on peut interpréter ça ?
- [56] Prof. : [elle se lit de nouveau la phrase] Là c'est passer à Grenoble, il, il faut prendre toute la suite, je crois que pour, pour faire un travail.
- [57] Obs. : Donc, il, il va faire, il était là pour faire son travail. Donc, il, il ...
- [58] Prof. : Ouh, donc c'est ... ? Ça veut dire je passe au bureau.
- [59] Obs.: ...
- [60] Prof. : Grenoble, bureau ...son travail, plutôt... Grenoble, ça. Ça remplace le bureau...
- [61] Obs. : Oui, oui...donc, je crois que pour moi, l'imparfait maintenant c'est pas possible... parce que c'est 'à'.
- [62] [Prof. : Ah, ok]
- [63] Obs. : C'est ce que je dis, alors, moi, je j'ai pas fait attention, si c'était 'par', je crois que ce serait possible, mais pas 'à' [Rire]
- [64] Prof. : S'il n'y a pas de à, c'est ce serait possible ? C'est ce que tu dis ?
- [65] Obs. : Oui, avec 'par' ça serait possible d'avoir imparfait, mais avec 'à', c'est passé composé [Rire]...mais je ..., je sais pas...
- [66] Prof. : Question 6, on a une euh, bon, question 6 de toute façon, passé composé, passé composé, c'est claire hein ? C'est possible. C'est possible, passé composé, passé composé. Mais maintenant, la question est-ce qu'on peut utiliser passé à l'imparfait, on n'est pas très sûres. D'accord ? Bon, c'est, c'est... comment dire ? C'est à voir. D'accord ? On... polémiqait... pour le moment, vous mettez passé composé, passé composé on va voir, si l'imparfait est possible ou non. D'accord ? Ok ?

Extrait 12

Exercice 10b : p. 91

10. Mettez les verbes au passé composé ou à l'imparfait selon le sens :

B/

1. *J' (étudier) ai étudié [√] le français pendant longtemps, mais je manque encore de vocabulaire !*

[1] Prof. : J'ai étudié... Alors, vous écrivez, j'ai étudié ou j'étudiais ? J'étudiais [Rire] bon, j'étudiais on peut, si on, si on enlève pendant et remplace par depuis : si on dit j'étudiais le français depuis longtemps, hein ?...avec un depuis, on peut... plutôt l'imparfait, d'accord ? Avec pendant euh... passé composé...

- [2] Obs. : Avec depuis [chevauchements]... au présent.
 [3] Prof. : Si on écrit depuis... [Chevauchements] Hein ?
 [4] Obs. : Avec depuis... ça devrait être au présent ? Si on met depuis ?
 [5] Prof. : Non mais on peut, on peut le passé, mais on ne peut pas continuer avec la deuxième partie
 [Rire] je manque de vocabulaire, on ne peut pas dire... j'ét...j'étudiais le français depuis longtemps...
 [6] Obs. : Ouai, et la continuation, on peut pas continuer avec le présent... ça doit être une autre partie...
 [7] Prof. : Dans le passé [oui, sinon ? [Chevauchements- Obs. : oui, oui,] On doit avoir euh... présent.
 [8] Obs. : Oui, si on veut garder la deuxième partie [...]

2. *Ma sœur (habiter) habitait le même quartier que moi,... mais elle (déménager) a déménagé il y a six mois.*

3. *Nous (rouler) roulions [√] depuis plus de six heures... c' (être) était [√] un peu fatiguant.*

4. *Nous (rouler) avons roulé [×roulions] plus de six heures sans nous arrêter ; quand un violent orage (éclater) a éclaté [√]*

5. *Appeler s'écrit avec deux 'p'. Je (croire) croyait [× : les élèves, tous disent que c'est le passé composé :*

Prof. : L'imparfait] qu'il n'y en [Prof.] (avoir) avait qu'un.

[1] Un élève : Imparfait [...] ?

[2] Prof. : C'est pas un événement précis. Je croyais, ça veut dire, le passé et jusqu'à maintenant. Passé, tout le passé et jusqu'à maintenant je croyais qu'il y avait seulement un p. Donc, le tout le passé jusqu'à présent, c'est une durée, à la fois, et euh, ce n'est pas précis quelle moment. Je croyais, compris ? J'ai cru, c'est plus précis, là, une action plus précis. D'accord ? Là, c'est je croyais. Ça veut dire euh...depuis que j'étais petit, je croyais comme ça. Même à l'école, je croyais, à l'école, quand j'étais petit, quand j'étais jeune, tout ça, le passé, jusqu'au présent, je croyais, qu'il y en avait un seul p. Donc, c'est plus long : imparfait...

(Suite : p. 92)

6. *On (entendre) a entendu [√] un coup de frein brutal ; Je (croire) ai cru [× : croyait] ... que c'était [√] un accident.*

[1] Prof. : Non, là c'est plutôt j'ai cru. Hein ? Ça c'est j'ai cru, voilà ça c'est, voyez, j'ai cru, ça veut dire, c'est ce moment j'ai cru que c'était un accident. D'accord ? Ok ?

7. *Le tremblement de terre ne (durer) a duré que [√] quelques secondes ; beaucoup de gens (se rendre) se rendaient [× : se rendre] à leur travail, quand il (se produire) s'est produit [× : produisait].*

[1] Prof. : Produisait ? Pourquoi c'est passé composé, imparfait, passé composé. Hein ? C'est comme ça ?

[2] Élève : Passé composé, passé composé... ?

[3] Prof. : Passé composé, passé composé ? Non. Deuxième c'est imparfait parce que c'est, c'est euh...c'est la description. Le, le trem, tremblement de terre n'a duré que quelques secondes, quelques secondes, c'est bien précis, un durée que quelques secondes, d'accord ? Beaucoup de gens se rendaient à leur travail, à ce moment, la description, les gens, ils faisaient quoi ? Qu'est-ce qu'ils faisaient ? Se rendaient à leur travail, quand il, s'est produit. D'accord ?

8. *En nous promenant dans le parc national de la Vanoise, nous (découvrir) avons découvert [√] la flore et faune de cette région que nous (ne pas connaître) ne connaissions pas. [√] [Mais la conjugaison d'élève était fautive : connaissait]*

Extrait 13

Ex.21A : p.96. Même exercice : (Mettez les verbes à l'imparfait ou au passé composé)

-Hier, je (téléphoner) ai téléphoné [√] à Catherine car nous (devoir) devions [√] aller au théâtre ensemble. Sa mère me (répondre) m'a répondu [√] et me (annoncer) m'a annoncé [√] que Catherine (venir) venait {× : les autres élèves : venait [√] Prof. : passé récent dans le passé, d'accord ?} d'être transportée d'urgence à l'hôpital ; juste après le petit-déjeuner, elle (se sentir) se sentait [√] mal et ses parents (appeler) ont appelé [√] le médecin qui (diagnostiquer) a diagnostiqué [√] [Prof. et élève : les autres élèves pensent que c'est diagnostiquait] une crise d'appendicite.

[1] Prof. : Mais, je ne sais pas si l'imparfait est possible ou non. Je vérifie. Passé composé, c'est possible, ça, c'est sûr. Mais imparfait... peut-être, pourquoi pas ? Hein ?

[2] Élève: He has finished diagnosing...]

- [3] Prof. : Le français ne marche pas avec l'anglais. [Rire] On peut pas comparer avec l'anglais, peut-être avec l'imparfait avec, avec une petite nuance peut-être, c'est pas le même sens mais on va voir. Hein ? Je vais vérifier.}
- [4] Prof. : *Alors, j'ai dit* [temps [√] pourtant, la conjugaison fautive 'j'ai dû' : Lanka, peut-être ce sont des réponses aléatoires] *à sa mère que j'étais* [√] *désolée et que j'espérais* [× : ai espéré : les autres élèves [√]] *que tout irait* [× : est allé] *bien*.
- [5] Prof. : Tout est faux. ... [Elle lit les 4 réponses avec les étudiants.] *que tout* [élèves : allait bien, mais] Prof. : *irait bien*, conditionnel présent ... [après l'enseignant réfléchit et demande à l'observatrice] : Mais, euh...tu vois, allait aussi, c'est possible, [s'adressant à l'Obs.] Non, S. ?
- [6] Obs. : Non [...]
- [7] Prof. : ... parce que c'est au téléphone... j'ai dit à sa mère...
- [8] Obs. : Alors...
- [9] Prof. : ... c'est ce que je dis au téléphone..., c'est ça... tout va bien...
- [10] Obs. : Oui, ça c'est donc au futur...
- [11] Prof. : ...J'espère que tout va bien !
- [12] Obs. : Ah, j'espère que tout va bien, ah... [...] oui...
- [13] Prof. : Tu vois ? Parce que c'est au téléphone.
- [14] Obs. : J'espère que tout ira bien, c'est ce qu'on peut, non ?
- [15] Prof. : Oui, mais avec deux sens différents. Ça veut dire, à partir d'aujourd'hui, j'espère que tout ira mieux, bien. D'accord ? Mais au téléphone quand je parlais avec maman...
- [16] Obs. : Mais, je [Rire] alors, pour moi, quand tu dis j'espère tout va bien...il... il...
- [17] Prof. : Pour le moment, maintenant... [...] ?]
- [18] Obs. : Il, il pense à la maison, les choses, comment ça se passe, chez elle. Par contre, s'il dit, j'espère que tout ira bien, c'est euh... c'est par rapport à la fille, Catherine.
- [19] Prof. : Ah, bon ?
- [20] Obs. : Oui, [Rire] c'est ce que... moi je, je comprends.
- [21] Prof. : Oui, mais de toute façon, si on met, parce que de toute façon, il y a deux possibilités au téléphone. Je peux dire j'espère que tout va bien...
- [22] Obs. : Oui, oui alors ce
- [23] Prof. : ... dans ce cas-là 'allait bien' on peut accepter. Hein ?
- [24] Obs. : Grammaticalement, oui, ça va, pas... [?]
- [25] Prof. : Oui, grammaticalement, on peut, parce que si moi je parle avec maman et je dis... j'espère que tout va bien maman...euh...euh... alors j'ai dit à maman que j'espérais que tout allait bien. Si au téléphone, j'utilise un futur, j'espère que tu, tout ira bien, donc là c'est conditionnel présent, irait. Mais, plutôt au téléphone on dit que j'espère que tu, tout va bien, non ? Au, au présent non, qu'on parle 'tout ira bien' on dit pas non ? 'Ira mieux' [Obs. : Oui] 'tout ira bien' on dit très rarement, non ?
- [26] Obs. : Oui... [Murmure]
- [27] Prof. : Tout va bien ? Tout ira bien ? [Siffle] oh là ! Bon, on peut accepter les deux hein ? on peut accepter les deux.
- Je (ajouter) ai ajouté* [√] *que je (rendre) rendrais* [√] *visite à Catherine demain après-midi.*
- [28] Prof. : Ah, là c'est conditionnel, ça c'est sûr. Hein ?... parce que c'est le futur, futur dans le passé, rendrait, a, i, s, d, r, a, i, s}

Extrait 14

Exercice : 21B : p. 96

-Dimanche dernier, c' (être) était [√] *l'ouverture de la chasse. Malgré le temps pluvieux, Guy Leterrier (se sentir) se sentait* [√] *de belle humeur. Son chien Fox (courir) courait* [× : ont courri : les autres : [√]] *de tous côtés.*

- [1] Prof. : Oui, courait, imparfait. C'est toujours, il n'a, voyez, c'est pas fini, o la description. Son chien, euh... c'est dans la forêt ? Hein ? Son chien courait partout. *Arriver à la forêt, Guy* oh, ss, c'est, c'est la description toujours. Son chien courait, et puis Guy qu'est-ce qu'il faisait ? Il essaye de faire quelque chose et puis voilà, hein ? Son chien n'a pas arrêté de courir avec, si on compare avec les autres actions. ...
- [2] Élève : *Les feuilles (tomber) tombaient* [× : est tombé]
- [3] Prof. : Deux fautes grammaticales !
- [4] L'élève : Ont tombées.
- [5] Prof. : Les feuilles sont tombées. Les feuilles sont tombées une à une ? ...
- [6] Les autres élèves : Tombaient...
- [7] Prof. : Il n'y a pas de continuation ?

[8] Élève : Action ?

[9] Prof. [à l'Obs.] : Tombaient, non ? Sont tombés, c'est fini ! Une feuille est tombée, c'est fini ! [Rire] une à une, ça continue. Tombaient, a, i, e, n, t.

[10] Élève : *Ce (être) c'était [√] déjà l'automne. Arriver à la forêt, Guy (s'enfoncer) s'est enfoncé [× : s'enfonçait]*

[11] Prof. : S'est enfoncé. Passé composé... [Rire] narration, c'est plutôt imparfait, hein ? Si c'est vraiment narration... Guy s'enfonçait...

[12] Obs. : [...] Oui donc il y a deux possibilités encore une fois.

[13] Prof. : Deux possibilités...

[14] Obs. : Oui, mais ça marche pas avec les textes/personnes, en général, hein ?

[15] Prof. : ça marche pas...euh... les textes... narration si on est vraiment au théâtre, on dit il s'enfonçait, euh après sans bruit, passé composé *sans bruit dans un petit chemin le long de l'étang. Soudain, un canard sauvage (surgir) a surgit [√] de derrière les roseaux. Guy (épauler) a épaulé [√] son fusil, (tirer) a tiré [√]. L'oiseau (continuer) a continué [× : continuait] son vol dans un grand bruit d'ailes. Guy le (manquer) l'a manqué !*

[16] Prof. : Non, parce qu'il a déjà manqué...il a tiré...il a manqué...mais l'oiseau a continué. Bon, si, si on voit il continue, première fois il a manqué, la deuxième fois. Il essaie encore, non ? Si on dit l'oiseau continuait, à voler, première fois, j'essaie, j'ai manqué, et deuxième fois...ça continue l'histoire la deuxième fois aussi, parce qu'il continue toujours, mais ici, l'idée, j'ai manqué, c'est fini. Une fois manquée, ratée. Parce que, le l'oiseau a continué à voler, fini, on ne voit plus, l'oiseau.

[17] Prof. : Voyez, imparfait, passé composé, il faut, i...il faut un peu, visualiser, hein ? Les actions, sinon, c'est un peu difficile, hein ? c'est un peu euh... théâtre dans la tête. Il faut essayer, vraiment de visionner, euh les actions. L'homme, et puis, euh... décor, tout/autour ? C'est comment ? Comment il entre ? Le bruit, et puis tout ça, c'est c'est un peu de théâtre. Donc, essaie toujours de d'analyser les actions en **vivant**, les situations. Il faut essayer de vivre la situation dedans. S'il, c'est difficile, mais euh... ce n'est pas mathématiques quand même [Rire] imparfait/ passé composé. C'est pas mathématique, d'accord ?

[18] Prof. : Passé simple et imparfait, c'est toujours comme passé composé et imparfait, non ?

Extrait 15

Exercice 20 : p.95 : Mettez le verbe entre parenthèse au temps du passé qui convient :

1. *Le stade (être) était [√] plein à craquer ; le match Bordeaux – Nantes (aller) allait [√] commencer.*

2. *Je (essayer) ai essayé [√] de t'appeler plusieurs fois ce matin, mais ou bien ça (ne pas répondre) ne répondait pas [× : a répondu]*

[1] Prof. : Non, pour moi, j'ai essayé c'est passé composé, le reste c'est imparfait [apparemment il y a d'autres élèves qui sont d'accord avec l'enseignant] et le reste imparfait. Hein ? J'ai essayé, j'ai essayé, une fois, deux fois, trois fois. D'accord ? Mais, le téléphone...personne ne répondait

[2] Élève : ... ?

[3] Prof. : Première fois, deuxième fois, troisième fois, *répondait pas. N'a pas répondu*, non. *Ça ne répondait pas*. Répétition, chaque fois que. D'accord ? Chaque fois que je téléphonais personne n'a... ? *Répondait... ou bien ce (être) c'était [√] occupé. Qu'est-ce que tu (faire) faisait [× ? as fait]*

[4] Prof. : Qu'est ce que tu faisais ! Qu'est-ce que tu as fait ton l'appareil ? [Rire]

Suite : p.96

3. *On (annoncer) a annoncé [√] que les prix de plusieurs produits de consommation courante (rester) est resté [Conjugaison est fautive : l'élève dit 'ont resté stables' passé composé] l'année dernière.*

[1] Prof. : Plus-que-parfait.

[2] Élève : Pourquoi ?

[3] Prof. : On annoncé ... l'année dernière...*était resté*.

4. *Hier, au village il y (avoir) avait [√] un bal. Tout le monde [danser] a dansé (dansait)*

[1] Élève : Passé composé.

[2] Prof. dit : ... *dansait, les jeunes, les vieux et même les enfants*. ...parce que c'est narration.

5. *Ils (être) étaient [√] très inquiets, ils (venir) venaient [× : avaient venus] apprendre que leur fille (se droguer) se droguait. [√]*

[1] Prof. : J'ai dit le passé récent et... [Le Prof. attendent jusqu'à ce que les élèves lui rappellent la règle donnée .Ils le font] futur proche...dans le passé, c'est l'imparfait... cette ?... c'est mieux, de retenir. Donc,

ils étaient très inquiets, ils venaient d'apprendre que leur fille se droguait. Hein ? Parce que e, e, se droguait, ça veut dire, elle se drogue même maintenant, c'est pas fini...

[2] Élève : Se droguer- Plus-que-parfait ?

[3] Prof. : S'était droguée ? Mais pourquoi ils étaient inquiets alors ? Si c'est passé, c'est fini. Alors, si par exemple : si je dis 'mes parents étaient inquiets, pour... pourquoi ? Au pré, vous le mettez au présent : mes parents sont inquiets. Pourquoi ? Parce qu'ils viennent d'apprendre, que leur fille se drogue. Inquiets maintenant parce que leur fille se drogue, maintenant. Dans le passé, étaient inquiets... comprends ?

6. *Le médecin lui (dire) a dit* [√] qu'il (recommencer) *recommencerait* [× : recommençait ?] à *marcher dès qu'on lui (enlever) aurait enlevé* [× : avait enlevé] *son plâtre.*

7. *La pièce de rechange que nous (recommander) avions recommandé* [× : commandions : les autres : [√]] *pour votre appareil (arriver) est enfin arrivée* [√].

8. *Il (falloir) a fallu* [√] *que je remplisse tout un dossier pour obtenir un permis de travail.*

[Figure 31]

Extraits détaillés des définitions/explications du PC & de l'imparfait données par l'enseignant D de la classe de G.C.E. A/L troisième trimestre à l'AF de Colombo [31-10-2004]

Cf. *Bonne Route 1* : **Exercice 1** : p. 189

1) *Autrefois, nos grands-parents (ne...pas avoir) n'avaient ni le son ni les images ; Ils (lire) lisaient très peu.*

[1] Prof. : Pensez à ça. Si c'est la description, une habitude, le temps. [Suggère implicitement c'est l'imparfait qu'il faut utiliser dans ces conditions]

[2] Prof. : (...) Description that is somebody's relating something which happened in the past.

[3] Prof. : (...) you've to think whether it is a description or whether it is just passé composé. (...) So if it's a description, obviously, what tense do you use? Imparfait, no?

[4] Prof. : (...) I told you all that with the past tense, it is an action which is already finished. C'est une action qui est déjà finie.

[5] Prof. : ...Par exemple, vous lisez un livre. Mais vous ne lisez pas éternellement, non? Can you all read a book for, till you die? No. You'll read something and then it's finished. Yesterday, I read a book. So it's some kind of action which is already finished. Here again, here also again it's that, but anyway it falls into the description form. Because your first sentence it's a description, descriptive sentence, because « *Autrefois, nos grands-parents n'avaient ni le son ni les images.* » So, normally, if it's some actions which continues, that means if those were some actions in the past and also they continued, the one after that also falls into the same category. I don't know whether you understood it or not. Mm? ... Normally, you can't say *ils ont lu très peu.* You say, *Ils lisaient très peu.* C'est comme ça, la réponse. Ah? *Ils lisaient très peu.* That is an action which is followed by the first one. They didn't have either the sound or the pictures and, and they, they read very little. Although it's "read", it's not past tense. It's imparfait. *Ils lisaient très peu.* You'll have to... I don't know how to explain that. You have to understand it by yourselves. There's a...mmm ...eh, ... [s'adressant à l'observatrice], est-ce que tu peux donner parce que moi j'arrive pas à bien expliquer là. Parce que j'ai l'impression qu'ils n'ont pas bien compris pourquoi *ils lisaient pas*, qu'*ils lisaient très peu.* (...)

[Lorsque l'observatrice interroge l'enseignant sur son constatation 'on dit pas *ils ont lu très peu...*]

[6] Prof. : Alors... Oui mais, oui ça dépend de...

[7] Obs. : La situation.

[8] Prof. : Situation. So, it depends on the situation actually, actually. Because, euh... the first one of, first one was in the past tense. And also here you have to consider, it'll, like how, I don't know how to say that, because you've to understand, I don't know, I... can't explain to you all why you should use, normally it is an action continued, I mean, which continued in the past for imparfait and although it is that, although reading action, that is some kind of action which, which has already finished, I mean, which had taken place in the past, still you use imparfait.

[9] Prof. : Mais le problème, c'est qu'ici, je j'arrive pas, pourquoi je je, j'utilise l'imparfait au lieu de l'utiliser le passé composé.

[10] Prof. : [Après avoir discuté avec l'obs.] "So, in this case, euh... it is a, it's a habit, because it was sometime ago, no, I mean because it was not yesterday or 10 years back but it was, in the past ...Mmh, anyway, it is a habit, it is not something which finished yesterday. Now yesterday you can say, *hier j'ai lu un livre*, euh, *hier j'ai lu un roman*, but this is something which happened continuously in the past, euh... past in the sense, 50, 60 years ago, because your grandparents, right? Therefore. Ok? Voilà. Because, past

tense, euh..., past tense and euh... past tense and imparfait, I, I think that it should come with the practice. Because otherwise you can't just say, this is, because there's a grammar, grammar, rule like that and therefore it is past tense no. Because you have to think. You have to make an effort, to understand the sentence and also you have to respect the grammar rules. And also you have to do a lot of exercises. Like that you'll be familiar, why do you use instead of passé composé you use imparfait. Like that. (...) In the very beginning. Ok? Ça va...? Mmh? Ça va pas. Euh ?

[11] Élèves : ça va.

2) *La télévision (être) était [√] pour eux une véritable révolution.*

[1] Prof. : Donc là aussi, c'est la même chose. There again it is a description. (...) so, again, they are describing something. It is not a habit, beuh... The television thing. But still it is a description, therefore imparfait.

3) *Hier, M. Michel (inviter) a invité [×] M. Bréal.*

4) *Il le (rencontrer) l'a rencontré sur le quai de la gare.*

5) *Jérôme Bréal est un ancien copain de lycée, et madame Michel le connaissait (connaître) [×] bien.*

[1] Prof. : Mmmh... Again, yes, one second, again there again that is a description, because she knew him but not that she knew him only yesterday. She knew him for a, for a long time, Therefore again, imparfait.

6) *Ce (être) était [√] son copain au Lycée, Louis Pasteur.*

Exercice 2 : p.189

1) *Quand je (habiter) habitais [√] en Inde, je (aller) suis allé (j'allais) [×] souvent voir madame Ranjit. Elle (raconter) racontait [√] toujours des histoires extraordinaires.*

2) *Quand Pierre (aller) allait (est allé) [×] se promener, il (commencer) a commencé [√] à pleuvoir.*

3) *Elle (bavarder) bavardait [×] toute la soirée.*

4) *Hier, il (faire) a fait (faisait) [×] très froid, donc je (rester) restais (suis resté) [×] à la maison.*

[1]: Prof.: « Weather conditions, always imparfait »

5) *Comme d'habitude, il (se promener) se promenait [√] dans le parc, mais soudain, il (entendre) a entendu [√] un bruit bizarre.*

6) *Yannick (disparaître) disparaissait (a disparu) [×] il y a trois ans.*

[1] Prof.: "How would you say in English, 3 years ago...?"

7) *Ils (se disputer) se sont disputés [√] et elle (revenir) n'est jamais revenue. [√]*

8) *Elle (donner) a donné (donnait) [×] des cours d'anglais, autrefois.*

[Figure 32]

Extraits détaillés des définitions/explications du PC & de l'imparfait données par l'enseignant E de la classe de G.C.E. A/L septième trimestre à l'AF de Colombo [17-12-2004]

[cf. La plupart des phrases exploitées lors de cet exercice de traduction version étaient tirées de : *Approche linguistique des problèmes de traduction : Anglais ⇔ français* de Chuquet H. & Paillard M. (1987)]

[Dans les extraits suivants, nous avons marqué les traductions effectuées par l'enseignant et ses élèves avec des signes [√] [×] & [?√]. Ces symboles représentent respectivement les traductions que nous percevons comme justes [√], fausses [×] et discutables [?√] = les réponses moyennement acceptables ou les phrases françaises pour lesquelles on trouve d'autres traductions possibles que celles données] De toute façon, notre jugement porte presque essentiellement sur l'expression de la temporalité dans des phrases traduites.]

Extrait 1

(cf. Chuquet & Paillard : p.87 : Tableau 7 : Exemple 5)

1) *Il passait devant une écurie.*

[1] Prof. : Est-ce que c'est un euh... processus... ou un état?... There are two things, right ? Euh..., here. Euh..., euh... un 'processus' is an action taking place. *vemin tijenə krijə:vʌk*.¹ Euh... ou un état 'state of being' euh... 'pʌvətɪnə tʌtvəjʌk',² *nætnʌm*, *pævətɪftfə tʌtvəjʌk*.³ To which of these two categories euh... do they fall? Est-ce que c'est un processus ou est-ce que c'est un état? And, *vemin tibitftfə dejʌkdə nætnʌm pævətɪftfə dejʌkdə*⁴ ? [...]

C'est quoi?... État ou processus ? Comme il passait devant une écurie...

[2] Une élève : 'Processus'

[3] Prof. : Processus. 'As he was walking past a stable ... [√]

[4] Prof. et élèves : *ohu ista:ləjʌk pʌsu kərə* [×] *jʌmin sitijədi*:⁵ [√] [C'est plutôt les élèves qui donnent la réponse là]

[5] Prof. : C'est un procès de type 'processus', d'accord ?///

Extrait 2

(cf. Chuquet & Paillard : p.87 : Tableau 7 : Exemple 6)

2) *Il travaillait à l'époque pour Konnecot company.*

[1] Prof. : Quoi ? État ?

[2] Élèves : Processus.

[3] Prof. : On traduit un processus (...?) si vous voulez, par [... ?] qu'on appelle 'was+ing' en anglais. D'accord ? He was working for the Konnecot company. [√]

[Prof. donne la traduction en singhalais avec l'aide des élèves] : *ohu Konnecut sʌma:gəmətə vədə kərəmin sitije:jə*.⁶ [√]

Extrait 3

(cf. Chuquet & Paillard : p.88)

3) *Elle passait le voir à son bureau lorsqu'il mit à la porte un vieux mineur.*

[1] Prof.: *mə:kʌt e:kəmʌi*.⁷ Il y a un rapport de simultanéité, si vous voulez. D'accord ?

¹ '*vemin pʌvətɪnə krijə:vʌk*' = une action qui est en train de se passer : {*vemin* ('se passer' -à la forme continu : *mifrə krijə*); *pʌvətɪnə* ('être'-adjectif verbal au présent ou au futur) : *krijə:vʌk* ('une action'--nom indéfini)}.

² '*pʌvətɪnə tʌtvəjʌk*' = un état d'existence au présent ou au futur : { *pʌvətɪnə* ('être'-adjectif verbal au présent ou au futur) ; *tʌtvəjʌk* ('un état'-nom indéfini)}

³ '*nætnʌm vemin pævətɪftfə tʌtvəjʌk*' = sinon, un état d'existence dans le passé : {*nætnʌm* ('sinon'-connecteur-opposition) ; *pævətɪftfə* ('être' adjective verbal au passé) ; *tʌtvəjʌk* ('un état'-nom indéfini)} :

⁴ '*vemin tibitftfə dejʌkdə nætnʌm pævətɪftfə dejʌkdə*' = Est-ce que c'est une chose qui se passait ou est-ce que c'est une chose qui existait ? : {*vemin* ('se passer' -à la forme continu : *mifrə krijə*); *tibitftfə* ('être' adjective verbal au passé) *dejʌkdə* (un objet-nom +forme interrogative) *nætnʌm* ('sinon'-connecteur-opposition) *pævətɪftfə* ('être' adjective verbal au passé) *dejʌkdə* (un objet-nom +forme interrogative)}

⁵ '*ohu ista:ləjʌk pʌsu kərə jʌmin sitijədi*:' = ayant dépassé un étable,il continuait à marcher : { *ohu* ('il'-pronom personnel -troisième personne masculin singulier) ; *ista:ləjʌk* ('un étable'-nom indéfini) *pʌsu kərə* (laissant derrière- préposition ?+ action accompli : *pu:rvə krijə*); *jʌmin* ('aller' -à la forme continu : *mifrə krijə*); *sitijədi*: ('être' verbe sans indication temporelle+'pendant'+mot relevant la simultanéité au passé et servant comme connecteur entre deux proposition)}

⁶ '*ohu Konnecot sʌma:gəmətə vədə kərəmin sitije:jə*' = Il travaillait pour l'entreprise 'Konnecot' : { *ohu* (('il'-pronom personnel -troisième personne masculin singulier) ; *Konnecot sʌma:gəmətə* (nom propre+ nom défini +désinence causal indiquant le récepteur) ; *vədə* ('travail'-nom pluriel indéfini) *kərəmin* ('faire' -à la forme continu : *mifrə krijə*); *sitije:jə* ('être'-animé-à la forme passé-verbe final).

⁷ *mə:kʌt e:kəmʌi* =C'est la même chose.

[...] dæn metənə venne: euh... ekak vemin tijenəkotə, tɔvə ekak siddə una: ¹ When one action was taking place, the other one took place. D'accord? Just as she was going to see him, [√] calling on him at his office, he threw out [√] an old minor.

[2] Plusieurs élèves: æjə ohutə kɔtə: kəɾaddi: ²[×] /kəɾəmin sitijədi: ³[×] /sitiddi:mə ⁴[×] /utsa:hə kəɾaddi: ⁵[×] /kəɾannətə jaddi: [√]/mə. ⁶ [√]

[3] Prof.: jənə ɔvɔstə:ve:di: ⁷ [√]

[4] Élèves: jaddi: ⁸[√]

[5] Prof.: Après? ohu a:kəɾə kɔmkɔɾuveku elijətə visik kəle:jə. ⁹[?√]/ a:kəɾə kɔmkɔɾuvekuge: vədə tɔhɔnɔm kəle:jə [√]/ dottə dæmme:jə. ¹⁰[√]/ elijətə ædələ: dæmme:jə. ¹¹ [√]

[6] Prof.: dæn metənə tijenne imparfait pɔɾivɔrtənəjə kəɾənə tɔvə vidijak. me:, me:kətə venɔs. Ingrid: sivolə mi:tə venɔs. ¹² The form that, that you have to use, d'accord?... to translate this into (perfect?), into English is not exactly, the same as here. Right? sinhələvəlat, e:kə venɔs venəva: ¹³

Extrait 4

(cf. Chuquet & Paillard : p.87 : Tableau 7 : Exemple 2)

4) *Un laveur de voiture nettoyait de temps à autre les voitures.*

[1] Prof. : Ici...vous avez un contexte répétitif 'de temps à autre'. Il y a euh... un fait euh une action d'accord?... qui se répète, qui se répète, un fait qui (n'allait pas euh... une indication de temps comme 'de temps à autre') jɔmkisi krija:vɔk ɔti:təje:di: nəvətə nəvətə siddə venəva:, e:kə pennum kəɾənəva: euh... ka:ləjə pennum kəɾənə vɔtʃənəjɔk ..., indəhitə vɔge: ¹⁴...

[2] Prof.: metənədi ɔpi ingri:sijen pə:vɪftʃi kəɾanne, ¹⁵ c'est la forme qu'on appelle le prétérit, d'accord? Prétérit. Le prétérit -ed: la forme en -ed. il doit end in -ed. ingri:sivolə krija: pɔdəjə ¹⁶ -ed

¹ dæn metənə venne: euh... ekak vemin tijenəkotə, tɔvə ekak siddə una: = Alors, ce qui se passe ici euh, lorsqu'une chose (activité) était en train de se passer/dérouler, une autre chose (activité) s'est passée/s'est produit.

² æjə ohutə kɔtə: kəɾaddi: = Pendant qu'elle lui parlait. ('Parler' à la forme générale et atemporelle ?+connecteur indiquant la simultanéité)

³ (æjə ohutə kɔtə:) kəɾəmin sitijədi: = Pendant qu'elle lui parlait {'parler' à la forme progressive/continue atemporelle+'être' à la forme passé+connecteur indiquant la simultanéité}

⁴ (æjə ohutə kɔtə: kəɾəmin) sitiddi:mə = Pendant qu'elle lui parlait {'parler' à la forme progressive/continue atemporelle+'être' à la forme passé+connecteur indiquant la simultanéité+marqueur d'insistance)}

⁵ (æjə ohutə kɔtə: kiri:mətə) utsa:hə kəɾaddi: = Pendant qu'elle essayait de lui parler {'parler' à la forme infinitive (atemporelle)+marqueur verbal de l'intention+'essayer' +connecteur indiquant la simultanéité} :

⁶ (æjə ohutə kɔtə:) kəɾannətə jaddi:/mə = Pendant qu'elle allait avec l'intention de lui parler {'parler' à la forme infinitive (atemporelle)+marqueur verbal de l'intention+'aller'+connecteur indiquant la simultanéité/+marqueur d'insistance)}

⁷ (æjə ohutə kɔtə: kəɾannətə) jənə ɔvɔstə:ve:di = Pendant le temps où elle allait avec l'intention de lui parler {'parler' à la forme infinitive (atemporelle)+marqueur verbal de l'intention+'aller' adjectif verbal+'l'occasion' :nom défini+connecteur indiquant la simultanéité}

⁸ (æjə ohutə kɔtə: kəɾannə) jaddi: = Pendant qu'elle allait avec l'intention de lui parler {'parler' à la forme infinitive (atemporelle)+marqueur verbal de l'intention (implicite)+'aller' +connecteur indiquant la simultanéité}

⁹ ohu a:kəɾə kɔmkɔɾuveku elijətə visik kəle:jə = Il a jeté (dehors) un vieux mineur.

¹⁰ (ohu) a:kəɾə kɔmkɔɾuvekuge: vədə tɔhɔnɔm kəle:jə/ dottə dæmme:jə. = (Il) a licencié un mineur/ l'a mis dehors.

¹¹ (ohu) a:kəɾə kɔmkɔɾuveku elijətə ædələ: dæmme:jə. = (Il) a mis dehors (un mineur).

¹² dæn metənə tijenne imparfait pɔɾivɔrtənəjə kəɾənə tɔvə vidijak. me:, me:kətə venɔs. Ingrid: sivolə mi:tə venɔs. = Mais, ce qu'il y a ici, c'est un autre moyen de traduire l'imparfait. Celui-ci, il est différent de celui-là. En anglais, c'est différent.

¹³ sinhələvəlat, e:kə venɔs venəva: = même en singhalais, ça change.

¹⁴ jɔmkisi krija:vɔk ɔti:təje:di: nəvətə nəvətə siddə venəva:, e:kə pennum kəɾənəva: euh... ka:ləjə pennum kəɾənə vɔtʃənəjɔk..., indəhitə vɔge: = Une action indéfinie se répète dans le passé. Cela est montré, euh... (par) un mot qui indique le temps... comme 'indəhitə' (=de temps à autre)

¹⁵ metənədi ɔpi ingri:sijen pə:vɪftʃi kəɾanne = ici, ce (la forme) qu'on utilise en anglais

¹⁶ ingri:sivolə krija:pɔdəjə = les verbes en anglais

(...?) -The car washer rarely/occasionally washed/cleaned the cars... Il y a un contexte de répétition est signalé de façon explicite, d'accord ?, par une indication de temps. dæn me:ke tijenəva:, ita: pæhædilivə me...krija:və ʌti:təje:di: nævətə nævətə siddə venəva: kijənə ekə pennum kərənəva: me: 'indəhitə' kijənə eken. te:runa:də. ¹ ?

dæn ʌmʌi vʌʀʌddə gʌnnə tənʌk, right ? okkomə imparfait kijənə ekə, monəva: unʌt 'was+ing' kijənə ka:ləjen pʌʀivʌrtənəjə kərʌnnə jʌnə ekə. te:runa:də ? vædi denek ʌmʌi vʌʀədəva: te:run gʌnnə tənʌk me:kə. ²

[3] Prof. : ka:r ho:dʌnnək kʌʌa:turəkin ka:r ho:dʌi. ³ [×]

[4] Une élève : he:duve:jə ⁴ [?√]/ ho:dʌi ⁵ [×] / ho:dənə ʌdi. ⁶ [?√]

[5] Prof. : ʀʌtəva:hənə so:dənə pudgələjek kəʌa:turəkin. ⁷

[6] Élève : indəhitə. ⁸

[7] Prof. : vʌ:hənə nætnʌm mo:tər ʀʌtə piriʀidu kəle:jə. ⁹ [?√]

Extrait 5

(cf. Chuquet & Paillard : p.87 : Tableau 7 : Exemple 1)

5) *Il passait pour un ancien Professeur de français.*

[1] Prof. : Alors, ici on décrit un personnage. pudgələjekvə vistərə kərənəva:, ne ? jʌmkisi pudgələjekvə vistərə kərənəva:. ¹⁰

Extrait 6

[Exemple sans référence bibliographique]

6) *Hélène s'habillait avec goût.*

[1] Prof. : æjə ʌssənətə ændun ænda:. ¹¹ [?√]

[2] Élève : ænda:jə. ¹² [?√]

[3] Prof.: Helen was...

[4] Élève: wear

[5] Prof.: wore

[6] Élève: was a nice wearer. [?√]

[7] Prof.: wore nice dresses [?√]/smart dresser.

¹ dæn me:ke tijenəva:, ita: pæhædilivə me...krija:və ʌti:təje:di: nævətə nævətə siddə venəva: kijənə ekə pennum kərənəva: me: 'indəhitə' kijənə eken. te:runa:də ? = Alors, dans celui-ci, il y a, de façon très évidente...le fait que l'action se répétait dans le passé est démontré par cette chose (ce mot) 'indəhitə' (de temps à autre.)

² dæn ʌmʌi vʌʀʌddə gʌnnə tənʌk, right ? okkomə imparfait kijənə ekə, monəva: unʌt 'was+ing' kijənə ka:ləjen pʌʀivʌrtənəjə kərʌnnə jʌnə ekə. te:runa:də ? vædi denek ʌmʌi vʌʀədəva: te:run gʌnnə tənʌk me:kə. = C'est un cas dont les enfants (=élèves) se trompent, d'accord ?le fait que tout est l'imparfait, quoi qu'il soit, le fait d'essayer de traduire par 'was+ing'. Compris ? La plupart d'enfants (=élèves) se trompent ici.

³ ka:r ho:dʌnnək kʌʌa:turəkin ka:r ho:dʌi.= Un laveur de voiture lave rarement des voitures.

⁴ he:duve:jə = a lavé (l'accent mis sur l'action)

⁵ ho:dʌi = lave

⁶ ho:dənə ʌdi = a lavé (l'accent sur le résultat du procès ?)

⁷ ʀʌtəva:hənə so:dənə pudgələjek kʌʌa:turəkin = Un laveur d'automobiles

⁸ indəhitə = de temps à autre

⁹ vʌ:hənə nætnʌm mo:tər ʀʌtə piriʀidu kəle:jə.= a nettoyé des automobiles, sinon, (a nettoyé) des voitures.

¹⁰ pudgələjekvə vistərə kərənəva:, ne: ? jʌmkisi pudgələjekvə vistərə kərənəva:. = (on) décrit une personne, n'est-ce pas ? Décrire une personne (quelqu'un)

¹¹ æjə ʌssənətə ændun ænda. = Il /elle portait (habitude)/a porté de jolis vêtements (langue parlé)

¹² ænda:jə. = a porté / portait (langue écrite)

Extrait 7

(cf. Chuquet & Paillard : p.87 : Tableau 7 : Exemple 3)

7) *Le 30 juillet 1935 sortait à Londres le premier livre à format de poche.*

[1] Prof.: ... Ici c'est un peu différent. Pourquoi ? Euh... C'est dur de... ? C'est un petit peu compliqué, d'accord, le procès, the action is, est présenté comme s'il était vu de l'intérieur. From inside, non ? As, seen from inside. Bon, ça peut être la même forme, euh... qu'on doit utiliser en traduisant... *sa:kkuve: dāma: genə ja: hæki potak, sa:kku potak* ?¹

[2] Élèves : 1935 July 30 *vænida: lo:kəje: prətəmə sa:kkuve: dāma: genə ja: hæki potak eli dākvənə ladi*.² [√]

[3] Prof.: In 30th July, the first pocket book was

[4] Élève: Released [√]

[5] Prof.: Published [√]

[6] Élève: At/in London

[7] Prof.: Published

[8] Prof.: *sinhələvələ māmə dānne næ monəvadə me:kətə kijənə ka:ləjə kijəla:, ka:lə ætine, ne: ? the tenses, okkomə āti:tə ka:ləjədə*?³ [...]

Extrait 8

(cf. Chuquet & Paillard : p. 89)

8) *Pendant des mois il laissait griller la plupart des ampoules électriques sans les remplacer jusqu'au jour où Hélène s'apercevait...*

[1] Prof. : Maintenant, c'est un petit peu différent. Pourquoi ?

[Le Prof. dicte pour que les élèves prennent note de ce cas particulier d'emploi de l'imparfait]

: From what I know about him, it is possible to say /forecast in a similar situation-which is not unique- he would behave in such a way.

dən me: kijanne, me: vage: avasta:vəkə me: vidihətə katəjutu kərai. pəhədilidə? māmə eja:ge krija: kəla:pəjə dānnəva:, e: anuvə kijannə puluvān mehemə kərai kijəla:.⁴

So, c'est la forme 'would': un comportement prévisible ... from what you know about his behaviour, you can say he would, you know, behave in this way, like this. *me: vidijətə kərai*.⁵

[2] Prof. & élèves: *ma:sə ga:nak tisse:, ohu viduli bubulu dævi: janəturu dālvā: tabāji. [√] e:va: venuvətə alut viduli bubulu savi nokərə sitiji [√] jamkisi dinak Helen eja dākinə turu*.⁶ [√]

[3] Prof.: ...Oui, so, forecast, you make, you know, prédire l'avenir. Forecast.

[4] Prof.: During months, he would let most of the electric bulbs burn out without replacing them until Helen would notice it. [√]

¹ *sa:kkuve: dāma: genə ja: hæki potak, sa:kku potak* ? = un livre que l'on peut porter dans la poche, un livre de poche ? (l'expression abrégée n'est pas courante en singhalais. D'où l'incertitude de l'enseignant)

² 1935 July 30 *vænida: lo:kəje: prətəmə sa:kkuve: dāma: genə ja: hæki potak eli dākvənə ladi* = Le 30 juillet 1935, le premier livre au monde qu'on pouvait prendre dans sa poche a été publié.

³ *sinhələvələ māmə dānne næ monəvadə me:kətə kijənə ka:ləjə kijəla:, ka:lə ætine, ne: ?* The tenses, *okkomə āti:tə ka:ləjədə*? = Je ne sais pas quel temps il faut utiliser pour ce cas, il dit y avoir des temps, n'est-ce pas ? The tenses : est-ce que tout est 'āti:tə ka:ləjə' ? (le passé) ?

⁴ *dən me: kijanne, me: vage: avasta:vəkə me: vidihətə katəjutu kərai. pəhədilidə? māmə eja:ge krija: kəla:pəjə dānnəva:, e: anuvə kijannə puluvān mehemə kərai kijəla:*. = Or, ce qui est dit ici, c'est que, dans une situation pareille/semblable, (il) ferait/(se comporterait) comme ça. Compris ? Je connais sa manière d'être (son comportement), d'après cela (cette manière d'être/ce comportement), je peux dire qu'il ferait comme ça.

⁵ *me: vidijətə kərai* = (il) ferait comme ça.

⁶ *ma:sə ga:nak tisse:, ohu viduli bubulu dævi: janəturu dālvā: tabāji. e:va: venuvətə alut viduli bubulu savi nokərə sitij. jamkisi dinak Helen eja dākinə turu* = pendant des mois, il laisse allumer les ampoules jusqu'à ce qu'elles grillent. Il ne les remplace pas par d'autres ampoules neuves/nouvelles. Jusqu'à ce que, un jour, Hélène s'en aperçoive.

Extrait 9

[Exemple sans référence bibliographique]

9) *Chaque fois qu'il allait à une noce de village, il se soulait comme un polonais et rentrait à quatre pattes.*

[1] Prof. : Ok. Chaque fois que, simply, il y a ici, euh... euh... répétition, répétition marquée par, euh... chaque fois que, par exemple. Chaque fois que for this. Il y a un contexte de répétition qui est marquée par...

[2] Prof. & élèves : ohu g_Ame: m_Agul utsəvəjəkətə, m_Agul gedərəkə gijə sə:mə _{AV}asta:vəkədi:mə k_{AN}m_Adəja: v_Age: bi: h_Atərə g_A:təjen gedərə eji.¹ [x]

[3] Prof.: Every time he went to a village he would booze heavily & come back totally drunk. [??]

Extrait 10

(cf. Chuquet & Paillard : p. 87 : Tableau 7 : Exemple 12)

10) *Dans le temps nous y allions tous les dimanches.*

[1] Élève: In that time, we went there all Sundays. [??]

[2] Prof.: Ov dæn etənə tijenne, _{ATI}:təje: puruddak hætijətə v_{ELA}: ivərəi. dæn e: puruddə næ: te:runa:də? dæn _{API} hitəmu, h_{AR}idə?, e: k_A:le minih_A: bonəva: godak, e: k_A:le godak bivva:, dæn næ: dæn bonə ekə _{AT}ə:rəla:² Plus, il y a indication de temps comme 'dans le temps', 'autrefois', 'jadis', 'avant'. _{ATI}:təje: j_{AM}kisi dejak siddə vuna:, puruddak hætijətə, ivərəi. dæn e: puruddə næ: e:kə pennum kərənəva:, autrefois, dans le temps, jadis, avant, v_Age: v_{AT}fənə vəlin. pəhədilidə? -e: k_A:le _{API} hāmə irid_{AT}mə ehe gija:³

[3] Obs.: j_{ANN}tə puruduvə sitijemu.⁴

[4] Prof.: Dans le temps, puruduvə sitijemu,⁵ this is an adverb, this is a verb. So what is said by an adverb, she said in Sinhala by an adverb, ne. Ingrid:sivələ ho: p_{RANS}vələ krija: vife:fənəjə ne: (...) sinhəlen? krija: p_{AD}əje: kotəsəkin kiyəvenəva: puruddə kijənə ekə. ...ekəmə _{AD}h_{AS}ə v_{AT}fənə dekəkin kiyəvenəva:. Euh...⁶

[5] Élève: In that time /those days, we spend there...

[6] Prof.: We used to go there ... every Sunday.

[7] Prof.: dæn næ: puruddə.⁷ On n'y va plus d'accord ? Maintenant, on n'y va plus. e: puruddə dæn næ: h_{AR}idə? me:kə _{ATI}:təje: puruddak hætijətə _{AV}asta: g_{AN}əna:vak vetftə ekak. v_{ELA}: ivərəi.⁸ (...?), autrefois, jadis, dans le temps, d'accord ? n_{AM}ut dæn e: puruddə næ:⁹

¹ ohu g_Ame: m_Agul utsəvəjəkətə, m_Agul gedərəkə gijə sə:mə _{AV}asta:vəkədi:mə k_{AN}m_Adəja: v_Age: bi: h_Atərə g_A:təjen gedərə ei = Chaque fois qu'il va à un mariage (fête de mariage/ une maison de mariage) au village, s'étant complètement soulé (expression idiomatique : après avoir 'bu de l'alcool comme un vrai souillard'), (il) revient chez lui (à sa maison) à quatre pattes.

² Ov dæn etənə tijenne, _{ATI}:təje: puruddak hætijətə v_{ELA}: ivərəi. dæn e: puruddə næ: te:runa:də? dæn _{API} hitəmu, h_{AR}idə?, e: k_A:le minih_A: bonəva: godak, e: k_A:le godak bivva:, dæn næ: dæn bonə ekə _{AT}ə:rəla: = Oui, alors là, une habitude terminée dans le passé. Compris ? Or, pensons, d'accord, que jadis, il se soulait beaucoup. Il se soulait beaucoup à cette époque, maintenant, non. Maintenant, il a renoncé à boire.

³ _{ATI}:təje: j_{AM}kisi dejak siddə vuna:, puruddak hætijətə, ivərəi. dæn e: puruddə næ: e:kə pennum kərənəva:, autrefois, dans le temps, jadis, avant, v_Age: v_{AT}fənə vəlin. pəhədilidə? -e: k_A:le _{API} hāmə irid_{AT}mə ehe gija: = Dans le passé, quelque chose s'est passé, comme une habitude, fini. Cette habitude n'existe plus. Les mots comme autrefois, dans le temps, jadis, avant montre ça (ce fait). Est-ce que c'est clair ?- A cette époque, tous les dimanches, on est allé/allait (langue parlée) là-bas.

⁴ j_{ANN}tə puruduvə sitijemu = (on) avait l'habitude d'aller.

⁵ puruduvə sitijemu. = (on) avait l'habitude.

⁶ She said in Sinhala by an adverb, ne. Ingrid:sivələ ho: p_{RANS}vələ krija: vife:fənəjə ne: (...) sinhəlen? krija: p_{AD}əje: kotəsəkin kiyəvenəva: puruddə kijənə ekə. ...ekəmə _{AD}h_{AS}ə v_{AT}fənə dekəkin kiyəvenəva: = Elle (l') a dit en singhalais avec un adverbe, n'est-ce pas. L'adverbe n'existe pas en anglais ou en singhalais. (...) En singhalais, une partie du verbe sert à donner l'idée de l'habitude. Le même sens (un seul sens) est transmis à l'aide de deux mots.

⁷ dæn næ: puruddə. = Maintenant, cette habitude n'existe plus.

⁸ e: puruddə dæn næ: h_{AR}idə? me:kə _{ATI}:təje: puruddak hætijətə _{AV}asta: g_{AN}əna:vak vetftə ekak. v_{ELA}: ivərəi = Or, cette habitude n'existe plus, d'accord ? C'est quelque chose qui s'est produit à plusieurs reprises dans le passé comme une habitude.

⁹ n_{AM}ut dæn e: puruddə næ: = Mais, cette habitude n'existe plus.

Extrait 11

(cf. Chuquet & Paillard : p. 87 : Tableau 7 : Exemple 7)

11) *Personne n'avait pu (n'aurait pu) dire d'où venait Mondo.*

[1] Prof. & élèves : kisivekut dænə sitije: næ: Mondo kohendə a:ve kijəla:.¹

[2] Prof.: Nobody knew where he had come from...

Extrait 12

(cf. Chuquet & Paillard : p. 87 : Tableau 7 : Exemple 9)

12) *Un poêle à bois était allumé dans chaque pièce.*

[1] Prof.: sæ:mə ka:məɾəjəkəmə dʌɾə udunʌk dʌlva: tibinə/tibini. ²

[2] Prof.: The wood stove had been lit in every room.

Extrait 13

(cf. Chuquet & Paillard : p.90)

13) *Je l'attends depuis 3 heures.*

[1] Prof.: mʌmə ohu enəturu pæjə tunʌk tisse: bʌla: sitimi. ³

[2] Prof.: I have been waiting for him for 3hours. C'est le present perfect et le présent.

Extrait 14

14) *Je l'attendais depuis 3 heures.*

[1] Prof.: mʌmə ohu enəturu pæjə tunʌk tisse: bʌla: sitijemi. ⁴

-I had been waiting for him for 3hours.

C'est le past perfect et l'imparfait.

Extrait 15

15) *C'est la première fois que je la vois.*

[1] Prof.: This is the first time I have seen her.

Extrait 16 (cf. Chuquet & Paillard : p.90)

16) *C'était la première fois que je la voyais.*

[1] Prof.: It was the first time I had seen him.

Imparfait, past perfect, d'accord?

Extrait 17

17) *Un Indien boiteux qui vient lui demander de l'embaucher.*

[1] Élèves : korə ɡʌʌnə indija:nuvek rækija:vʌk illa:genə a:ve:jə / ævilla: tijenəva: ? ⁵

¹ kisivekut dænə sitije: næ: Mondo kohendə a:ve kijəla: = personne ne savait d'où Mondo est venu.

² sæ:mə ka:məɾəjəkəmə dʌɾə udunʌk dʌlva: tibinə. /tibini. = Dans chaque chambre, était allumé un poêle à bois (Dans chaque chambre, quelqu'un avait allumé (et gardé) un poêle à bois).

³ mʌmə ohu enəturu pæjə tunʌk tisse: bʌla: sitimi. = J'attends son arrivé depuis 3 heures.

⁴ mʌmə ohu enəturu pæjə tunʌk tisse: bʌla: sitijemi. = J'attendais son arrivé depuis 3 heures. (J'avais attendu+indication de la durée du temps)

⁵ korə ɡʌʌnə indija:nuvek rækija:vʌk illa:genə a:ve:jə / ævilla: tijenəva: ? = un Indien boiteux est venu (l'accent sur l'action passé) demander un travail./est venu (l'accent est mis sur le résultat actuel)

- [2] Prof.: A lame Indian.
 [3] Élève: who came in asking for a job.
 [4] Prof.: who has come to him asking for a job.

Extrait 18

(cf. Chuquet & Paillard : p.90)

18) *Un Indien boiteux qui venait lui demander de l'embaucher.*

- [1] Prof.: A lame Indian who had come to him asking for a job.
 [2] Élèves: korə ɡʌhʌnə indija:nuvek rækija:vʌk illa:genə ævilla: hitija:/a:va: ? ¹

[Figure 34]

Extraits détaillés des définitions/explications du PC & de l'imparfait données par l'enseignant F - FLE débutant - première année ² de licence ès lettres à l'Université de Sri Jayawardanapura

Extrait 1 [09-11-2004]

- [1] Prof. : 'Hier, j'ai regardé un film français'
 Action, finie, with the present it has no connection, c'est fini, action finie. But may be, if it's a story, it has certain connections with the present, but if you take only this, c'est fini.
 'Le matin, je suis allé au cinéma'. -action finie.

Extrait 2

- [En répondant à une question de l'un de ses élève]
 [1] Prof.: In French, to say 'I did', you've to say 'J'ai fait', et le singhalais, singhalais, 'bæluva:'

Extrait 3 [30-11-2004] ³

(cf. photocopie du p.175 (Unité 11) *Tempo I* : L'introduction à l'imparfait (sans enregistrements)

- [1] Le prof écrit au tableau : J'ai lu le journal = fini

[2] Prof. écrit au tableau : Je lisais (situation) le journal quand il est arrivé (action).

Prof. : [En montrant à mot 'lisais'] Une action non-finie.

Prof. désigne au tableau :

.....Je lisais.....

<==(=====|=====)>

Il est
arrivé

..... On bavardait.....

<==(=====|=====)>

Marie
est arrivée

¹ korə ɡʌhʌnə indija:nuvek rækija:vʌk illa:genə ævilla: hitija:/a:va: ? = un Indien boiteux était venu (l'accent est mis sur le résultat : le fait que, à ce moment là, suite à son arrivée, l'Indien était là) demander un travail. /est venu (l'accent est mis sur l'action passé.)

² Première année : Etudiants débutants qui ont déjà suivi à peu près 100 heures de cours de FLE au sein de l'Université. Les cours que nous avons observés traitaient le programme relevant du sujet d'examen : French 2101-French language, society & literature.

³ L'introduction simultanée au PC et à l'imparfait.

Extrait 4

[07-12-2004] [cf. *Tempo 1* : p.105 photocopies : 'C'était, il y avait, il faisait']

[Le prof. énumère plusieurs des définitions données dans le *Tempo 1*]

[3] Prof. :

- Dire ce qui s'est passé, c'est à dire, les actions, donc, il faut utiliser le passé composé.

-Parlait du temps (imparfait)

Ex : *Il fait chaud/Il faisait chaud hier.*

-Dire comment c'était (imparfait)

Ex : *C'est intéressant : C'était intéressant.*

-Dire qui était là (imparfait)

Ex : *Il y a beaucoup de monde/ Il y avait beaucoup de monde.*

-Action non- finie dans le passé (imparfait)

[Ecrit au tableau : *Il jouait d'un instrument de musique*]

[4] Étud. : ...Still happening. ...

[5] Prof. : Still happening now as well? ...? In the past, the moment when you described, this, it was still happening. Donc, action... ? Non finie... mais, c'est le passé.

-Action finie dans le passé [Ecrit au tableau : *Il a joué d'un instrument de musique*]

-Situation, imparfait.

Extrait 5 [14-12-2004]

[Les explications données par l'enseignant lorsqu'il corrigeait quelques exercices préliminaires sur le passé composé et l'imparfait dans *350 exercices de grammaire –niveau Débutant*]

[1] Prof. : Est-ce que c'est un action ou une situation ? Action. 'Ok, si c'est action mais si action pas finie dans le passé, ok ? C'est imparfait.

Extrait 6

[cf. pp.98-99 : *350 exercices de grammaire –niveau Débutant*]

Exercices sur le passé composé et l'imparfait :

Ex. (C) Ecrire le verbe à l'imparfait ou au passé composé selon les sens

[1] Étud. (Fazeera): *Il a fait beau.*

[2] Prof. : *Il faisait très beau*, imparfait

[3] Étud. (Kasundi) : *C'était* [√] *une belle journée*

[4] Prof. : -Situation/

[5] Étud. : *Les rues semblaient* [√] *calmes...*

[6] Prof. : C'est la description dans le passé : quand vous décrivez quelque chose dans le passé -action pas finie ...*beaucoup de monde se promenaient...*

[7] Étud. : *Elle sautait...* [×]

[8] Prof. : Qu'est ce que c'est 'sauter' ? Jump out of the bed... action ou situation? Finie ou pas finie ? Finie.

[9] Étuds : [Rire]

[10] Prof. : Elle continuait à sauter ? Non, fini. *Elle a sauté de son lit.*

[11] Étud. (M. Sub.) : *Elle a déjeuné* [√] [action finie]

[12] Étud. (Samantha) : *Elle a fait* [√] *sa toilette...*

[13] Prof. : *Elle a mis ses plus jolis vêtements*

[14] Étud. (Fazeera) : Elle a donné...

[15] Prof. : *Elle est sortie, elle est sortie.* Regardez, ici, actions, N°1, *elle a sauté de son lit... 5 actions...* - *Il (retourner) se coucher... tout le monde...* (retourner) se coucher... retourner...action ou situation ?...

[16] Étuds : Action...

[17] Prof. : Finie ou pas finie ?

[18] Étuds : Fini

[19] Prof. : Oui, donc action finie...passé composé.

[20] Prof. : Des actions qui se passaient l'une après l'autre : one happened after the other ; il y a une liste d'actions.

Extrait 7 [21-12-2004]

[cf. pp.98-99 : 350 exercices de grammaire –niveau Débutant]

Exercices sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait :

Exercices : A-D

[1] Étuds : (L'un après l'autre) : -Il était [√] 3 heures de l'après-midi. Antoine avait [√] très faim. Il est revenu [√]...

[2] Prof. : Action finie dans le passé.

[3] Étuds : Il a ouvert [√] tout de suite le réfrigérateur et il a commencé [√] à préparer son repas et il a fait [√] une salade de tomate puis il a mangé [√] un morceau de camembert une orange comme dessert. Ensuite, il a prendé/pris [√] un café. Ainsi, il est allé ... [×]

[4] Prof. : Ici, aller, est-ce que c'est action ou situation ? Regarder la phrase... *pouvoir continuer sa journée, (aller) pouvoir continuer sa journée.* Vous avez euh...déjà fait le euh... futur proche ? Futur proche, near future ? Je vais manger... Vous avez déjà fait, n'est-ce pas ? Donc, il va continuer...présent, ok ? Euh regardez ici, il va continuer...présent, mais au passé, il, par, pardon, pouvoir continuer, n'est-ce pas ? *Il allait pouvoir continuer sa journée.* C'est pas action ici, pas action, ça c'est aller pouvoir continuer ...

[5] Étud. (Samantha) : Situation.

[6] Prof. : Bon, Euh [Rire] Oui, oui, si on divise action, situation, mais c'est plutôt futur proche, dans le passé. Because when he, euh... *il a pris* un café but the they still remains in the past. So, euh... *il allait pouvoir continuer sa journée,* So may be, he did all this till euh... [...] peut-être, il euh, or and the whole day is left for him to do other things, in the past, you have to think in the past.)

Extrait 8

Exercice : E

[1] Étuds : (L'un après l'autre) : Il venait [√] d'avoir un accident. Ce n'était [√] pas grave. Mais, il devait [√] rester une semaine...

[2] Prof. : *Il devait...* parce que le moment de passé (écrit au tableau) ... So, this whole period is passé, ...the board. C'est le jour de l'accident, il était à l'hôpital, *il devait rester une semaine,* 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7...

<==== | IIIIII ===== | ==>
Passé Présent

[3] Prof. : ...passé, on est, on raconte, on était ici, *Il devait rester,* c'est pas fini, *Il devait rester une semaine en observation.* Observation, observation, c'est quoi observation...

[4] Une étud. (Samantha): Under the doctor's observation.

[5] Prof. : Euh... Yes, euh... c'est comme [Chevauchements]

[6] Étuds: Care, under care] yes, under care, under observation, under observation. Ok ?

[7] Étuds : Continuent : *Avant de partir, j'ai choisi* [√] *un livre dans notre bibliothèque* [...]

[8] Étud. : *C'était* [√] *un reportage sur l'Afrique.*

[9] Étud. : *Et puis, je suis* [savoir...]

[10] Prof. : *savais* que Robert aimait beaucoup ce genre de livres.

[11] Étud. : *J'ai monté...* [√]

[12] Autres étuds : *Je suis monté.*

[13] Étud. : *et je suis descendu* [√] *à un arrêt de l'autobus, tout proche de l'hôpital. J'ai acheté* [√] *une boîte de chocolat et j'ai entré...* [√]

[14] Prof. : *suis entré* dans la chambre de Robert en même temps que son amie.

[15] Étuds : *Je ne suis resté* [√] *que quelques minutes pour les laisser ensemble. J'ai donné* [√] *le livre et les chocolats et puis j'ai reparti...* [√]

[16] Prof. : *suis reparti.*

[17] Étud. : Robert *semblait* [√] *en pleine forme.*

Extrait 9

Exercice : I

[1] Étuds : Sabine détectait [√] aller chez le coiffeur, mais il y a 3 jours elle est regardé/a regardé [√] ses cheveux dans une glace, ils sont parti/paraissaient [?] trop longs. Il fallait [√] les couper. Elle a pris [√] rendez-vous chez le coiffeur. Quand elle est arrivée [√], il coiffait [√]

[2] Prof. : Imparfait : Two things happening simultaneously...

[3] Étud. : (Samantha): When she was coming, he was cutting the hair of another person.

[4] Prof. : Euh... quand elle arrivait... did she continue to come like very very very slowly, no, when she arrived he was, quand il est, quand elle est arrivée, il coiffait. Ok ? Par ex : il coiffait, elle est arrivée [dessine schéma au tableau]

<====III*III=====>

II- Il coiffait

*- elle est arrivée

[5] Prof. : Elle est entrée, si vous dites, elle est entrée quand il euh, quand elle est arrivée, il coiffait une autre cliente, et ici, arriver-fini. Mais coiffer, il continuait à faire. C'est pas fini, action non finie dans le passé.

[6] Étuds : Oui.

[7] Étuds : Alors elle avait [×] le temps de lire deux revues.

[8] Prof. : Bon ici, le temps de lire 2 revues. Lire... elle a fini lire 2 revues. C'est fini. Donc elle a eu le temps. C'est fini, l'action. Elle a eu le ... She had time to read. She had time to read or she had had time to read. C'est fini, ah? L'action est terminée... Mais, je vérifie encore une fois...

[9] Étuds : Le coiffeur est venu [√] vers elle, il l'est demandé/l'a demandé [√] comment il pouvait [√] la coiffer.

[10] Étud. (M. Sub.) : La coupe et le séchage des cheveux sont duré... [√]

[11] Étud. (Samantha) : Madam, imparfait, durait longtemps... ?

[12] Prof. : Durer longtemps... Mais finalement, donc, durer, c'est fini, séchage couper action finie ou pas ?

[13] Étud. : (Samantha): It was going on for a long time? [...] des cheveux...

[14] Prof. : Durer... longtemps mais...

[Demande à l'obs.] : Est-ce qu'on peut utiliser l'imparfait là ?

[15] Obs. : Moi je crois que c'est surtout parce que... longtemps, quand on donne une indication de temps, même si c'est longtemps, c'est fini. Donc il faut ...

[16] Prof. : Ok, ça durait longtemps. Ok longtemps. Mais action on a commencé, disons, à 1 heure et on a terminé à 2 heures. Ça va durer longtemps, une heure, mais l'action est finie.

[17] Étud. : (Samantha) : Finie...

[18] Prof. : J'avais le mot 'longtemps'. Donc, though it took 1 hour, it's a long time, mais action finie, séchage, couper, fini.

[19] Obs. : C'est, c'est la même raison pourquoi j'ai accepté [s'adressant au prof.] ton, ta réponse avec le temps... elle a eu le temps.

[20] Prof. : Oui, elle a eu le temps...

[21] Obs. : Quand on précise le temps, même si c'est long, il faut accepter...d'utiliser le passé composé ...

[22] Prof. : Oui, elle a eu le temps, elle a eu long, oui..., oui, t'as raison...

[23] Obs. : Oui ... [chevauchement]

[24] Prof. : J'ai pas pensé à ça...

[25] Obs. : Oui, je crois qu'il faut que tu, peut-être, que tu expliques ça aussi...

[26] Prof. : Oui ?

[27] Obs. : Oui, parce que c'est, ça revient assez souvent...

[28] Prof. : Même ici, elle a eu le temps de lire 2 revues, the earlier one you all said imparfait...because the...coiffeur was busy, cutting something else's hair, or...attending to another client, she had enough time to read 2 more. Elle a commencé à lire à 1h30. Elle a fini à lire à 2h45. 2 revues pour lire, but she had enough time to read 2 ...

[29] Obs. : When, when the time duration is given, then its no matter how long, you have to put it in the passé compose...

[30] Prof. : Even if the, the time is it's whether its, a, even if it's a long duration...

[31] Obs. : Even if you have 5 years, still if it is given, if the time duration is given, then it's it goes to passé compose.

[32] Prof. : Tu peux...

[33] Obs. : En français ?

[34] Prof. : Oh, non, non, un exemple.

[35] Obs. : Euh...Elle est restée en France...Euh...Non, ok, euh, de 2000 à..., de l'an 2000 à...

- [36] Prof. : Elle est...restée...
- [37] Obs. : Peut-être tu peux préciser la date d'abord. De 1990...
- [38] Prof. : 2000 jusqu'à
- [39] Obs. : 2003...de 2000 à 2003 elle est restée, de 2000 à 2003, elle est restée, à Paris. Donc, c'est déjà 3 ans, quand même, parce qu'on donne la durée exacte...
- [40] Prof. : Duration.
- [41] Obs.: C'est trois ans, mais quand... c'est assez long, mais quand même c'est fini, donc elle est restée. On ne peut pas dire, *elle restait*.
- [42] Prof.: ...Elle est restée...finie. La durée, duration, longue, mais, c'est fini.
- [43] Étud. (Samantha) : Action est finie.
- [44] Obs. : Action est finie, c'est ça.
- [45] Prof. : Elle est restée à Paris.
- [46] Obs. : Euh... elle a parlé pendant 3 heures. Pendant 3 heures, c'est long, mais quand même, elle a, c'est fini. Pendant trois heures ça indique déjà, que 3 heures, c'est fini.
- [47] Prof. : On n'a pas encore fait 'pendant'...
- [48] Obs. : Ah, ok...ok.
- [49] Prof. : *Mais, finalement, Sabine...*
- [50] Étuds : Imparfait/ passé composé /Imparfait... [?]
- [51] Prof. : Est-ce qu'elle *a continué à sourire à son image* ? Non... *Elle a souri*. Fini. *Elle a souri à son image dans le miroir et elle est ressortie contente de sa nouvelle tête.*

Définitions/explications du *passé composé* et de *l'imparfait* dans les grammaires

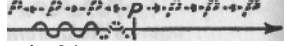
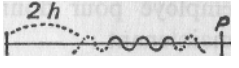
Grammaires pour les Français natifs

1) Collection Bescherelle Junior 8 à 12 ans, Grammaire, Orthographe, Vocabulaire, éd. Hatier : Chapitre 3 : La valeur des temps

	<i>Le passé composé</i>	<i>L'imparfait</i>	<i>Le passé simple</i>	<i>Le plus-que-parfait</i>
1	Lorsque l'on constate les résultats d'un événement qui s'est déroulé juste avant que l'on prenne la parole , on utilise toujours le passé composé , jamais le passé simple.			Le plus-que-parfait sert à exprimer des faits qui se sont produits dans le passé avant ceux qui sont évoqués par l'imparfait.
2	Lorsqu'on raconte une histoire, si l'on évoque un événement passé, on utilisera : <u>le passé composé dans une conversation familière</u> (avec un ami par exemple)		...le passé simple lorsqu'on écrit un conte, où l'on raconte des événements historiques.	
3		L'imparfait et le passé simple servent tous les deux à exprimer des événements situés dans le passé. L'imparfait présente des actions qui se prolongent. Il peut se dresser un décor sur lequel viennent s'inscrire les actions exprimées par le passé simple.		

2) Grevisse, M. (1969) : Précis de grammaire française, Éditions J. Duculot, S.A., Gembloux. (Pour 'les jeunes élèves à l'école')

	<i>Le passé composé</i>	<i>L'imparfait</i>	<i>Le passé simple</i>
1	Emploi général. Le passé composé exprime un fait passé, achevé au moment où l'on parle , et que l'on considère comme relié au présent (parfois le fait a eu lieu dans une période non encore entièrement écoulée, - parfois il a une suite ou des résultats dans le présent). Cela se comprend mieux si l'on considère qu'une phrase comme « j'ai lu un livre » avait originellement la	Emploi général. En général, l'imparfait montre une action en train de se dérouler dans une portion du passé, mais sans faire voir le début ni la fin de cette action ; elle la montre en partie accomplie, mais non achevée : Le soir tombait . (p.183) p ----- ~~~~~ ----->	Le passé simple exprime un fait passé considéré depuis son début et dont le déroulement a pris fin ; il ne marque aucunement le contact que ce fait, en lui-même ou par ses conséquences, peut avoir avec le présent : (p.184) Le rat de ville invita le rat des champs. p ----- ~~~~~ ----->

<p>valeur de « j'ai [maintenant] un livre lu », « je suis [maintenant] dans la situation d'avoir lu un livre ».</p> <p>J'ai écrit ce matin.</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>--(~~~~~ -----)--></p> <p> <--aujourd'hui--> </p> <p>Je vous ai rencontré</p> <p>l'an dernier. p</p> <p>~~~~~ -----></p>		
<p>2 <u>Emplois particuliers.</u></p> <p>Dans des emplois particuliers, le passé composé sert à exprimer :</p> <p>1° Une vérité générale ; il est alors accompagné d'un complément de temps : (p.186)</p> <p>Attention! On</p>  <p>a vite fait une erreur.</p>	<p>Remarque. - L'imparfait permet de faire voir, dans le passé, comme dans un tableau continu, plusieurs actions, se déroulant ensemble, ou plusieurs états: existant ensemble : c'est pourquoi il convient à la description : (p.183)</p> <p>Je suais à grosses gouttes,</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>----- -----></p> <p>et pourtant j'étais transi,</p> <p>~~~~~ -----></p> <p>j'avais le frisson.</p> <p>~~~~~ -----></p> <p>Mes cheveux se dressaient.</p> <p>~~~~~ -----></p> <p>Je sentais le brûlé.</p> <p>~~~~~ -----></p> <p>(A. Daudet.)</p>	<p><u>Emploi particulier.</u></p> <p>Le passé simple s'emploie parfois comme équivalent du présent pour exprimer une vérité générale ; il est alors accompagné d'un complément de temps : (p.185)</p> <p>Un bienfait reproché</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>----- -----></p> <p>fint toujours lieu d'offense. (Racine.)</p>
<p>3 <u>Un fait répété ou habituel</u> : (p.186)</p> <p>Quand il a bien travaillé,</p> <p style="text-align: center;">p p p p p</p> <p>~~~~~ -----></p> <p>on le félicite.</p>	<p><u>Emplois particuliers.</u></p> <p>Dans des emplois particuliers, l'imparfait peut marquer :</p> <p>Un fait permanent ou habituel dans le passé : (p.183)</p> <p>Les citoyens romains dédaignaient le commerce.</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>----- -----></p> <p>Le héron mangeait à ses heures.</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>----- -----></p>	<p>Remarque 1. Comme il montre le déroulement de l'action depuis son début jusqu'à sa fin, le passé simple permet de faire voir plusieurs actions dans leur succession et de faire apparaître la progression des événements : c'est pourquoi il convient particulièrement à la narration de faits passés : (p.185)</p> <p>Les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents... Une leur pâle parut dans l'horizon... Le chant d'un coq enroué monta d'une métairie. (A. Daudet.)</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>----- -----></p> <p>s'éteignirent redoubla parut monta.</p>
<p>4 Avec la valeur du futur antérieur, un fait non encore accompli, mais présenté comme s'il l'était déjà : (p.186)</p> <p>J'ai fini dans dix minutes.</p> <p style="text-align: center;">p p</p> <p>----- -----></p> <p>....10 min....</p>	<p>Un futur prochain ou un passé récent par rapport à tel moment du passé : (p.184)</p> <p>Je pris du courage : dans deux heures du renfort arrivait.</p>  <p>Nous sortions à peine qu'un orage éclata.</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>----- -----></p> <p>Orage</p>	<p>Le passé simple ne s'emploie que dans la langue écrite ; depuis le XVIIe siècle, il a été peu à peu supplanté par le passé composé. Il ne survit que dans quelques milieux méridionaux (p.185)</p>
<p>5 Avec la valeur du futur antérieur, un fait à venir, après si marquant l'hypothèse : (p.186)</p> <p>Si, dans deux heures,</p> <p style="text-align: center;">p----->p</p> <p>la fièvre a monté,</p> <p>----- -----></p> <p>vous me rappellerez.</p> <p style="text-align: center;">p2 h.....</p> <p>----- -----></p>	<p>Un fait qui devait être la conséquence immédiate et infaillible d'un autre fait (qui ne s'est pas produit) ; (p.184)</p> <p>Un pas de plus, p</p> <p>----- -----></p> <p>je tombais dans le précipice.</p> <p>-----pas----- -----></p>	

6	<p>Un fait qui a eu lieu à un moment précis du passé : (p.184)</p> <p>À vingt-cinq ans, Racine entraîné dans la gloire.</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>----- ----- -----></p> <p style="text-align: center;">25 ans</p>	
7	<p>Un fait présent ou futur après si marquant l'hypothèse : (p.185)</p> <p>Si j'avais de l'argent</p> <p style="text-align: center;">p</p> <p>----- -----></p> <p>(aujourd'hui, demain)</p> <p>----- -----></p> <p>je vous en donnerais.</p> <p>----- p-----></p>	
8	<p>Il arrive fréquemment que, dans un récit, on interrompe le déroulement des actions pour faire voir quelque chose qui n'appartient qu'au décor ; on passe donc du passé simple à l'imparfait : Déjà ! dit la petite chèvre ; et elle s'arrêta fort étonnée. En bas, des champs étaient noyés de brume, Le clos de M. Seguin disparaissait dans le brouillard et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait et se sentit l'âme toute triste. (A. Daudet.) (p.185)</p>	

3) Imbs, P. (1960) : *L'emploi des temps verbaux en français moderne : Essai de grammaire descriptive*, Librairie C. Klincksieck, Paris.

	<i>Le passé composé</i>	<i>L'imparfait</i>	<i>Le passé simple</i>
1	-un <i>niveau</i> quelque peu différent en raison de sa forme composée (p.81)	d'une très grande netteté formelle (p.90) -l' <i>imparfait</i> qui couvre un terrain singulièrement plus étendu (p.81) -d'un emploi très étendu (p.90) - n'a cessé de gagner du terrain depuis les origines de la langue. (p.90)	-le passé simple rencontre deux temps quasi concurrents pour l'expression d'un fait passé : le passé composé et l'imparfait (p.81) le passé simple est, chez les écrivains modernes, fortement concurrencé non seulement par le présent historique mais aussi par l' <i>imparfait</i> (imparfait « pittoresque »). (p.87)
2	4. Dans <i>la langue parlée</i> , le passé composé sert de temps narratif pour les faits passés . Dans la conversation, en effet, on ne <i>raconte</i> généralement que les faits dont on a soi-même été le témoin, ou qu'on a entendu raconter; même quand il s'agit d'événements déjà anciens, le fait qu'on les relate les transforme en événements d'une grande proximité psychologique et quasi expérimentale (emploi « prétérit »). (p.103) cette manière le passé reste dans une certaine mesure attaché intérieurement au présent et c'est en cela que le passé composé se distingue principalement du passé simple. (p.104)		un temps de la langue écrite, appris à l'école et dans les livres (p.81) -le passé simple est mort dans le français parlé commun : son emploi en dehors de la langue écrite fait <i>pédant ou provincial</i> (p.87) - Récit au passé : (p.89)
3	-le <i>passé composé</i> pour énoncer un passé non encore détaché de la pensée et de l'expérience actuelles (p.88) -Quand un tel lien est envisagé, ne	-l'aptitude de l'imparfait à exprimer l'actualité ou la simultanéité par rapport à un fait passé (p.96)	- fait entièrement révolu et sans lien exprimé (la question des liens <i>réels</i> étant toujours réservée) avec la pensée et l'expérience actuelles de celui qui parle (p.84)

	<p>s'agirait-il que du désir de marquer qu'un fait passé est vu dans la perspective actuelle de celui qui le rapporte, la langue (écrite) a recours au passé composé. (p.84)</p> <p>- la relation étroite qui existe entre la <i>personne</i> du verbe et son <i>temps</i>. l'emploi d'une personne « allocutive" (1re ou 2^e personne) appelait naturellement le passé composé pour le récit. (p.242)</p> <p>- les résultats restent acquis au moment où Voltaire écrit son livre. (p.89)</p> <p>- résultat ou de situation acquis dans le présent, et ayant une suite : (p.101)</p> <p>-l'important est qu'un rapport, même ténu, soit établi entre le passé et le présent</p> <p>- une sorte de superpériode commune aux deux divisions du temps qui cependant subsistent (p.102)</p>		<p>- un passé éloigné, par exemple au début d'un récit, du moins avec certains verbes comme <i>être, ou</i> dans une remarque isolée, qui oppose énergiquement le passé au présent: (p.84)</p> <p>-Passé éloigné (p.89)</p> <p>- Le passé peut être même récent, mais alors il est présenté comme entièrement coupé du présent :(p.84)</p> <p>- détache le fait historique du sujet parlant (p.89)</p> <p>-ou le passé entièrement clos, sans ouverture sur le présent, sans possibilité d'avenir :(p.243)</p>
4	<p>-d'un participe marquant l'accompli, a une position ambiguë. (p.100)</p> <p>-Il peut, employé seul, n'exprimer que l'accompli, constaté au moment actuel où je parle. Ces cas sont rares, (p.100)</p> <p>-souvent l'aspect de l'accompli s'accompagne d'une nuance supplémentaire, notamment de celle de <i>résultat ou de situation acquis</i> dans le présent, et ayant <i>une suite</i> : (p.101)</p>	<p>L'aspect de l'imparfait temporel est fondamentalement imperfectif, c'est-à-dire, suivant le cas, duratif ou itératif (répétition indéfinie), la répétition indéfinie étant la <i>permanente</i> garantie du retour. L'habitude combine les deux variétés de l'aspect imperfectif : (p.96)</p>	<p>Avec un verbe exprimant en lui-même une action momentanée, il peut marquer l'action arrivant à son terme en même temps qu'elle s'engage (aspect perfectif) : (p.86)</p>
5	<p>a) Un événement est un fait qui se détache des circonstances au milieu desquelles il se produit. mais le caractère essentiel de l'événement est qu'il s'en détache comme le fruit mûr se détache de l'arbre et continue à exister sans lui. (p.82)</p>	<p>Ces circonstances peuvent le porter, en expliquer la genèse, ou simplement l'entourer ou l'accompagner, (p.82)</p> <p>-verbe à <i>l'imparfait</i>, qui marque une circonstance, (p.91)</p> <p>- Valeur temporelle de l'imparfait 1. Nous ne reviendrons pas longuement sur son opposition au <i>passé simple</i>, auprès duquel il sert à marquer les circonstances antérieures (la continuité objective) au milieu desquelles surgit un événement : (p.90)</p> <p>- au milieu d'un récit, aiment présenter après coup des actions simultanées ou postérieures comme «fond de décor » (p.90)</p> <p>-Les commentaires ou réflexions sur l'action principale, ou l'analyse d'un document, d'une observation, d'une intention, etc., représentent d'autres exemples du halo de continuité que l'imparfait crée autour de l'événement rapporté au passé simple (p.91)</p> <p>-L'imparfait encore (<i>proposaient</i>) pour énoncer un commentaire de l'événement ; le présent historique (<i>se</i></p>	<p>- étroitement lié à la <i>notion d'événement</i>. (p.82)</p> <p>a) Un événement est un fait qui se détache des circonstances au milieu desquelles il se produit. mais le caractère essentiel de l'événement est qu'il s'en détache comme le fruit mûr se détache de l'arbre et continue à exister sans lui. Cela est vrai surtout du premier événement d'une série (p.82)</p> <p>-Circonstances initiales sont marquées, dans le contexte, soit par un mot ou une expression de nature circonstancielle (83)</p> <p>-Un événement peut se détacher <i>seul</i> de son entourage circonstanciel (p.84)</p>

		<i>lève</i>) pour la présentation d'un événement imprévu ; (p.88)	
6		-cet imparfait duratif, qui exprime une circonstance secondaire (p.86)	-le <i>passé simple</i> pour les événements de premier plan ;(p.87) -un verbe au <i>passé simple</i> , qui marque un fait de premier plan : (p.91)
7		-les faits sont <i>décrits en même temps qu'est relatée leur survenance, comme si celle-ci n'avait pas d'importance, et comme si tout n'était que description, ou se fondait dans la description</i> :(p.92)	-Un événement rapporté au passé simple est caractérisé par son unicité : (p.85) - la singularité qui le distinguent des faits et commentaires adjacents. (p.89)
8		2. Les modernes aiment à utiliser l'imparfait à la place du passé simple pour évoquer des faits uniques disposés en série, mais vus dans leur durée intérieure (imparfait « pittoresque »). (p.92) -Souvent le procédé sert à marquer la phase finale d'un épisode comme une conséquence située dans la perspective d'une décision intérieure (p.93) -l'état final ; l'imparfait conclusif redevient un simple imparfait descriptif : Gavroche n'en continua pas moins son chemin. Deux minutes après, <i>il était</i> rue Saint-Louis. (p.94)	Le passé simple représente l'événement vu du dehors, dans sa globalité impénétrable à l'analyse. (p.86)
9		-une grande force suggestive dans la mesure où il exprime le temps continu (la durée indéfinie) (p.90) --qu'il n'a <i>de soi</i> ni commencement ni fin, à moins que son terme ne soit indiqué par <i>le contexte</i> ; à vrai dire, ni le début ni la fin du processus n'intéressent l'imparfait en tant que tel. Tous les emplois particuliers s'expliquent à partir de cette valeur fondamentale. (p.90) -l'état qui durait dans le passé (imparfait) (p.91) - Il se crée ainsi une nouvelle règle de l'emploi (les temps narratifs : <i>l'imparfait</i> exprime les faits, même nouveaux, qui sont conçus comme ayant une certaine durée intérieure , (p.92) - La progression n'étant qu'une variété de la durée s'exprime naturellement par l'imparfait (p.96)	- Il n'exclut pas la durée, mais il en fait abstraction , quitte à l'exprimer par un moyen lexical. (p.86) - le vide de sa durée intérieure (p.89)
10	- La nuance de rapidité peut aussi s'exprimer par le seul passé composé, projeté par le contexte dans le futur ; il a alors la valeur d'un futur antérieur (p.101) - qu'en substituant la forme du passé à celle du futur, on représente comme déjà fait ce qui va l'être ; et que, par conséquent, on marque mieux la promptitude avec laquelle on promet de finir. (p.101)	Il n'y a pas incompatibilité entre l' aspect imperfectif-itératif et l'idée de soudaineté : Cet imparfait de rupture (ou de clôture) , comme son pendant l'imparfait d'ouverture, est toujours accompagné d'une indication du moment postérieur à celui du processus précédent. Souvent cette indication souligne la rapidité de la fin , et un alinéa détache la phrase : (p.93)	Avec n'importe quel verbe, le passé simple se prête naturellement à l'expression d'un procès survenu au bout d'un bref délai, ou se déroulant dans un temps très bref (p.86) --passé simple prenant alors l'aspect ponctuel , lequel peut revêtir les formes les plus variées suivant les contextes et surtout les verbes employés. (p.86) - le <i>passé simple</i> exprime les faits nouveaux conçus comme ayant un aspect nettement ponctuel ;(p.92) Avec le verbe <i>avoir</i> , par exemple, le passé simple peut suggérer une action se déroulant dans la brièveté de l'instant (aspect momentané) : (p.86)

			- il suggère p. ex. l'aspect momentané qui caractérise la survenance d'un fait nouveau, singulier : (p.242)
11		- L'imparfait de tentative est un cas particulier de cette valeur d'opposition. Quand on dit : Vous avez de la chance [de me rencontrer] : <i>je sortais</i> , on évoque par l'imparfait une action déjà en cours (au moins d'intention), qui n'a pu s'engager entièrement à la suite d'un événement imprévu. (p.92)	ou survenant à l'improviste : (87) -l'état qui durait dans le passé (imparfait) et dans une seconde l'événement (au passé simple) qui vient troubler , interrompre ou relancer le déroulement indéfini du processus évoqué à l'imparfait : (p.91) - la valeur stylistique du passé simple , et parfois l'effet de surprise qu'il produit (p.83)
12		- Une série d'événements qui se répètent un nombre indéfini de fois, même s'ils se présentent dans un certain ordre qui les organise en récit , sont rapportés à l'imparfait et non au passé simple (p.85)	-la faculté de se construire en série avec lui-même dérive de son aptitude à projeter dans le passé les événements, qui se présentent par nature en série , et constituent ainsi une histoire . (p.82) - Le plus souvent, il se groupe en série dans une relation d'événements successifs , qui, répétons-le, forment une histoire (p.84) -la série des événements rapportés au passé simple se dégage des éléments situationnels (soulignés dans le texte) par lesquels il s'ouvre ; il montre aussi comment des événements d'une durée réelle (objective) différente (elle me <i>fit</i> appeler ; elle <i>fit</i> le tour de l'Europe) peuvent être exprimés par un seul et même temps, (p.87) - le plus souvent l'organise en série sans rien lui enlever du relief et de la singularité qui le distinguent des faits... (p.89)
13	-Voltaire entremêle les passés simples de passés composés, qui apparaissent lorsque le point de vue strictement historico-chronologique est abondonné , et fait place à l'énumération non chronologique de faits passés, présentés dans un ordre logique dont (p.88)		- forment une histoire , qui se déroule dans le temps historique rectiligne , où les événements se succèdent dans l'ordre chronologique, lequel est un ordre irréversible. (p.84) - la succession chronologique (et non logique) (p.89) -...nous montrent l'importance de l'ordre chronologique dans l'emploi du passé simple. (p.87) -à condition que le fait rapporté le soit dans une série d'autres événements envisagés dans leur succession et non dans la durée interne de chacun d'eux; (p.86)
14			-Mais, à l'intérieur de cette histoire, chaque événement est relaté en et pour lui-même : lié par la trame historique à l'antécédence et à la subséquence, il garde néanmoins sa personnalité de fait autonome, comme tous les faits situés sur la ligne horizontale et progressive du temps. (p.84)
15		; l'imparfait ne s'impose que si à la	-Il peut aussi être simultané par

		simultanéité s'ajoute une idée de durée ou une des autres valeurs exprimées par l'imparfait : (p.84)	rapport à un autre événement rapporté au passé simple (on se rappellera à ce propos que la <i>simultanéité</i> peut toujours s'exprimer par <i>deux temps identiques</i> (p.84)
16	<p>- sa double valeur de passé et de présent vient la possibilité d'employer le passé composé pour exprimer l'antériorité, par rapport à un moment présent suggéré ou explicité par le contexte. Le fait (p.101) antérieur peut appartenir au passé le plus récent ou à un passé éloigné (la distance temporelle doit être exprimée par une expression adverbiale : il est sorti <i>il y a un instant</i>, s'oppose, du point de vue grammatical, mais non du point de vue du sens, à : <i>il vient de sortir</i> (p.102)</p> <p>- Le présent de référence peut être un présent historique (p.102)</p> <p>-il peut aussi s'agir d'une antériorité par rapport à un présent de vérité intemporelle ou à un présent d'habitude (p.102)</p> <p>- le passé composé est aussi une manière de présent, il peut exprimer l'antériorité par rapport à lui-même : (p.102)</p>	l'antériorité par rapport à ce passé composé-présent est exprimée par des imparfaits (p.101)	<p>-On sait que l'ancien français tirait de là la possibilité, très largement exploitée, d'utiliser le passé simple pour exprimer l'antériorité par rapport à un passé, (p.85)</p> <p>--une vérité d'expérience ayant déjà été vraie a une époque reculée du passé (d'où la nécessité d'adverbes comme <i>jamais ou toujours</i>) : (p.85)</p> <p>-certaines formes du passé (le plus-que-parfait, le passé antérieur, le passé simple) d'exprimer le passé du passé; (p.244)</p>
17		<p>-Une série d'événements qui se répètent un nombre indéfini de fois, même s'ils se présentent dans un certain ordre qui les organise en récit, sont rapportés à l'imparfait et non au passé simple (p.85)</p> <p>- l'imparfait est employé parce qu'il s'agit d'une succession répétée, habituelle : (p.89)</p>	<p>- Mais le passé simple n'exclut pas la répétition définie, à condition que celle-ci soit (p.85) exprimée par un moyen lexical le passé simple étant incapable de l'exprimer lui-même. (p.86)</p>
18		<p>Le présent à son tour a été l'objet d'une tentative de division tripartite, par l'adjonction à la forme simple du présent de péri -(244) phrases formées à l'aide de semi-auxiliaires au présent. Le système, centré sur le présent, est alors le suivant : présent de la périphrase du passé proche (je viens de+infinitif), présent (ou présent de la périphrase (être en train de), Présent de la périphrase du futur proche (je vais+infinitif). Ce système, dont la grammaticalisation est encore incomplète, est transposable sans difficulté au passé, sous la forme suivante : Imparfait de la périphrase du passé proche (<i>je venais de + infinitif</i>) Temps du passé (ou imparfait de la périphrase être en train de) Imparfait de la périphrase du futur proche (<i>j'allais + infinitif</i>). (p.245)</p>	
19	<p>le passé composé construit avec un futur, (p.102),...</p> <p>appartiennent à la langue parlée relâchée ; le présent et le passé composé y remplacent abusivement le futur ou l'impératif et le futur antérieur (p.103)</p>		
20		<p>-les imparfaits du début pour caractériser la situation ; (p.87)</p> <p>-Le premier événement d'un récit quelque peu long est volontiers, de nos jours, rapporté à l'imparfait (l'imparfait est «</p>	<p>-Avec un verbe en lui-même duratif, le passé simple peut suggérer le début de l'action (aspect ingressif) : (p.86)</p>

		amené» par une indication relative au moment où survient l'événement.) (p.90)	Plus tard elle aima l'histoire de la fille de Jephthé (A. Maurois) (elle aima) = « elle se prit à aimer »)
21		Après la conjonction <i>comme</i> cet imparfait est quasi obligatoire : (p.91)	
22		- L'usage est aussi établi de <i>terminer un récit</i> ou un <i>épisode</i> au passé simple par un ou plusieurs imparfaits («imparfaits de rupture») présentant des événements comme des états dans lesquels le narrateur voit les héros (p.93) -Cet imparfait de rupture (ou de clôture), comme son pendant l'imparfait d'ouverture , est toujours accompagné d'une <i>indication du moment postérieur</i> à celui du processus précédent. Souvent cette indication souligne la rapidité de la fin , et un alinéa détache la phrase : (p.93)	
23		3. L'imparfait de perspective ou de style indirect est une variété de l'imparfait de continuité : il marque que le fait subordonné, même présent, est vu dans le prolongement psychologique du fait principal situé au passé : Je <i>croyais</i> que <i>c'était</i> mon négro. (Sartre ; la croyance porte sur une situation présente.) Après la <i>périphrase du passé récent</i> : Tout à coup, là, <i>je viens de comprendre</i> que vous <i>étiez</i> à la hauteur de ce sacrifice. (F. Mauriac) (p.94)	-La valeur du passé simple est fondamentalement la même dans les propositions principales et dans les propositions subordonnées (p.89)
24		L'imparfait de style indirect peut transposer un <i>présent</i> ayant valeur de <i>futur prochain</i> : (p.94) <i>Et puis, un jour, elle annonça qu'elle arrivait (au lieu de : arriverait)</i> Tous ces emplois se retrouvent naturellement dans le style indirect libre : (p.95)	
		Si au contraire l'accent est mis sur le fait que l'affirmation se situe au passé, le verbe subordonné est à l'imparfait b) <i>L'imparfait</i> l'emporte habituellement si le verbe principal est à une forme en <i>-ait</i> , ou en <i>-rait</i> (conditionnel passé) : Deux facteurs jouent ici en faveur de l'imparfait : d'une part le verbe principal est incontestablement au passé , d'autre part l'imparfait établit une symétrie formelle entre les deux propositions. Cependant le second facteur ne suffit pas à entraîner l'imparfait : après un verbe principal au «conditionnel présent», le verbe subordonné sera plutôt au présent : Si la subordonnée énonce une vérité intemporelle , elle peut rester au présent, pour mieux souligner sa valeur intemporelle . Sa femme m'a dit qu'il fume trop. (p.95)	
25		après un verbe de parole ou de pensée au présent ou au futur, l'imparfait garde son indépendance temporelle ; ou plus exactement, il conserve sa nature de temps indiquant la situation qui entoure les événements . (p.96)	

26	-le passé composé remplace régulièrement le futur antérieur derrière si «conditionnel» avec lequel le futur composé (comme le futur simple et le conditionnel) est impossible : <i>Si demain le mal a empiré, vous me rappellerez.</i> Grevisse, M. (p.103)	L'imparfait et ses transpositions stylistiques On peut considérer les emplois modaux comme autant de transpositions de l'emploi temporel de l'imparfait : des faits imaginaires sont rapportés comme s'ils étaient réels. (p.97)	
27	Il peut aussi remplacer le futur antérieur dans ce qu'on pourrait appeler le style prophétique familier (on présente un fait futur comme accompli dans le présent) : (p.103)	<i>a) L'imparfait d'atténuation ou de politesse ou de discrétion</i> , dans (les expressions du type : <i>je venais voir si ... je voulais vous demander de ...</i> , qui appartiennent au Le recul dans le passé symbolise analogiquement un <i>recul respectueux.</i> (p.97)	
28	le <i>style prophétique solennel.</i> (p.103)	<i>b) L'imparfait hypocoristique, dans le langage parlé aux enfants</i> Le recul dans le passé symbolise <i>l'écart</i> qui sépare le monde de la personne adulte du monde de l'enfant auquel elle s'adresse : en entrant dans l'univers des enfants, l'adulte suggère, par l'imparfait, à la fois un univers <i>réel</i> comme le passé, et un univers <i>éloigné du présent des adultes.</i> (p.97)	
29		<i>c) L'imparfait de mépris</i> Dans les trois cas, il s'agit de suggérer par l'imparfait une évasion fictive hors du réel actuellement vécu. (p.97)	
30	De la langue parlée l'usage a pénétré dans la <i>langue littéraire</i> , où le passé composé sert à évoquer des faits d'un passé récent et dont les résultats sont parfois encore perceptibles au moment où l'on écrit (voir l'exemple de Voltaire cité plus haut); à tout le moins les faits évoqués au passé composé appartiennent-ils en principe à un espace de temps (heure, jour, semaine, mois, année, lustre, siècle, etc.) <i>identique ou contigu</i> (la semaine dernière, hier, etc..) à celui dans lequel, explicitement ou tacitement, on se place au moment où l'on parle : de (p.103)	C. L'imparfait modal dans les constructions hypothétiques, où tantôt dans la subordonnée, tantôt dans la principale, l'imparfait de l'indicatif , au lieu d'exprimer un fait passé <i>réel</i> , exprime un fait <i>hypothétique passé, présent ou futur</i> : <i>l'écart temporel</i> entre le présent et le passé est utilisé pour traduire un <i>écart modal</i> entre le réel et l'imaginaire. - C'est le <i>contexte</i> syntaxique ou lexical qui permet ces constructions, de soi très audacieuses. (p.98)	
31	- Le passé composé peut aussi alterner avec le passé simple jusque dans la langue littéraire la plus classique. Ainsi une <i>biographie</i> note volontiers la <i>date de naissance au passé composé, la suite des événements étant relatée au passé simple</i> (p.104)	1. Il résulte de ce mécanisme que seul le mode est affecté par le changement de terminaison : puisque celle-ci exprime le recul modal, elle n'exprime plus le recul temporel; l'imparfait modal est un présent. - Mais du fait du recul modal, qui rapproche l'imparfait du subjonctif, cet imparfait-présent, comme le subjonctif présent du subjonctif populaire-familier à deux temps, est aussi un <i>actuel par rapport à un fait passé</i> : au style indirect, après un verbe au passé, l'imparfait demeure, comme le conditionnel. (p.98) La phrase suivante oppose un imparfait modal (le premier aimait) à un imparfait purement formel (le deuxième aimait) Si au moins elle l'aimait, mais elle ne l'aimait pas (J. green, si j'étais vous)	
32	- des passages d'auteurs modernes où le passé simple alterne, parfois dans la même phrase, avec le passé composé : (p.104)	Le passage du passé au présent est ainsi moins brutal qu'il n'en a l'air : il y a en réalité passage du passé à un passé-présent indifférencié , comme dans le subjonctif et	

	<p>Les nuances sont ici moins grammaticales que stylistiques ; ou mieux : elles relèvent de la <i>grammaire individuelle</i> de chaque auteur. ! (p.104)</p> <p>-En somme, autant d'auteurs, autant d'usages ; et on peut ajouter : autant de grammairiens, autant de commentaires. (p.104)</p>	<p>le conditionnel dit « présents » : il ne faut pas que les dénominations empiriques cachent la réalité, beaucoup plus nuancée.</p> <p>L'imparfait reprend naturellement sa valeur de temps passé lorsque si marque l'opposition, et signifie « je veux bien admettre que ... mais... » . (p.98)</p>	
33		<p>2. Après si, l'imparfait, en corrélation avec un « conditionnel » en <i>-rais</i>, exprime le potentiel ou l'irréel (p.98)</p>	
34		<p>Dans le style exclamatif, la principale peut être réduite, voire rester implicite (elle est suggérée par <i>l'intonation</i>) (imparfait de suggestion) : (p.98)</p> <p>Si je savais écrire comme toi ! Et puis si nous allons à Lido ?</p> <p>Dans un mouvement lyrique, on peut trouver ces imparfaits alignés en longues séries : (p.99)</p>	
35	<p>Encore le passé composé gnomique (qui se présente sous formes de sentences) Un malheur <i>est vite arrivé.</i> (p.101)</p>	<p>- Avec comme si, l'imparfait marque l'irréel de l'actuel; le verbe principal est à n'importe quel temps : (p.99)</p>	
36		<p>-4. Dans certains cas, surtout <i>après</i> la subordonnée introduite par si + plus-que-parfait ou après un complément circonstanciel de même valeur, l'imparfait peut remplacer le conditionnel passé dans la principale (99):</p> <p>« Il n'y a pas nécessairement symétrie entre le conditionnel de la proposition principale et l'indicatif de la subordonnée introduite par si. On distingue : <i>je vous aurais salué, si je vous avais vu</i>, et <i>je vous aurais salué, si je voyais</i>.</p> <p>Dans le premier cas il s'agit d'un accident passager, dans le second de l'état habituel (p.99)</p>	
37	<p>-5. Il faut enfin signaler l'usage du <i>style télégraphique</i>, qui emploie le <i>participe passé sans auxiliaire</i> avec valeur de passé composé relatant un <i>événement récent</i>, celui qui précisément fait l'objet de l'information communiquée par télégramme.</p> <p>Cet usage existe aussi dans la <i>littérature des journaux intimes</i>, où il sert à noter des faits isolés. (p.105)</p>	<p>-Il s'agit toujours d'actes qui auraient pu se produire dans le passé, mais n'ont en réalité pas eu lieu (p.100)</p> <p>-souligner la fatalité de la conséquence par rapport à la cause exprimée par la proposition ou la tournure hypothétique ; en présentant la conséquence comme réelle alors qu'elle n'est qu'hypothétique, on accuse le caractère dramatique du tableau : la nuance hypothétique est sacrifiée à <i>l'effet</i> stylistique. On peut rapprocher cet usage de l'imparfait de l'action imminente entravée (p.100)</p> <p>5- Avec les verbes <i>devoir, falloir, pouvoir, valoir mieux</i>, l'imparfait remplace couramment le conditionnel passé ; (p.100)</p> <p>-En réalité, l'imparfait présente le fait passé comme une obligation au une possibilité qui s'imposait réellement dans le passé ; l'intonation marque qu'elle n'a pas été tenue, et l'ensemble de la construction exprime un reproche ou une réprobation ou une réplique à une accusation, etc.. ;(p.100)</p>	

-L'ensemble des définitions/explications du *passé composé* et de l'*imparfait* à la disposition des apprenants de FLE (présentées ici d'une manière très sommaire)

[Sources de données : les manuels *Tempo 1&2*, *Panorama 3*, *Bonne route 1*, *Je révise 1*, le cahier d'exercices *Exerçons-nous grammaire 350 moyen+* et les explications dispensées par les enseignants observés.]

Définitions/explications dans le FLE			
	<i>Passé composé</i>	<i>PC & Imparfait</i>	<i>Imparfait</i>
1	*Dire ce qui s'est passé (3)		*Dire comment c'était (2)
2			*Parler du temps qu'il faisait (9)
3			*avec les saisons toujours
4			*on parle du climat toujours (2)
5			*weather conditions, always imparfait
6			*En général/toujours, pour dire l'heure au passé (2)
7			*Dire où et quand cela s'est passé (6)
8	-être admis (à l'hôpital)		-être à l'hôpital être chez qqn
9	* quand il s'est produit		*pour situer dans le temps (3) *on peut pas situer exactement
10			*Dire qui était là (2)
11	*c'est le fait d' aller chez quelqu'un		*Parler de l' activité des personnages présents (6)
12			* Décrire quelqu'un (10), quelque chose (6) *on décrit un personnage
13			* Etat (2) d' esprit /condition *décrire les sentiments de quelqu'un (3)
14	* décrit une suite/succession d'événements (comme un film)		* décrit le cadre (setting) de la situation (comme une photo) *évoque le cadre du souvenir * présentation du décor (setting, scenery)
15			*pour donner des explications.
16			*pour les descriptions et les situations (dans le passé) (25)
17	*Une action passée (4)	*les temps du passé *place une action dans le passé. (2)	*Une situation passée
18	*évoque une action (31)/réaction/action which did not happen/some kind of action. *c'est à dire, les actions, donc, il faut utiliser le passé composé.		*évoque une situation (22) *pour décrire une situation passée . (3)
19			*[les circonstances] *pour indiquer les circonstances d'un évènement passé. (2) * circonstances de ces événements : causes, présentation du décor, présentations d'évènements qui se déroulent en même temps
20	*Pour évoquer/raconter les événements/passé (19) /actions -Une rencontre (3) -Un accident (3)	*un événement passé [Raconter/rapporter/donner une information sur] (2)	*En général, pour évoquer des souvenirs (3) *pour raconter des événements .
21	*décrivit une suite/succession d'événements (8) (comme un film) * different actions taking place after the other . (4)		*Une habitude dans le passé (12) *-puruduvə sitije:jə. * dæn e: puruddə næ: (7)

22			* avant , c'est l'habitude (3) * il y a indication de temps comme dans le temps, autrefois, jadis, avant.
23	*Une suite d'actons accomplies par le même sujet mais certaines étant considérées comme principales ou instantanées *Pour raconter des événements principaux *pour les actions principales de l'histoire.		*Les autres (actions) secondaires ou progressive *pour donner des informations complémentaires.
24			*la répétition /action qui se répète (3) *which happened continuously in the past *un contexte répétitif *pour dire qu'une action se répète dans le passé.
25	*Pour évoquer les actions, les événements dans un récit.	*les temps du récit (2) *Le récit au passé (2)	*Pour évoquer les situations dans un récit
26			* narration , c'est plutôt imp.
27	*Plus-que-parfait : Première action Passé composé: Deuxième action		
28	*On peut le (passé simple) remplacer par le passé composé.		
29	* sans être prévu		
30	*action (très) rapide (5)		* lent (en alternant le débit)
31	*it is very short		*long (en alternant le débit) *c'est plus long (4) *She knew him for a, for a long time
32	*it doesn't take a long time *(longtemps, mais) bien précis (5)		* durer longtemps , une heure, mais l'action est finie (6) * pas précis quel moment
33	*pendant 50 ans'. Fini		* C'est pendant
34	*L'événement évoqué est fini/terminé (accompli) au moment où on parle * non-accompli (Passé composé à la forme négative & présent) * Accompli (2) On peut commenter par, <i>ça y est, c'est fait, c'est fini.</i>	* accompli *l'opposition imparfait/PC est une opposition d'aspect (non accompli/ accompli)	*L'événement évoqué continu (inaccompli) au moment où on parle * non-accompli On ne sait ni quand l'action a commencé, ni si elle est achevée.
35	*il n'y a pas de continuation * ça continue pas dans le passé		* L'action continue/ which continues in the past (11) * encore (5) * il continuait à faire
36	*...c'est fini/achevé/terminé/finished (40) *pendant 50 ans'. Fini		* It is not finished. L'action n'est pas parfaite (4)/pas achevée/ qu'on n'a pas terminé (4) - qui n'a même pas commencé dans le passé. *some kind of action which has already finished , I mean, which had taken place in the past, still you use *une action non finie dans le passé (9) non finie... mais, c'est le passé. * In the past , the moment when you described, this, it was still happening.
37	« c'était » (un peintre, etc.) = *le personnage est mort		
38	*Pour les périodes de temps définies (2) (avec un début et une fin précis) * Durée limitée (2)		*Pour des périodes de temps indéfinies (2) (avant, quand j'étais jeune, à cette époque-là) *une durée

39	*Le début et la fin de l'action peuvent être situés à un point précis du temps.		<p>*indique ni le début ni la fin de cette action.</p> <p>*L'imparfait n'indique aucune des limites temporelles de ce qui est rapporté.</p> <p>*On ne sait ni quand l'action a commencé, ni si elle est achevée.</p> <p>*L'évènement est situé dans le passé. On ne sait pas à quel moment cette situation s'est établie, ni si elle dure encore. Ce qui est sûr, c'est que cette situation existait quand (les enfants ont quitté la ferme)</p>
40	* On ne s'intéresse pas au développement ou à la durée de l'action mais à l'action elle-même :		
41	<p>*Souvent, l'action passée a des conséquences sur le présent</p> <p>*Le passé composé relie l'évènement passé au présent</p> <p>*information en relation avec le présent</p> <p>* tout le passé et jusqu'à maintenant/au présent (3)</p> <p>*with the present it has no connection (...) may be, if it's a story, it has certain connections with the present, but if you take only this, c'est fini.</p>		
42	*Le passé composé présente l'action comme une information		
43			<p>*[L'imparfait pour proposer, juger, reprocher, donner une explication, etc.]</p> <p>*« Si on+imparfait » pour faire une proposition</p> <p>*Pour exprimer une hypothèse : Si + imparfait + conditionnel présent</p> <p>*Imparfait pour faire une demande/ proposition/ reproche ou donner un conseil</p>
44			<p>*si + verbe à l'imparfait : souhait ou suggestion</p> <p>* Dans la phrase simple si + imparfait de l'indicatif, le conditionnel est utilisé pour exprimer le souhait avec l'intonation exclamative (et un point d'exclamation à l'écrit) ou la suggestion avec l'intonation interrogative (un point d'interrogation à l'écrit). Ces tournures sont assez fréquentes, en particulier, pour la suggestion.</p>
45		*les deux temps peuvent co-exister dans une même phrase.	
46	* C'est mieux (voulaient /ont voulu)		
47	* just passé composé		
48	*now yesterday you can say, <i>hier j'ai lu un livre.</i>		* because it was not yesterday (3) / not that she knew him only yesterday
49			* it was sometime ago/ or 10 years back/50, 60 years ago, because your grandparents(...)therefore
50			* the one after that also falls into the same category.(3)
51			*Normally, you can't say ils ont lu très peu.
52			*Although it's "read", it's not past tense [passé composé]. It's imparfait..
53	<p>*Dans le discours rapporté : Le passé composé => Le plus-que-parfait</p> <p>dans le discours rapporté : quelque fois, ça peut être 'présent=> Passé composé</p>		<p>*Dans le discours rapporté :</p> <p>Le présent [devient] l'imparfait,</p> <p>Le futur proche [devient] l'imparfait,</p> <p>L'imparfait [devient] l'imparfait</p>

			<p>*dans le discours rapporté : ce n'est pas toujours 'présent [devient] imparfait'</p> <p>* ici, pas action, ça c'est aller pouvoir continuer -Oui, oui, si on divise action, situation, mais c'est plutôt futur proche, dans le passé. aller+infinitif (futur proche) [devient] imparfait -Venir de+infinitif (passé récent [devient] imparfait</p>
54	<p>*[-l'expression de l'antériorité et de la postériorité : Quand...Lorsque, Une fois que, Après que, Dès que, Aussitôt que=> passé composé & passé composé</p> <p>*Quand deux événements qui se succèdent sont considérés sur le même plan, la succession de deux passés composés est la plus fréquente. Ex : <i>Il a dîné. Puis, il est sorti.</i></p> <p>*Idée d'habitude intemporelle ou passée. Ex : <i>Quand il a dîné, il sort.</i></p> <p>*Antériorité par rapport au présent (2)</p> <p>*Quand l'événement, antérieur est présenté comme une circonstance, un état, une situation, il se met au plus-que-parfait. Ex : <i>Il sortit/est sorti parce qu'il avait dîné.</i></p> <p>*Le plus-que-parfait marque l'antériorité d'une situation ou d'un événement achevé par rapport à une situation ou un événement achevé exprimé au passé composé.</p> <p>* plus-que-parfait avant le passé composé.</p>		<p>*[-l'expression de l'antériorité et de la postériorité : avant que=>Subjonctif présent & l'imparfait]</p> <p>*Idée d'habitude intemporelle ou passée. Ex : <i>Quand il avait dîné, il sortait.</i></p> <p>*Par rapport à l'imparfait, il (plus-que-parfait) a une valeur temporelle d'antériorité, mais il peut y avoir simultanéité partielle.</p> <p>* Plus-que-parfait avant ou en même temps que l'imparfait</p>
55	<p>*[La simultanéité : Ex : le passé composé+Quand/Lorsque/Pendant que/Tandis que/Alors que + L'imparfait]</p>	<p>*two things happening simultaneously</p>	<p>*[La simultanéité : Ex : le passé composé+Quand/Lorsque/Pendant que/Tandis que/Alors que + L'imparfait]</p> <p>* La simultanéité : Ex : Comme/ + l'imparfait + L'imparfait]</p> <p>*présentation d'événements qui se déroulent en même temps ?</p> <p>*Simultanéité par rapport au passé composé (4) *Il y a un rapport de simultanéité</p>
56	<p>*in French, to say 'I did', you've to say 'J'ai fait'</p>		<p>*passé récent dans le passé</p>
57			<p>*futur proche dans le passé</p>
58			<p>* était en train de travailler</p>
59			<p>*le procès, the action is, est présenté comme s'il était vu de l'intérieur</p>
60			<p>* From what I know about him, it is possible to say /forecast in a similar situation-which is not unique- he would behave in such a way.</p>
61			<p>*C'est un procès de type 'processus' *On traduit un processus... par ... 'was+ing' en anglais.</p>
62			<p>*(dans ce cas spécifique) on utilise le prétérit -ed : la forme en -ed</p>
63			<p>* It was the first time I had seen him Imparfait, past perfect, d'accord ?</p>

Tableau comparatif des définitions/explications formelles du *passé composé* et de l'*imparfait* disponibles aux apprenants adultes de FLE au Sri Lanka et aux apprenants adultes de FLM en France.

[Une présentation plutôt sommaire conçue/réalisée d'une part, en observant des cours de FLE, d'autre part, en examinant trois grammaires de FLM]

-Les deux colonnes à **gauche** rassemblent les explications qui sont à la disposition des **apprenants de FLE**. -Les deux colonnes à **droite** rassemblent les explications dans les trois grammaires de **FLM** accessibles aux **natifs**. Nous y avons souligné les éléments les plus pertinents à notre étude.

Définitions/explications dans le FLE			Définitions/explications dans le FLM	
<i>Passé composé</i>	<i>Imparfait</i>		<i>Passé composé</i>	<i>Imparfait</i>
		1		*couvre un terrain singulièrement plus étendu. *d'un emploi très étendu *n'a cessé de gagner du terrain depuis les origines de la langue. - -- Valeur temporelle de l'imparfait -L'imparfait et ses transpositions stylistiques On peut considérer les emplois modaux comme autant de transpositions de l'emploi temporel de l'imparfait
*Dire ce qui s'est passé (3)	*Dire comment c'était (2)	2		
	*Parler du temps qu'il faisait (9)	3		
	*avec les saisons toujours	4		
	*on parle du climat toujours (2)	5		
	*weather conditions, always imparfait	6		
	*En général/toujours, pour dire l'heure au passé (2)	7		
	*Dire où et quand cela s'est passé (6)	8		
- être admis (à l'hôpital)	- être à l'hôpital être chez qqn	9		
* quand il s'est produit	*pour situer dans le temps (3) * on ne peut pas situer exactement	10		
	*Dire qui était là (2)	11		
*c'est le fait d' aller chez quelqu'un	*Parler de l' activité des personnages présents (6)	12		
	* Décrire quelqu'un (10), quelque chose (6) *on décrit un personnage	13		
	* Etat (2) d' esprit/condition	14		* Un fait permanent ou habituel dans le passé . Ex.: <i>Les citoyens romains dédaignaient le commerce</i>

	*décrire les sentiments de quelqu'un (3)			*l'état qui durait dans le passé (imparfait)
*décrit une suite/succession d'événements (comme un film)	*décrit le cadre de la situation (comme une photo) *évocation du cad * présentation du décor	15		* faire voir, dans le passé, comme dans un tableau continu, plusieurs actions, se déroulant ensemble, ou plusieurs états existant ensemble : c'est pourquoi il convient à la description : *Il peut se dresser un décor sur lequel viennent s'inscrire les actions exprimées par le passé simple *Il arrive fréquemment que, dans un récit, on interrompe le déroulement des actions pour faire voir quelque chose qui n'appartient qu'au décor. **au milieu d'un récit, aiment présenter après coup #des actions simultanées ou postérieures comme «fond de décor »
	*pour donner des explications.	16		
	*pour les descriptions et les situations (dans le passé) (25)	17		*convient à la description : *les faits sont décrits en même temps qu'est relatée leur survenance, comme si celle-ci n'avait pas d'importance, et comme si tout n'était que description, ou se fondait dans la description *l'imparfait conclusif redevient un simple imparfait descriptif : <i>Gavroche n'en continua pas moins son chemin. Deux minutes après</i>
*Une action passée (4) [Les deux temps : *temps du passé *place une action dans le passé. (2)]	*Une situation passée [Les deux temps : *temps du passé *place une action dans le passé. (2)]	18	* Le passé composé exprime un fait passé	
		19	*exprime une vérité générale ; il est alors accompagné d'un complément de temps.	
		20	*Encore le passé composé gnomique (qui se présente sous formes de sentences) <i>Un malheur est vite arrivé.</i> (101)	
		21	Il faut enfin signaler l'usage du <i>style télégraphique</i> , qui emploie le <i>participe passé sans auxiliaire</i> avec valeur de passé composé relatant un événement récent, ... Cet usage existe aussi dans la <i>littérature des journaux intimes</i> , où il sert à noter des faits isolés.	
*évoque une action (31)/réaction/action which did not happen/some kind of action. *c'est à dire, les actions, donc, il	*évoque une situation (22) *pour décrire une situation passée. (3)	22		* faire voir, dans le passé, comme dans un tableau continu, plusieurs actions, se déroulant ensemble, ou plusieurs états existant ensemble : c'est pourquoi il convient à la description : * après un verbe de parole ou de pensée au présent ou au futur, l'imparfait garde son indépendance temporelle ; ou plus exactement, il

faut utiliser le passé composé.				conserve sa nature de temps indiquant la situation qui entoure les événements. (96)
	*[les circonstances] *pour indiquer les circonstances d'un événement passé. (2) * circonstances de ces événements : causes, présentation du décor, présentations d'événements qui se déroulent en même temps.	23		-verbe à <i>l'imparfait</i> , qui marque une circonstance . Ces circonstances peuvent le porter, en expliquer la genèse, ou simplement l'entourer ou l'accompagner, * son opposition au <i>passé simple</i> , auprès duquel il sert à marquer les circonstances antérieures (la continuité objective) au milieu desquelles surgit un événement :
		24		* Les commentaires ou réflexions sur l'action principale, ou <i>l'analyse d'un document, d'une observation, d'une intention</i> , etc., représentent d'autres exemples du halo de continuité que l'imparfait crée autour de l'événement rapporté au passé simple. *L'imparfait encore (<i>proposaient</i>) pour énoncer un commentaire de l'événement ; le présent historique (<i>se lève</i>) pour la présentation d'un événement imprévu ; (88)
*Pour évoquer/raconter les événements/passé (19) /actions -Une rencontre (3) -Un accident (3) Pour les deux temps en communs : [*un événement passé [Raconter/rapporter/donner une information sur] (2)]	*En général, pour évoquer des souvenirs (3) *pour raconter des événements . Pour les deux temps en communs : [*un événement passé [Raconter/rapporter/donner une information sur] (2)]	25	*Lorsqu'on raconte une histoire, si l'on évoque un événement passé , [* a) Un événement est #un fait qui se détache des circonstances au milieu desquelles il se produit. mais le caractère essentiel de l'événement est qu'il s'en détache comme le fruit mûr se détache de l'arbre et continue à exister sans lui. Cela est vrai surtout du premier événement d'une série (82) -Un événement peut se détacher <i>seul</i> de son entourage circonstanciel (84)]	* L'imparfait et le passé simple servent tous les deux à exprimer des événements situés dans le passé . [Compare 'événement' with 'action' and bring out the confusion that could arise from a misunderstanding of these 2 terms by FLE teachers and students.]
		26	*on utilisera le passé composé dans une conversation familière (avec un ami par exemple) * Dans la langue parlée , le passé composé sert de temps narratif pour les faits passés.	
		27	*depuis le XVIIe siècle, il (passé simple) a été peu à peu supplanté par le passé composé .	
		28	* l'énumération non chronologique de faits passés, présentés dans un ordre logique (à l'opposé du point de vue strictement historico-chronologique du passé simple-(Voltaire)	
	*Une habitude dans le passé (12)	29	* Un fait répété ou habituel dans le passé .	* Un fait permanent ou habituel dans le passé

	*-puruduvə sitije:jə. * dæn e: purudda næ: (7)			<i>Le héron mangeait à ses heures.</i> * L'habitude combine les deux variétés de l'aspect imparfait (itératif duratif) : *l'imparfait est employé parce qu'il s'agit d'une succession répétée, habituelle.
*décrit une suite/succession d'événements (8) (comme un film) * different actions taking place after the other. (4)		30		*Les modernes aiment à utiliser l'imparfait à la place du passé simple pour évoquer des faits uniques disposés en série, mais vus dans leur durée intérieure (imparfait « pittoresque »)
	* avant, c'est l'habitude (3) * il y a indication de temps comme dans le temps, autrefois, jadis, avant.	31		
*Une suite d'actons accomplies par le même sujet mais certaines étant considérées comme principales ou instantanées *Pour raconter des événements principaux *pour les actions principales de l'histoire.	*Les autres (actions) secondaires ou progressive *pour donner des informations complémentaires.	32		*cet imparfait duratif, qui exprime une circonstance secondaire] * les faits sont décrits en même temps qu'est relatée leur survenance, comme si celle-ci n'avait pas d'importance , et comme <i>si</i> tout n'était que description, ou se fondait dans la description
	*la répétition /action qui se répète (3) *which happened continuously in the past *un contexte répétitif *pour dire qu'une action se répète dans le passé.	33	* Un fait répété ou habituel dans le passé.	* <i>imparfaitif</i> , c'est-à-dire, suivant le cas, <i>duratif ou itératif (répétition indéfinie)</i> , la répétition indéfinie étant la <i>permanente</i> garantie du retour * Une série d'événements qui se répètent un nombre indéfini de fois, même s'ils se présentent dans un certain ordre qui les organise en récit , sont rapportés à l'imparfait et non au passé simple *l'imparfait est employé parce qu'il s'agit d'une succession répétée, habituelle.
*temps du récit (2) *Le récit au passé (2) *Pour évoquer les actions, les événements dans un récit.	*temps du récit (2) *Le récit au passé (2) *Pour évoquer les situations dans un récit.	34	*Lorsqu'on raconte une histoire	*les <i>imparfaits</i> du début pour caractériser la situation
	* narration, c'est plutôt imparfait.	35	*Dans <i>la langue parlée</i> , le passé composé sert de temps narratif pour les faits passés.	*Il se crée ainsi une nouvelle règle de l'emploi (les temps narratifs : <i>l'imparfait</i> exprime les faits, même nouveaux, qui sont conçus comme ayant une certaine durée intérieure
*Plus-que-parfait : Première action passé composé : Deuxième action		36		

*On peut le (passé simple) remplacer par le passé composé.		37		
* sans être prévu		38		
*action (très) rapide (5)	*lent	39	*La nuance de rapidité peut aussi s'exprimer par le seul passé composé, projeté par le contexte dans le futur ; il a alors la valeur d'un futur antérieur *en substituant la forme du passé à celle du futur, on représente comme déjà fait ce qui va l'être (...) par conséquent, on marque mieux la promptitude avec laquelle on promet de finir.	*Il n'y a pas incompatibilité entre l' aspect imparfaitif-itératif et l'idée de <i>soudaineté</i> # *Cet imparfait de rupture (ou de clôture) , comme son pendant l'imparfait d'ouverture, est toujours accompagné d'une <i>indication du moment postérieur</i> à celui du processus précédent. Souvent cette indication souligne la rapidité de la fin , et un alinéa détache la phrase
*it is very short	*long *c'est plus long (4) *She knew him for a, for a long time	40		* L'imparfait présente des actions qui se prolongent.
*it doesn't take a long time *(longtemps, mais) bien précis (5)	* durer longtemps , une heure, mais l'action est finie (6) * pas précis quel moment	41		*Un fait qui a eu lieu à un moment précis du passé. <i>À vingt-cinq ans, Racine entra dans la gloire.</i> *l'imparfait temporel est fondamentalement <i>imparfaitif</i> , c'est-à-dire, suivant le cas, <i>duratif</i> *cet imparfait duratif , qui exprime une circonstance secondaire *l'état qui durait dans le passé (imparfait)
*pendant 50 ans'. Fini .	* C'est pendant	42		
*L'événement évoqué est fini/terminé (accompli) au moment où on parle * non-accompli (Passé composé à la forme négative & présent) * Accompli (2) On peut commenter par, <i>ça y est, c'est fait, c'est fini.</i> [*Les deux temps sont accomplis accompli] *l'opposition imparfait/ passé composé est une opposition d'aspect (non accompli/ accompli)]	*L'événement évoqué continu (inaccompli) au moment où on parle * non-accompli On ne sait ni quand l'action a commencé, ni si elle est achevée. [*Les deux temps sont accomplis (?) *l'opposition imparfait/ passé composé est une opposition d'aspect (non accompli/ accompli)]	43	*Avec la valeur du futur antérieur, un fait non encore accompli , mais présenté comme s'il l'était déjà <i>J'ai fini dans 10 minutes</i> *d'un participe marquant l' accompli , a une position ambiguë.	*l'imparfait montre l'action en partie accomplie, mais non achevée : <i>Le soir tombait.</i> * L'imparfait de tentative une action déjà en cours (au moins d'intention), qui n'a pu s'engager entièrement à la suite d'un événement imprévu.

<p>*with the present it has no connection (...) may be, if it's a story, it has certain connections with the present, but if you take only this, c'est fini.</p>		44	<p>*Il peut, employé seul, n'exprimer que l'accompli, constaté au moment actuel où je parle. Ces cas sont rares.</p>	
		45		<p>L'aspect de l'imparfait temporel est fondamentalement imperfectif, c'est-à-dire, suivant le cas, <i>duratif ou itératif</i> (répétition indéfinie), la répétition indéfinie étant la <i>permanente</i> garantie du retour. <i>L'habitude</i> combine les deux variétés de l'aspect imperfectif :</p> <p>*Il n'y a pas incompatibilité entre l'aspect imperfectif-itératif et l'idée de <i>soudaineté</i> #</p>
<p>*il n'y a pas de continuation</p> <p>*ça continue pas dans le passé</p>	<p>* L'action continue / which continues in the past (11)</p> <p>*encore (5)</p> <p>* il continuait à faire</p>	46		<p>*En général, l'imparfait montre une action en train de se dérouler dans une portion du passé, mais sans faire voir le début ni la fin de cette action ;</p> <p>*faire voir, dans le passé, comme dans un tableau continu...</p> <p>halo de continuité que l'imparfait crée autour de l'événement rapporté au passé simple.</p> <p>*une grande force suggestive dans la mesure où il exprime le temps continu (la durée indéfinie)</p> <p>*L'imparfait de tentative est un cas particulier de cette valeur d'opposition. Quand on dit : Vous avez de la chance [de me rencontrer] : <i>je sortais</i>, on évoque par l'imparfait # une action déjà en cours (au moins d'intention), qui n'a pu s'engager entièrement à la suite d'un événement imprévu.</p> <p>*L'imparfait de perspective ou de style indirect est une variété de l'imparfait de continuité : il marque que le fait subordonné, même présent, est vu dans le prolongement psychologique du fait principal situé au passé :</p>
<p>*...c'est fini/achevé/terminé/finished (40)</p> <p>*pendant 50 ans'. Fini</p>	<p>* it is not finished. L'action n'est pas parfaite (4)/pas achevée/ qu'on n'a pas terminé (4)</p> <p>-qui n'a même pas commencé dans le passé.</p> <p>*some kind of action which has already finished, I mean, which had taken place in the past, still you use</p> <p>*une action non finie dans le passé (9) non finie... mais, c'est le passé.</p> <p>*In the past, the moment when you</p>	47	<p>* Le passé composé exprime un fait passé, achevé au moment où l'on parle,</p>	

	described, this, it was still happening.			
« c'était » (un peintre, etc.) = *le personnage est mort.		48		
*Pour les périodes de temps définies (2) (avec un début et une fin précis) *Durée limitée (2)	*Pour des périodes de temps indéfinies (2) (avant, quand j'étais jeune, à cette époque-là) *une durée	49		*une grande force suggestive dans la mesure où il exprime le temps continu (la durée indéfinie) *La progression n'étant qu'une variété de la durée s'exprime naturellement par l'imparfait.
*Le début et la fin de l'action peuvent être situés à un point précis du temps.	*indique ni le début ni la fin de cette action. *L'imparfait n'indique aucune des limites temporelles de ce qui est rapporté. *On ne sait ni quand l'action a commencé, ni si elle est achevée. *L'événement est situé dans le passé. On ne sait pas à quel moment cette situation s'est établie, ni si elle dure encore. Ce qui est sûr, c'est que cette situation existait quand (les enfants ont quitté la ferme)	50		*En général, l'imparfait montre une action en train de se dérouler dans une portion du passé, mais sans faire voir le début ni la fin de cette action ; *qu'il n'a de soi ni commencement ni fin, à moins que son terme ne soit indiqué par le contexte; à vrai dire, ni le début ni la fin du processus n'intéressent l'imparfait en tant que tel. Tous les emplois particuliers s'expliquent à partir de cette va leur fondamentale.
*On ne s'intéresse pas au développement ou à la durée de l'action mais à l'action elle-même :		51		
*Souvent, l'action passée a des conséquences sur le présent.		52	*Lorsque l'on constate les résultats d'un événement qui s'est déroulé juste avant que l'on prenne la parole *parfois il a une suite ou des résultats dans le présent <i>J'ai lu un livre</i> avait originiairement la valeur de <i>J'ai [maintenant] un livre lu, Je suis [maintenant] dans la situation d'avoir lu un livre.</i> *les résultats restent acquis au moment où Voltaire écrit son livre. *résultat ou de situation acquis dans le présent, et ayant une suite *souvent l'aspect de l'accompli s'accompagne d'une nuance supplémentaire, notamment de celle de résultat ou de	

			<i>situation acquis dans le présent, et ayant une suite.</i>	
		53	*parfois le fait a eu lieu dans une période non encore entièrement écoulee,	
		54	*la relation étroite qui existe entre la <i>personne</i> du verbe et son <i>temps</i> . l'emploi d'une personne « allocutive" (1re ou 2' personne) appelait naturellement le passé composé pour le récit	
<p>*Le passé composé relie l'évènement passé au présent</p> <p>*information en relation avec le présent</p> <p>* tout le passé et jusqu'à maintenant/au présent (3)</p> <p>*with the present it has no connection (...) may be, if it's a story, it has certain connections with the present, but if you take only this, c'est fini.</p>		55	<p>* Le passé composé exprime un fait que l'on considère comme relié au présent :</p> <p>*l'important est qu'un rapport, même tenu, soit établi entre le passé et le présent</p> <p>*Dans la conversation, en effet, on ne <i>raconte</i> généralement que les faits dont on a soi-même été le témoin, ou qu'on a entendu raconter; même quand il s'agit d'événements déjà anciens, le fait qu'on les relate les transforme en événements d'une grande proximité psychologique et quasi expérimentale</p> <p>*Le fait antérieur peut appartenir au passé le plus récent ou à un passé éloigné (la distance temporelle doit être exprimée par une expression adverbiale : il est sorti <i>il y a un instant</i>, s'oppose, du point de vue grammatical, mais non du point de vue du sens, à : <i>il vient de sortir</i></p> <p>*le <i>passé composé</i> pour énoncer un passé non encore détaché de la pensée et de l'expérience actuelles -Quand un tel lien est envisagé, ne s'agirait-il que du désir de marquer qu'un fait passé est vu dans la perspective actuelle de celui qui le rapporte, la langue (écrite) a recours au passé composé.</p> <p>*le passé reste dans une certaine mesure attaché intérieurement au présent et c'est en cela que</p>	<p>**L'imparfait de perspective ou de style indirect est une variété de l'imparfait de continuité : il marque que le fait subordonné, même présent, est vu dans le prolongement psychologique du fait principal situé au passé</p>

			le passé composé se distingue principalement du passé simple.	
		56	<p>*dans la <i>langue littéraire</i>, où le passé composé sert à évoquer des faits d'un passé récent et dont les résultats sont parfois encore perceptibles au moment où l'on écrit (voir l'exemple de Voltaire; à tout le moins les faits évoqués au passé composé appartiennent-ils en principe à un espace de temps (heure, jour, semaine, mois, année, lustre, siècle, etc...) <i>identique ou contigu</i> (<i>la semaine dernière, hier, etc.</i>) à celui dans lequel, explicitement ou tacitement, on se place au moment où l'on parle :</p> <p>*Le passé composé peut aussi alterner avec le passé simple jusque dans la langue littéraire la plus classique. Ainsi une <i>biographie</i> note volontiers la <i>date de naissance</i> au passé composé, la suite des événements étant relatée au passé simple *des passages d'auteurs modernes où le passé simple alterne, parfois dans la même phrase, avec le passé composé.</p>	
		57	<p>*une sorte de <i>superpériode</i> commune aux deux divisions du temps qui cependant subsistent...</p> <p>* de sa double valeur de passé et de présent vient la possibilité d'employer le passé composé pour exprimer <i>l'antériorité</i>, par rapport à un moment <i>présent</i> suggéré ou explicité par le contexte.</p>	
		58	<p>*un événement s'est déroulé juste avant que l'on prenne la parole</p> <p>*même quand il s'agit d'événements déjà anciens</p>	
*Le passé composé présente l'action comme une information.		59		
	*[L'imparfait pour proposer, juger, reprocher, donner une explication, etc.] *« Si on+imparfait » pour faire une proposition	60		<p>*Un fait présent ou futur après si marquant l'hypothèse <i>Si j'avais de l'argent (aujourd'hui, demain je vous en donnerai.</i></p> <p>*Après si, l'imparfait, en corrélation avec un « conditionnel » en <i>-rais</i>,</p>

	*Pour exprimer une hypothèse : Si + imparfait + conditionnel présent *Imparfait pour faire une demande/proposition/reproche ou donner un conseil.			exprime le potentiel ou l'irréel Avec comme si, l'imparfait marque l'irréel de l'actuel; le verbe principal est à n'importe quel temps
	*si + verbe à l'imparfait : souhait ou suggestion * Dans la phrase simple si + imparfait de l'indicatif, le conditionnel est utilisé pour exprimer le souhait avec l'intonation exclamative (et un point d'exclamation à l'écrit) ou la suggestion avec l'intonation interrogative (un point d'interrogation à l'écrit). Ces tournures sont assez fréquentes, en particulier, pour la suggestion.	61		*Dans le style exclamatif , la principale peut être réduite, voire rester implicite (elle est suggérée par <i>l'intonation</i>) (imparfait de suggestion):(98) Si je savais écrire comme toi ! Et puis si nous allons à Lido ? Dans un mouvement lyrique, on peut trouver ces imparfaits alignés en longues séries.
		62		*Dans certains cas, surtout <i>après</i> la subordonnée introduite par si + plus-que-parfait ou après un complément circonstanciel de même valeur, l'imparfait peut remplacer le conditionnel passé dans la principale : « Il n'y a pas nécessairement symétrie entre le conditionnel de la proposition principale et l'indicatif de la subordonnée introduite par si. On distingue : <i>je vous aurais salué, si je vous avais vu, et je vous aurais salué, si je voyais.</i> Dans le premier cas il s'agit d'un accident passager, dans le second de l'état habituel
		63		*Un fait qui devait être la conséquence immédiate et infaillible d'un autre fait (qui ne s'est pas produit) <i>Un pas de plus, je tombais dans le précipice.</i> *Il s'agit toujours d' actes qui auraient pu se produire dans le passé, mais n'ont en réalité pas eu lieu
*les deux temps peuvent co-exister dans une même phrase.	*les deux temps peuvent co-exister dans une même phrase.	64		
*C'est mieux (voulaient /ont voulu)		65		
*just passé composé		66		
*now yesterday you can say, hier j'ai lu un livre.	* because it was not yesterday (3) / not that she knew him only yesterday.	67		

	* it was sometime ago/ or 10 years back/50, 60 years ago, because your grandparents(...) therefore	68		
	* the one after that also falls into the same category.(3)	69		
	* Normally, you can't say ils ont lu très peu.	70		
	*Although it's "read", it's not past tense [passé composé]. It's imparfait.	71		
<p>*Dans le discours rapporté : Le passé composé => Le Plus-que-parfait</p> <p>*dans le discours rapporté : quelque fois, ça peut être 'présent=> passé composé</p>	<p>*Dans le discours rapporté : Le présent [devient] l'imparfait, Le futur proche [devient] l'imparfait, L'imparfait [devient] l'imparfait *dans le discours rapporté : ce n'est pas toujours 'présent=> imparfait' * ici, pas action, ça c'est aller pouvoir continuer -Oui, oui, si on divise action, situation, mais c'est plutôt futur proche, dans le passé. aller+infinitif (futur proche) [devient] imparfait -Venir de+infinitif (passé récent) [devient] imparfait</p>	72		<p>*L'imparfait de perspective ou de style indirect est une variété de l'imparfait de continuité : il marque que le fait subordonné, même présent, est vu dans le prolongement psychologique du fait principal situé au passé : Je croyais que <i>c'était</i> mon négro. (Sartre ; la croyance porte sur une situation présente.) Après la <i>périphrase du passé récent</i> : Tout à coup, là, <i>je viens de comprendre</i> que vous étiez à la hauteur de ce sacrifice. (F. Mauriac)</p> <p>*L'imparfait de style indirect peut transposer un <i>présent</i> ayant valeur de <i>futur prochain</i>. <i>Et puis, un jour, elle annonça qu'elle arrivait (au lieu de : arriverait)</i></p> <p>*Tous ces emplois se retrouvent naturellement dans le style indirect libre</p> <p>* Si au contraire l'accent est mis sur le fait que l'affirmation se situe au passé, le verbe subordonné est à l'imparfait</p> <p><i>*L'imparfait</i> l'emporte habituellement si le verbe principal est à une forme en <i>-ait, ou en -rait</i> (conditionnel passé) : Deux facteurs jouent ici en faveur de l'imparfait : d'une part le verbe principal est incontestablement au passé, d'autre part l'imparfait établit une symétrie formelle entre les deux propositions. Cependant le second facteur ne suffit pas à entraîner l'imparfait : après un verbe principal au «conditionnel présent», le verbe subordonné sera plutôt au présent : *Si la subordonnée énonce une vérité intemporelle, elle peut rester au présent, pour mieux souligner sa valeur intemporelle. Sa femme m'a dit qu'il fume trop. (95)</p> <p>* Mais du fait du recul modal, qui rapproche l'imparfait du subjonctif, cet imparfait-présent, comme le subjonctif présent du subjonctif</p>

				populaire-familier à deux temps, est aussi un actuel par rapport à un fait passé : au style indirect, après un verbe au passé, l'imparfait demeure, comme le conditionnel.
<p>*[-l'expression de l'antériorité et de la postériorité : Quand...Lorsque, Une fois que, Après que, Dès que, Aussitôt que=> passé composé& passé composé</p> <p>*Quand deux événements qui se succèdent sont considérés sur le même plan, la succession de deux passés composés est la plus fréquente. Ex : <i>Il a dîné. Puis, il est sorti.</i></p> <p>*Idée d'habitude intemporelle ou passée. Ex : <i>Quand il a dîné, il sort.</i></p> <p>*Antériorité par rapport au présent (2)</p> <p>*Quand l'événement, antérieur est présenté comme une circonstance, un état, une situation, il se met au plus-que-parfait. Ex : <i>Il sortit/est sorti parce qu'il avait dîné.</i></p> <p>*Le Plus-que-parfait marque l'antériorité d'une situation ou d'un événement achevé par rapport à une situation ou un événement achevé exprimé au passé composé.</p> <p>*Plus-que-parfait avant le passé composé.</p>	<p>*[-l'expression de l'antériorité et de la postériorité : avant que=>Subjonctif présent & l'imparfait]</p> <p>*Idée d'habitude intemporelle ou passée. Ex : <i>Quand il avait dîné, il sortait.</i></p> <p>*Par rapport à l'imparfait, il (plus-que-parfait) a une valeur temporelle d'antériorité, mas il peut y avoir simultanéité partielle.</p> <p>*Plus-que-parfait avant ou en même temps que l'imparfait</p>	73	<p>* le passé composé est aussi une manière de présent, il peut exprimer l'antériorité par rapport à lui-même</p> <p>*il peut aussi s'agir d'une antériorité par rapport à un présent de vérité intemporelle ou à un présent d'habitude (102)</p>	<p>*au milieu d'un récit, aiment présenter après coup des actions simultanées ou postérieures comme «fond de décor »</p> <p>*Le plus-que-parfait sert à exprimer des faits qui se sont produits dans le passé avant ceux qui sont évoqués par l'imparfait.</p> <p>*l'antériorité par rapport à ce passé composé-présent est exprimée par des imparfaits</p>
<p>*[La simultanéité : Ex : le passé composé +Quand/Lorsque/Pendant que/Tandis que/Alors que + L'imparfait]</p>	<p>*[La simultanéité : Ex : le passé composé+Quand/Lorsque/ Pendant que/ Tandis que/Alors que + L'imparfait]</p> <p>* La simultanéité : Ex : Comme +</p>	74		<p>*l'aptitude de l'imparfait à exprimer l'actualité ou la simultanéité par rapport à un fait passé</p> <p>*au milieu d'un récit, aiment présenter après coup des actions simultanées ou postérieures comme «fond de décor »</p> <p>*l'imparfait ne s'impose que si à la</p>

	l'imparfait + l'imparfait] *présentation d'évènements qui se déroulent en même temps ? *Simultanéité par rapport au passé composé (4) *Il y a un rapport de simultanéité			simultanéité s'ajoute une idée de durée ou une des autres valeurs exprimées par l'imparfait)
		75	*Avec la valeur du futur antérieur, un fait non encore accompli, mais présenté comme s'il l'était déjà <i>J'ai fini dans 10 minutes</i> *le passé composé construit avec un futur appartient à la langue parlée <i>relâchée</i> ; le présent et le passé composé y remplacent abusivement le futur ou l'impératif et le futur antérieur *Il peut aussi remplacer le futur antérieur dans ce qu'on pourrait appeler le <i>style prophétique familier</i> (on présente un fait futur comme accompli dans le présent) : <i>J'ai bientôt fini</i> *le <i>style prophétique solennel</i> . (dans la littérature)	
		76	*Avec la valeur du futur antérieur, un fait à venir, après si marquant l'hypothèse <i>Si dans deux heures la fièvre a monté, vous me rappellerez</i> *le passé composé # remplace régulièrement le futur antérieur derrière si «conditionnel» avec lequel le futur composé (comme le futur simple et le conditionnel) est impossible : <i>Si demain le mal a empiré, vous me rappellerez. Grevisse, M. (103)</i> *en substituant la forme du passé à celle du futur, on représente comme déjà fait ce qui va l'être (...) par conséquent, on marque mieux la promptitude avec laquelle on promet de finir. *; il a alors la valeur d'un futur antérieur.	
		77		*Un futur prochain ou un passé récent

				<p>par rapport à tel moment du passé <i>Je pris du courage : dans deux heures du renfort arrivait.</i> <i>Nous sortions à peine qu'un orage éclata.</i></p>
	<p>*passé récent dans le passé</p> <p>*futur proche dans le passé</p> <p>* était en train de travailler</p>	78		<p>*Le présent à son tour a été l'objet d'une tentative de division tripartie, par l'adjonction à la forme simple du présent de péri-(244) phrases formées à l'aide de semi auxiliaires au présent. Le système, centré sur le présent, est alors le suivant : présent de la périphrase du passé proche (je viens de+infinitif), présent (ou présent de la périphrase (être en train de), Présent de la périphrase du futur proche (je vais+ infinitif). # Ce système, dont la grammaticalisation est encore incomplète, est transposable sans difficulté au passé, sous la forme suivante : Imparfait de la périphrase du passé proche (<i>je venais de + infinitif</i>) <i>Temps du passé (ou imparfait de la périphrase être en train de) Imparfait de la périphrase du futur proche</i> (<i>j'allais + infinitif</i>).</p>
*in French, to say 'I did', you've to say 'j'ai fait'		79		
	<p>*le procès, the action is, est présenté comme s'il était vu de l'intérieur</p>	80		<p>* pour évoquer des faits uniques disposés en série, # mais vus dans leur durée intérieure (imparfait « pittoresque »)</p> <p>*Souvent le procédé sert à marquer la phase finale d'un épisode comme une <i>conséquence</i> située dans la perspective d'une décision intérieure.</p> <p>*Il se crée ainsi une nouvelle règle de l'emploi (les temps narratifs : <i>l'imparfait</i> exprime les faits, même nouveaux, qui sont conçus comme ayant une certaine durée intérieure</p>
		81		<p>-Le premier événement d'un récit quelque peu long est volontiers, de nos jours, rapporté à l'imparfait (l'imparfait est « amené » par une indication relative au moment où survient l'événement.)</p> <p>*les imparfaits du début pour caractériser la situation</p>
		82		<p>*Souvent le procédé sert à marquer la phase finale d'un épisode comme une <i>conséquence</i> située dans la perspective d'une <i>décision intérieure</i>.</p> <p>*l'état final ; l'imparfait conclusif redevient un simple imparfait descriptif :</p> <p><i>Gavroche n'en continua pas moins son chemin. Deux minutes après, il était rue Saint-Louis.</i></p> <p>*L'usage est aussi établi de terminer un récit ou un épisode au passé simple par un ou plusieurs imparfaits (« imparfaits de rupture ») présentant des événements comme des états dans lesquels le narrateur voit les héros</p> <p>*Cet imparfait de rupture (ou de clôture), comme son pendant l'imparfait d'ouverture, est</p>

				toujours accompagné d'une <i>indication du moment postérieur</i> à celui du processus précédent. Souvent cette indication # souligne la rapidité de la fin , et un alinéa détache la phrase
		83		Après la conjonction <i>comme</i> cet imparfait est quasi obligatoire
		84		*Avec <i>comme si</i>, l'imparfait marque l'irréel de l'actuel ; le verbe principal est à n'importe quel temps
		85		<p>*des faits imaginaires sont rapportés <i>comme s'ils</i> étaient réels.</p> <p>*Il s'agit toujours d'actes qui auraient pu se produire dans le passé, mais n'ont en réalité pas eu lieu</p> <p>*En réalité, l'imparfait présente le fait passé comme une obligation au une possibilité qui s'imposait réellement dans le passé ; l'intonation marque qu'elle n'a pas été tenue, et l'ensemble de la construction exprime un reproche ou une réprobation ou une réplique à une accusation, etc.</p> <p>*souligner la fatalité de la conséquence par rapport à la cause exprimée par la proposition ou la tournure hypothétique ; en présentant la conséquence comme réelle alors qu'elle n'est qu'hypothétique, on accuse le caractère dramatique du tableau : la nuance hypothétique est sacrifiée à l'<i>effet</i> stylistique. On peut rapprocher cet usage de l'imparfait de l'action imminente entravée</p>
		86		*l'imparfait d'atténuation ou de politesse ou de discrétion , dans (les expressions du type : <i>je venais voir si. ..., je voulais vous demander de ...</i> Le recul dans le passé symbolise analogiquement un <i>recul respectueux</i> .
		87		<i>L'imparfait hypocoristique</i>, dans le langage parlé aux enfants Le recul dans le passé symbolise <i>l'écart</i> qui sépare le monde de la personne adulte du monde de l'enfant auquel elle s'adresse : en entrant dans l'univers des enfants, l'adulte suggère, par l'imparfait, à la fois un univers <i>réel</i> comme le passé, et un univers <i>éloigné du présent des adultes</i> .
		88		<i>L'imparfait de mépris</i> Dans les trois cas, il s'agit de suggérer par l'imparfait une évasion fictive hors du réel actuellement vécu .
		89		*L'imparfait modal dans les constructions hypothétiques, où tantôt dans la subordonnée, tantôt dans la principale, l'imparfait de l'indicatif, au lieu d'exprimer un fait passé réel, exprime un fait hypothétique passé ,

			<p>présent ou futur : <i>l'écart temporel</i> entre le présent et le passé est utilisé pour traduire <i>un écart modal</i> entre le réel et l'imaginaire. - C'est le <i>contexte</i> syntaxique ou lexical qui permet ces constructions, de soi très audacieuses.</p> <p>*Il résulte de ce mécanisme que seul le mode est affecté par le changement de terminaison : puisque celle-ci exprime le recul modal, elle n'exprime plus le recul temporel; l'imparfait modal est un présent. - Mais du fait du recul modal, qui rapproche l'imparfait du subjonctif, cet imparfait-présent, comme le subjonctif présent du subjonctif populaire-familier à deux temps, est aussi un actuel par rapport à un fait passé : au style indirect, après un verbe au passé, l'imparfait demeure, comme le conditionnel. -La phrase suivante oppose un imparfait modal (le premier aimait) à un imparfait purement formel (le deuxième aimait) <i>Si au moins elle l'aimait, mais elle ne l'aimait pas (J. Green, si j'étais vous)</i></p>
		90	<p>Le passage du passé au présent est ainsi moins brutal qu'il n'en a l'air : il y a en réalité passage du passé à un passé-présent indifférencié, comme dans le subjonctif et le conditionnel dit « présents » : il ne faut pas que les dénominations empiriques cachent la réalité, beaucoup plus nuancée.</p>
		91	<p>*Avec les verbes <i>devoir, falloir, pouvoir, valoir mieux</i>, l'imparfait remplace couramment le conditionnel passé <i>Ah, il ne fallait pas y aller ! Tu ne pouvais pas le dire ?</i></p>
		92	<p>*En réalité, l'imparfait présente le fait passé comme une obligation au une possibilité qui s'imposait réellement dans le passé ; l'intonation marque qu'elle n'a pas été tenue, et l'ensemble de la construction exprime un reproche ou une réprobation ou une réplique à une accusation, etc.</p>
		93	<p>*souligner la fatalité de la conséquence par rapport à la cause exprimée par la proposition ou la tournure hypothétique ; en présentant la conséquence comme réelle alors qu'elle n'est qu'hypothétique, on accuse le caractère dramatique du tableau : la nuance hypothétique est sacrifiée à <i>l'effet</i> stylistique. On peut rapprocher cet usage de l'imparfait de l'action imminente entravée</p>
	* From what I know about him, it is possible to say /forecast in a similar situation-which is not unique- he would behave in such a way.	94	

	*C'est un procès de type 'processus' *On traduit un processus... par ... 'was+ing' en anglais	95		
	*(dans ce cas spécifique) on utilise le prétérit -ed : la forme en -ed	96		
	* It was the first time I had seen him Imparfait, past perfect, d'accord ?	97		
		98	*des passages d'auteurs modernes où le passé simple alterne, parfois dans la même phrase, avec le passé composé *Les nuances sont ici moins grammaticales que stylistiques ; ou mieux : elles relèvent de la <i>grammaire individuelle</i> de chaque auteur. ! -En somme, autant d'auteurs, autant d'usages ; et on peut ajouter : autant de grammairiens, autant de commentaires.	

Definitions/explanations given for English present & past tenses in school textbooks

General Certificate of Education Ordinary Level (G. C. E. O/L)

Tense	Explanation and examples
Present simple	-Present simple Tense to refer to things we do: sometimes, everyday, always and never. (no examples, only some conjugations are given) [cf. Grade 6: Pupil's book: Unit 2 :p. 9]
	-We use the present simple tense to express actions which are habitual. It is often used with adverbs or adverbials of frequency such as usually, regularly, always, sometimes, everyday, during the holidays, etc. (no examples, only some conjugations are given) [cf. Grade 6: Unit 2, Appendix : p. 74]
Present continuous	-
Present perfect	We use the present perfect verbs to mention about an action that happened in the past, with no specific time mentioned and to show that what it says is important at present. Ex: 1. A landslide <u>has occurred</u> in a small village in the hills. 2. There is a lot to learn from what <u>has happened</u> . 3. They can do something with what they <u>have learned</u> . [cf. Grade 10: Pupil's book: Unit 3 :p. 53]
Past simple	-Past simple tense to refer to past events, actions and states. (no examples, only some conjugations are given) [cf. Grade 6: Pupil's book: Unit 2 :p. 9]
	-We use past simple tense to refer to past events, actions and states. (no examples, only some conjugations are given) [cf. Grade 6: Unit 2, Appendix : p. 74]
	-Past simple tense to refer to past actions [cf. Grade 6, teacher's guide (A general lesson plan for Grade 6): p. 7]

Past continuous	<p><i>At 10 o'clock in the morning, yesterday, I was drinking a cup of coffee.</i> 'was drinking' is in the past continuous tense. Now see when you use this form of the verb. An action in the past. A. What was happening B. What they were doing. <i>I got up at 5 o'clock in the morning yesterday. It was raining hard.</i> <i>We watched the perahara.</i> <i>Mother was cooking lunch.</i> <i>The singers were singing. The teacher came into the class. We all were working very hard.</i> [cf. Grade 7: Pupil's book: p. 10]</p>
Past perfect	<p>When you talk about a past event or a situation that occurred before a particular time in the past, you use the past perfect tense. Ex: 1. In Zimbabwe, there <u>had always been</u> a natural balance between animals and people. 2. In places, where there <u>had been</u> thousands of animals only a few remained. 3. The balance that <u>had existed</u> for hundreds of years seemed to have been broken forever. [cf. Grade 10: Pupil's book: Unit 6 : p.94]</p>
Habitual past	<p>Used to (to express past habit) [cf. Grade 9: Pupil's book: Unit 3: p. 24]</p>
	<p>When we want to say that something happened regularly or existed in the past, although it no longer happens we used the modal "used to" Ex: <i>-The Mahenes <u>used to</u> live in the middle of a dry riverbed.</i> This means that they no longer live in the middle of the river bed. <i>- When I was 15 years <u>I used to</u> bite my nails.</i> [cf. Grade 10: Pupil's book: Unit 6: p. 97]</p>

General Certificate of Education Advanced Level (G. C. E. A/L)

Tense	Explanation and examples
Present simple	<p>In describing people, the <u>Present Tense</u> is used a great deal (in the sense, not just the Present simple tense, but also, the present continuous and the present perfect tenses. [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: p. 1]</p>
Present continuous	<p>The progressive or continuous forms of verbs, mentioned at the beginning of this section, can also be used for future actions, in English. e.g. <i>-I'm <u>going</u> to Katargama next week.</i> <i>-We're <u>hoping</u> to go in a private van.</i> <i>-Our relations in Matara <u>are planning</u> to join us.</i> <i>-Because of the superstition about not talking of exactly when <u>we're going</u> to return, <u>we're not making</u> plans for the trip back.</i> [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: p. 292 : Explanation of tenses]</p>
Present perfect	<p>The present perfect is generally relevant to both present and past time. Two common uses of the present perfect include: Indefinite past Time leading up to the present.</p>
	<p><u>Indefinite past</u> i. The present perfect is used to refer to an event that took place at an unspecified time in the past. Unlike past tense, present perfect cannot be used with a specific time reference such as <i>three weeks ago</i>. Ex: <i>- "He <u>has been</u> in Dubai seven years ago." (wrong)</i> <i>It should be</i> <i>- "He <u>was</u> in Dubai seven years ago"</i> ii. However, the present perfect is used with less specific time references such as <i>before</i>, <i>already</i>, <i>ever</i>. Ex: <i>-I've <u>seen</u> the film before.</i> <i>-These plants <u>have already</u> grown a foot.</i> <i>-Have you ever <u>been</u> to Sigiriya?</i></p>

	<p><u>Time leading up to the present:</u> This refers to an event or situation that began sometime in the past and is still going on in the present. Ex: - My cousin <i>has lived</i> in Saudi Arabia for six years. In this example we know that your cousin moved to Saudi Arabia six years ago and is still living there. Notice that <i>for</i> is used with expressions of duration of time, such as <i>for six years, for a long time</i>. Ex: - The teacher <i>has been</i> sick since Tuesday. Here the teacher got sick on Tuesday and is still sick. Notice that <i>since</i> is used with a specific day, year, event, etc. In the past, such as <i>since Tuesday, since the opening of the hospital, since I was thirteen</i>. Ex: Karim <i>hasn't finished</i> his event yet, but the sports meet started at 2 p.m. In this example, the sports meet is on, but Karim's event hasn't taken place as yet. Notice that <i>yet</i> is used in negative statements and also questions to mean up to now or up to this time. [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: pp. 290/291: Explanation of tenses]</p>
Simple past	<p>We use the past tense to talk about an event or action that has happened in the past. Ex: - The mynah <i>flew</i> away. - The tree <i>fell</i> to the ground. [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: p. 289: Explanation of tenses]</p>
	<p>A chronological series of events that occurred in the past is commonly expressed in the past tense. Ex: - We <i>ran</i> inside and <i>took off</i> our wet sandals. Then we <i>wiped</i> our hair. [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: pp. 289/290: Explanation of tenses]</p>
	<p>-Quite often, the past tense is accompanied by a specific time reference, such as six months ago, last December, in 1970, when they got married, etc. Ex: - Where is Sundari? She <i>was</i> here five minutes ago. - The children <i>wore</i> masks for the school play last term. [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: p. 290: Explanation of tenses]</p>
Past continuous	-
Past perfect	<p>The past perfect is used to indicate a situation that existed or an event that occurred prior to a time in the past. Ex: - Kamala <i>hadn't done</i> Commerce before last year Here Kamala began studying Commerce last year: before that point of time, she hadn't studied Commerce. [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: p. 291: Explanation of tenses]</p>
	<p>The past perfect is always used with reference to another, subsequent time or event in the past. The present perfect cannot be substituted for the past perfect Ex: - I <i>have finished</i> my homework by the time the teacher came. (wrong) This should be - I <i>had finished</i> my homework... [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: p. 291: Explanation of tenses]</p>
	<p>Similarly, the past perfect can't be substituted for the present perfect when it's used in the indefinite past. Ex: - "Can you <i>finish</i> the report before tomorrow?" - "I <i>had already finished</i> it." [the correct version is "I <i>have already finished</i> it" [cf. A/L-General English: Grade 11 Text book: p. 291: Explanation of tenses]</p>

Habitual past	-
	During the 2 nd year, all the tenses are to be revised. However, special attention seems to have been given to the revision of present, present continuous and perfect tenses in the first year. [Pendant la 2 ^e année, les élèves sont censés répéter ces temps. Cependant, durant la première année, ils se concentrent presque exclusivement sur les temps du ‘Présent’.]

Tableau récapitulatif quelques différents groupes de verbes singhalais et leurs valeurs

V	Catégorie de verbes	groupe de verbes	traduction en français	final & indépendant	flexionnel (marque personne, nombre, genre)	marque la temporalité grammaticale : (passé /non passé)	évoque uniquement la temporalité extralinguistique	phrase/non-cé simple	phrase/non-cé complexe	phrase/non-cé à un actant	phrase/non-cé à deux actants
R	1 ^{ère} catégorie	saɾəɭə krija: (i)	verbes actifs	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
		prəjɔ:ɕʒjə krija: (ii)	verbes causatifs	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
		nirutsa:həkə krija: (iii)	verbes involitifs	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
		kaɽru:ka:rəkə krija: (iv)	verbes passifs	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
		vidhi krija: (v)	verbes impératifs	✓	≈ ✓	≈ ✓	✗	✓	✓	✓	✓
		a:firva:də krija: (vi)	verbes de souhait	✓	✗	≈ ✓	✗	✓	✓	✓	✓
E	2 ^e catégorie	ʌnijəma:rtəje: ʌsʌmbha:vjə krija: (vii)	verbes de condition	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓
		ka:la:rtəje: ʌsʌmbha:vjə krija: (viii)	verbes de circonstance de temps	✗	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓
S	3 ^e catégorie	mi:frə krija: (ix)	verbes de simultanéité	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗
		pu:rvə krija: (x)	verbes d'antériorité	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗
		ʌpərə krija: (xi)	verbes de postériorité	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗

Quatrième chapitre

Le passé composé & l'imparfait et leurs équivalents en anglais et en singhalais

Extrait 1

[Une apprenante d'un cours de débutant (troisième trimestre) à l'AF voulait savoir comment elle pourrait traduire la phrase « Nous n'avons pas appris les couleurs » en anglais...]

[1] Élève [Tarni] [en montrant la phrase écrite au tableau] : Deuxième exemple, en anglais, 'We have not learned', or 'We did not learn', or ...?

[2] Prof. : [?] Quelles sont les 3 possibilités que tu as données?

[3] [...]

[4] Élève [Sardha]: 'We did not learn' or 'We have not learned'? That...

[5] Prof. : « [Rire] Alors, je, je sais pas, je euh qu'est-ce que je veux dire...les deux sont possibles. Les deux traductions... alors, c'est, c'est une bonne question, mais vous essayez de comparer entre l'anglais et le français. C'est pas **toujours** possible. C'est pas, alors parce que c'est une autre langue, mais c'est une bonne question, c'est une très bonne question, mais euh... par exemple, si on prend en anglais, alors, il y a 'We' quoi ? 'didn't learn' et 'We haven't learned'. Mais si on compare anglais avec le singhalais, il y a pas de deux temps. En singhalais, il n'y a qu'un seul. Non ? Donc, chaque, chaque langue est différente. Mmh ? Essayez de comprendre, euh, pour l'anglais, il y a deux temps, en français ça peut être plusieurs temps. Mmh ? Donc, c'est, ça peut être soit I euh... 'We haven't learnt' or 'We didn't learn'. Mmh ? Ça peut être le... Euh... ça dépend. Ça dépend, euh, le sens, dépend du, du contexte. Ça dépend, Ça dépend des situations. Donc ici dans pour cet exemple, c'est possible que 'We haven't learned the colours', 'We didn't learn the colours', mmh ? La différence en anglais, 'We didn't learn' ? C'est, c'est fini, on pense à l'action : 'On n'a pas appris', mais quand on dit 'We haven't learned', jusqu'à maintenant 'on sait pas'. Donc, en français, ça peut être les deux. Mmh ? Donc, des fois, c'est, c'est difficile de comparer. Hein ? Mais, c'est passé, en tout cas, c'est passé. Euh... Vous pouvez choisir ce que vous voulez, mais, en, en anglais si on dit 'We haven't learned, c'est pas vraiment passé. Ça, c'est, c'est ce qu'on appelle 'Present Perfect' ? Non ?... Donc, c'est, c'est quelque chose de passé, mais qui vient jusqu'à présent. Mmh ? C'est pas vraiment 'passé passé', passé éloigné. Hein ? Donc, si je dis, si je dois choisir une chose, ça serait plutôt, 'We didn't learn'. Mais, l'autre sens est aussi là. Mmh ? Donc, vous avez un mélange des deux ici. Mmh ? Ça va ? Vous comprenez ? C'est dif... dif, c'est, c'est pas très précis comme ça, on peut pas les catégoriser, 'ça s'est passé composé' 'ça c'est past tense' euh... non, ça c'est, non. Ici par exemple, [désigne au tableau deux cercles pour représenter l'anglais et le français] si c'est anglais, ici c'est anglais [montrant l'un des cercles], il y a 1, 2, 3 [à l'intérieur du cercle, écrit les noms de quelques temps du passé de l'anglais], ça c'est français [montre l'autre cercle où il écrit quelques temps du passé français], ça [la phrase] peut être soit ça [montre le temps de 'simple past'], ces deux [montre les deux temps 'simple past' et 'present perfect'], si c'est anglais ici, ça peut être soit ces deux. Donc, cest... mais, c'est passé, hein ? C'est passé. C'est pas très précis, c'est pas très précis. Ça peut... Quelque fois on peut traduire avec 'We didn't learn', quelque fois on peut traduire avec 'haven't learned', quelque fois on peut utiliser les deux. Mmh ? C'est pourquoi il faut essayer de penser en français. Quand vous lisez un texte, il faut essayer de comprendre le texte selon le contexte. C'est pas évident, c'est pas clair tout de suite, mais si vous lisez beaucoup, vous essayez, vous commencez à ne pas comparer, parce que comparer au début, ça aide, ça aide un petit peu, mais si vous continuez à comparer, ça va pas être facile. Mmh ? Au début, ça va, c'est pas, ça, c'est une très bonne question, ah, c'est une très bonne question, mais essayez chaque fois de comprendre le texte selon la situation. Mmh ? Donc, si, si [on veut ?] une réponse directe, soit 'We haven't learned', soit 'We didn't learn'. Hein ? »

Extrait 2 :

[Présentation de certains temps du passé tel le passé antérieur et la révision de certains autres temps comme le passé simple : Avancé premier trimestre [20-11-2004]

[...]

[1] Une élève : Comment ça [se référant au passé antérieur] traduit en anglais ?

[2] Prof : Aaaaaaaah [Rire] Comment ça se traduit en anglais ?, hih. [Rire], Franchement, je ne sais pas comment traduire en anglais. [Rire] franchement je ne sais pas, parce que, ma grammaire anglaise, euh...ma connaissance de la grammaire anglaise, [Rire], c'est nul. [Rire].

[3] Élèves : [...]

[4] Prof : Il n'y a pas d'équivalent.

[5] Élèves : [...]

- [6] Prof : Non, je crois pas qu'il y a, qu'il y a un passé simple même en anglais [l'enseignant a mal compris la question de l'élève. Il pense que l'élève demande la traduction du passé simple.] Hein ? Ce n'est pas le passé simple en anglais, hein ?
- [7] Obs. : [se référant à la question de l'élève sur le passé antérieur] C'est un peu comme le plus que parfait ?
- [8] Prof : Hein ?
- [9] Obs. : C'est la même, que le plus que parfait, en anglais. Ça...on va traduire les deux, dans la même façon. Non ?... Parce... il y a pas un... un...une conjugaison particulière en anglais.
- [10] Prof : Oui, passé simple, disons il n'y a pas d'équivalent de passé simple en anglais. hein ?...non. C'est passé simple... [Rire]...passé antérieur... [Rire] passé simple...non, même subjonctif, il n'y a pas de subjonctif en anglais ? Non ? Conjugaisons, il n'y a ...il y a des formes, mais, conjugaisons, il n'y a pas de conjugaisons
- [11] Obs. : Oui...
- [12] Obs. : Oui, c'est ça, on peut traduire avec euh...deux...passé simple ou Simple Past... euh...
- [13] Prof. : Ouai, par exemple...
- [14] Prof : Ah, oui, tu veux dire le terme ?
- [15] Obs. : Oui, euh... le sens on peut traduire avec le Simple Past. Je crois pas... pour le passé simple...ou pour le passé composé.
- [16] Prof : Oui, ... pour les verbes...
- [17] Obs. : Oui, sinon il n'y a pas de...
- [18] Prof : On ne peut pas.
- [19] Élève : ...il n'y a pas de...
- [20] Prof : Non. Ce, ce que vous, vous devez comprendre, l'emploi de passé simple. Où est-ce qu'on utilise le passé simple et passé antérieur. Euh... L'emploi. Ah ? Le passé simple, c'est important. C'est pas le chercher l'équivalent en anglais parce que, il n'y a pas d'équivalent en anglais.
- [21] Élève. : Quand on dit 'je fus, je fus allé' ce n'est plus pas 'je suis allé' ?

Extrait 3 :

[Introduction au passé composé : première année à l'Université [09-11-2004]

[L'enseignant écrit les 2 phrases suivantes au tableau.]

Je regarde un film.

Hier, j'ai regardé un film.

[1] Prof. : Qu'est-ce que c'est ?

[2] Étudiants : [-]: First one in the present tense...

[-]: Immediate past / past perfect.

[-]: Present perfect.

[3] Prof. : « J'ai regardé un film. »

[4] Étud. : It's past. The action is over because it is 'I have watched'.

[5] Prof.: That is, you try to, do you all think in English? ... Or in Sinhala?

[6] 3 étudiants : English.

[7] Prof. : [s'adressant à une des étudiantes] Prabha ? Les deux, peut-être ? Ça dépend?

[8] [...]

[9] Prof. écrit deux nouvelles phrases au tableau.

Je vais au cinéma.

Je suis allé au cinéma.

[10] Prof : [désignant la première phrase] So, what is this ?

[11] Étud. [-]: I have been to the cinema.

[-]: present continuous 'that is 'I am going?'

[12] Prof : Yes. [Montre la deuxième phrase]

[13] Étud. : I went.

Extrait 4 :

[Introduction au passé composé : 'Être' : première année à l'Université [09-11-2004]

[...]

[1] Fazeera: "Can you translate it into English ... because we find it..."

[2] Prof.: "That is, you try to translate each and every word".

[3] Fazeera: Because, in French it is difficult to understand... [Can you?] translate into English? ...I find it difficult ... because, 'j'ai' is ok. 'Être' is... can't understand.

Extrait 5 :

2) *Ils lisaient très peu.*

[1] Prof.: With the 'past tense' [passé composé ?], it is an action which is already finished, une action déjà finie. Par [2] ex: vous lisez un livre. Mais vous ne lisez pas éternellement, non? Can you all read a book for, till you [3] die? Non. You'll read something and then it's finished. Yesterday, I read a book. So it's some kind of [4] action which is already finished. Here again, here also again it's that, but anyway it falls into the des [5] -cription form. Because your first sentence it's a description, descriptive sentence, because "Autrefois, [6] nos grands-parents n'avaient ni le son ni les images ». So, normally, if it's some actions which conti [7] -nues, that means if those were some actions in the past and also they continued, the one after that also [8] falls into the same category. I don't know whether you understood it or not. mm? Normally, you can't [9] say *Ils ont lu très peu*. You say, *Ils lisaient très peu*. C'est comme ça, la réponse. ah ? *Ils lisaient très [10] peu*. That is an action which is followed by the first one. They didn't have either the sound or the pic [11] -tures and, and they, they read very little. Although it's "read", it's not past tense [passé composé ?], its imparfait. [12] *Ils lisaient très peu*. You'll have to... I don't know how to explain that. You have to understand it by [13] yourselves. There's a... mmm ... eh, [s'adressant à l'Obs.], est-ce que tu peux donner parce que moi [14a] j'arrive pas à bien expliquer là. Parce que j'ai l'impression qu'ils n'ont pas bien compris pourquoi ils lisaient pas, qu'ils lisaient très peu.

[...]

[Lorsque l'observatrice l'interroge sur son explication « on dit pas *ils ont lu très peu* »]

[14b] Prof. : Alors... Oui mais, oui ça dépend de...

[15] Obs.: La situation.

[16] Prof. : Situation. So, it depends on the situation actually, actually. Because, euh... the first one (of?) first one [17] was in the past tense [Imparfait?]. And also here you have to consider, it'll ,like how, I don't know how to [18] say that, because you've to understand, I don't know, I... can't explain to you all why you should use, [19] normally it is an action continued, I mean, which continued in the past for imparfait and although it is that, [20] although reading action, that is some kind of action which, which has already finished, I mean, which had [21] taken place in the past, still you use imparfait.

[...]

[22] Prof. : Mais le problème, c'est qu'ici, je j'arrive pas, pourquoi je je, j'utilise l'imparfait au lieu de l'utiliser le [23] passé composé.

[Après avoir discuté avec l'Obs.]

[24] Prof. : So, in this case, euh... it is a, it's a habit, because it was sometime ago, non, I mean because it [25] was not yesterday or 10 years back but it was, in the past... Mmh, anyway, it is a habit, it is not some [26] thing which finished [1] yesterday, now yesterday you can say, *hier j'ai lu un livre*, euh, *hier j'ai lu [27] un roman*, but this is something which happened continuously in the past, euh... past in the sense, 50, [28] 60 years ago, because your grandparents, right?, Therefore. Ok? Voilà. Because, past tense [passé composé ?], [29] euh..., past tense and euh... past tense and imparfait, I, I think that it should come with the practice. [30] Because otherwise you can't just say, this is, because there's a grammar, grammar, rule like that and [31] therefore it is past tense no. Because you have to think. You have to make an effort, to understand [32] the sentence and also you have to respect the grammar rules. and also you have to do a lot of exerci [33] -ses. Like that you'll be familiar, why do you use instead of passé composé you use imparfait. Like [34] that. (...) in the very beginning. Ok? Ça va...? Mmh? Ça va pas. Euh ?

[35] Les élèves: ça va.

Extrait 6

Récit Oral 1 : classe du niveau avancé premier trimestre à l'Alliance française

Élève : « C'était un jour de, de fête d'un collège. C'est ce qu'on appelle en anglais '*Prefects day*' ... et les étudiants de ce collège nous avaient invité. Là, nous étions là regardant les danses et les chansons qui se déroulaient sur l'estrade. Et après quelques temps, ils vont (pas clair : viennent ?) deux garçons est venu et nous ont dit qu'ils vont faire... réaliser une drame et qu'ils ont besoin d'une fille pour jouer le rôle de la secrétaire. Alors tous les amis ont entrés (?) et les garçons m'ont expliqué ma rôle. Et une fois sur l'estrade, j'ai commencé à jouer le rôle de la secrétaire, bien après les conseils des garçons, Mais soudain un des joueurs crié à moi, après moi, « qu'est-ce que tu as dit », un autre garçon a dit « c'est pas ça que j'en demandé de faire et tu as gâché tout » et un autre garçon dit « c'est pas c'est pas d'elle que nous avons choisi pour jouer et elle est ici (pas clair : armène ?) » et comme ça et tout le monde a commencé

à rire et un des garçons a expliqué au public que ... et les garçons ont expliqué : « Excusez-nous mais, elle s'est trompée et je crois qu'elle va se montrer pourquoi elle est ici », comme ça. Les garçons dans le public, ils ont commencé à « hooray » et siffler et à la fin, j'ai dû quitter la scène sans le jouer. Et c'est, c'est... »

Extrait 7

Récit Oral 2 : la classe du niveau avancé premier trimestre à l'Alliance française

Élève : « Il y avait un ami de mon frère euh je l'ai connu très bien, mais nous ne nous sommes jamais rencontrés. [...], il est très prétentieux ... alors, nous, ça veut dire, moi et mon cousin décida donner une choc. Une grande surprise pour lui. Alors, euh nous sommes acheté une carte, très drôle, avec des phrases, il n'y a pas rien dire pour un homme, qui tourne trompe on sauf 'ouch'. Alors, nous sommes allées au son bureau pour la lui donner, mais sans rencontrer, sans la rencontrer. Normalement, il y, il y, a un, il y a des réceptionnistes dans son bureau mais, séduisant (ce jour-là ?) il n'y a pas une réceptionniste, parce que c'était le division marketing de cet bureau. Et, il y avait un agence de security. Tout d'un coup, une vieille dame, m'a demandé 'qu'est-ce que vous voulez' : Euh... qu'est-ce que... Pourquoi nous avons [lui] visité. Alors, nous avons paniqué et l'air de très merveilleuses, parce que nous ne sommes pas dire, la dire que nous, nous devez donner une carte pour le directeur de cette fis (office) ? Alors nous lui a donné, nous lui a dire nous voulaient des renseignement pour un projet de, projet, des renseignement de cet bureau... Après elle a commencé de dire tout d'histoire de cette compagne, euh... Elle a demandé quelques questions, mais nous ne savaient rien de marketing et euh comme elle a un rendez vous avec son patron, elle voulait nous présenter le directeur du publicité. C'est l'ami de mon frère. Alors nous décidé d'échapper. Nous ne voulaient pas rencontrer. Sans rencontrer. »

Extrait 8

Récit Oral 3 : la classe du niveau avancé premier trimestre à l'Alliance française

Élève : « Quand j'avais 7 ans, [... ?] moi et ma famille sont allés pour un mariage. Un mariage de ... [?] Euh, C'était bien. Euh, mais après, après le mariage, nous retournons à la maison, euh. Dans un... [?] [Prof : un tuc-tuc, un trois roues]... Mais, soudain il y avait un grand bruit, dans nos voiture, il était une heure deux heures, du matin, et après quelques minutes, j'ai réalisé que le, que mon voiture plaquée dans un réver ... réver ...réverbère. Euh... et le voiture a été mal endommagé. Et, j'ai crié au secours. J'ai crié secours. Et les conducteur, s'est réveillé. Les gens autour, ils sont ... [?] et je pense que c'est un mal accident et je pense que c'était un jour très effrayante. »

Extrait 9

Récit Oral 4 : la classe du niveau avancé premier trimestre à l'Alliance française

Élève : « Comme j'étais 13 ans, nous avons par, j'ai, ma mère, ma famille et moi, nous sommes parties, un voyage à Kandy. [... ?] quand partie à Kandy, [... ?] tous les endroits à Kandy, et j'ai arrivé [... ?] et à midi, nous avons décidé de visiter un grand jardin qui est situé, très loin, très loin. Et, après le dîner, nous sommes allés [... ?] le jardin et nous avons vu qu'il y avait beaucoup de bassins au milieu de, au milieu de jardin. Et c'était très tranquille parce qu'il y avait, beaucoup de, dans, sur les bassins il y avait beaucoup de canards et j'ai vu attendre quelques minutes et [le visiter ?] Il y avait à peu près trente [cent] cent personnes et ils sont aussi attendu de voir le scénario. Et, après quelques temps, mes parents et autres personnes, ils ont voulu d'aller voir les autres choses dans le jardin. Mais je n'ai pas allé avec lui parce que j'ai voulu voir plus. Mais, après grand parents [?] sont partis avec eux, avec leur. Et, donc j'ai voulu jeter de l'eau avec mon pied au au ce canard. Et soudain, j'ai, je me suis tomb... euh...tombée sur le sur le bassin et j'ai eu très peur. J'ai pensé que les canards m'a attaqueraient. Parce que j'ai vu... euh... ils sont, ils sont venus à moi. Et je ne savais pas quoi faire parce qu'il ne il n'y avait quelques personnes. Je n'avais, je ne sais, je ne savais pas nager mais j'ai essayé de nager...pour rev...reviens... pour revenir dehors de bassin. Et soudain j'ai vu que ma mère, vienne, couru avec mon [... ?] Et, elle aussi, elle tait très peur et elle venue auprès de bassin et elle m'a, attiré... m'a attirée et amenée dans un Summer House [...] jusqu'à soir je n'ai pas visité autre, chose.

Maiman

Devs. Racontez une journée inoubliable.

Mon mari travaillait en Angleterre. Il était un diplomate à l'ambassade des Sri Lankaïsis.

En 2003, il a m'invités rejoindre lui. Donc, je suis allée en Angleterre avec ma fille en vacances.

Un jour, mon mari est venu à la maison après son travail et il a me dit que la reine Elizabeth a eu nous nous, ^{sonnes} invités au palais de Buckingham pour la fête.

D'abord, je n'ai eu pas! J'étais très surprise et aussi contente. Après nous nous sommes vêtus les meilleurs vêtements et nous sommes allés à la fête au palais.

Comme, nous sommes arrivés au palais, la reine Elizabeth a accueilli nous et elle a dit avec moi. Elle était très sympathique. C'était une journée inoubliable.

FRANÇOIS DELMONT

Une journée inoubliable

C'était un hiver, il y a 3 ans. J'habitais aux Etats-Unis. J'étais mariée. J'avais un enfant. Une petite fille qui s'appelle Thavisha. J'habit^{ais} Nous habit^{ions} à Houston ~~en~~ au Texas.

Un jour mon père m'a ~~télé~~ téléphoné. Il m'a dit que ma mère est ~~est~~ gravement malade. J'ai paniqué. Je suis partie aux Etats-Unis avec mon enfant. Mon mari n'a pu pas partir parce que il avait beaucoup de travail au bureau.

Quand je suis arrivé à Sri Lanka, j'ai entendu la plus triste nouvelle de ma vie. Ma mère était morte!

Je pense que ce jour, il y a 3 ans est un jour ~~que~~ est inoubliable.

Le jour que je ne peux pas oublier, le 20.12.03, je suis allé à la plage avec mon cousin ~~à~~ à 11.00pm. J'y ai rencontré un ami, on a nagé et a fait ski nautique. on a promenade beaucoup sur la plage alors on a décidé de boire quelque chose. on a eu "Bacardi" il était très bon, on était très content et et heureux, ~~ensuite~~ ensuite on a bu une autre ~~bouteille~~ bouteille de Bacardi. Après quelques minutes j'ai ~~avait~~ j'avait sommeil beaucoup. mais je n'ai pas ~~pas~~ dormi. parce que mes amis ~~étaient~~ étaient réveillés, tout d'un coup il pleuvait, ~~ce~~ mais on a dû y dormir, j'ai écouté ~~quel~~ quelqu'un parlait ~~qu'il~~ je me suis réveillé. C'était le matin, j'ai vu mes parents devant moi ~~avec~~ avec ces visages en colère, ~~en~~ en fin on ~~est~~ est rentré.

Lahiru.

Une Journée Inoubliable.

C'était une journée belle et radieuse en moi de mais. Un de mes amis m'appelé a la matin et me dis à laisser ~~à~~ midi l'après midi libre pour lui accompagner quelque part. Comme il est un de mes meilleurs amis, je ne Pouvais pas refuser.

Pourtant que j'avais autres chose à faire, j'enai laissés et je me suis préparé à Sortir.

Sans aucune idée d'où on va aller exactement, je me suis habillé et lui ai attendu Vers cinq heure à l'après-midi, Il est venu chez moi dans sa voiture et m'a demandé à monter. Nous nous mettons dans la route. Quand Je lui ai demandé où nous avions été aller, Il m'a dis que nous visitons chez un autre ami qui habitait loin de la ville.

Après avoir rouler environ trois quarts d'heure nous sommes arrivés à la belle maison de notre ami. Mais, ce qui est me étonné est pour trouver la maison sans aucune lumière. Comme elle était toute ténèbres Je lui ai dis à retourner chez nous. Mais il m'a insisté à sonner.

Alors Je me suis approché à la porte et appuyé la sonnette. Soudain, pour m'étonner, la porte est ouvert et la maison s'est éclairée et Je me suis trouvé presque tout mes amis applaudissaient et chantaient " Bon anniversaire !" Encore plus, à m'a grande surprise, il y avait un grand gâteau en couleur bleu dans une forme d'un Motobike ! Bien que, je savais que je ne peux pas le conduire, vraiment tout que ils ont faits pour moi étaient très avenants et surprise. C'était vraiment une journée incubliable

Rauzan

①

Nr. _____
Date _____
Sammani Pathiranaagam

Il y a beaucoup des journées
mémorable pour moi. Mais je ne
peux pas oublier. Le jour au
studio de Universal aux États-Unis.
C'est très amusant.

Je suis venu le studio de Universal
en 2001. C'est un jour important
du trip de un moi. Dans le studio
de Universal. J'étais très heureuse
C'est la place que tout les films
ont fait. J'ai vu beaucoup des
places, les concerts et aussi le 3D
films. C'est très amusant. J'ai
rencontré beaucoup des acteurs.
C'est très agréable à voir Zeena
et Aaradhya.

Ma place préférée est le studio
que Jurassic parc a fait. J'ai
vu 3D films. J'avais beaucoup de

3) Buddhika A/L 2006/B
Prof Thilani
Ranadheera
Date

Une journée inoubliable

Je suis 65 ans. Maintenant je suis vieille. Je peux r'appelle des jours que j'ai eu. Quand j'étais enfant, je suis très méchant. Je n'ai pas écouté à mes parents. Je peux raconter une journée inoubliable dans ma vie.

Quotidien je et mes amis ont joué après école. Il y a été un réservoir dans ma école. Nous avons couru sur le réservoir. Il a été était couvert par une feuille. Un jour nous avons joué dans l'école et nous avons couru sur le réservoir. Subitement la feuille a cassé et je suis tombé dans le réservoir. Je n'ai pas rien fait. Mais mes amis ont crié pour aider. Un passant a entendu le cri et a me pris pour sortir de le réservoir. J'ai eu peur. Mais j'ai été content que j'ai reçu une nouvelle robe et j'ai eu un bain.

Sachini De Silva
No 2006 ALL Bire

5

une journée inoubliable

La journée inoubliable dans ma vivacité été la journée qui mon père a rencontré avec un accident. Quand mon père a rencontré avec un accident j'ai été huit ans. Quand j'ai écouté la nouvelle j'ai été trop agiter. Donc j'ai crié beaucoup et ma mère a fait la même. Après que nous ^{sommes} ~~avons~~ allé au hôpital. Donc nous avons vu le père été dans le lit et il a été inconscient. Il a été couvrir avec sang les plâtres. Donc après trois mois il a deveni conscience, mais malheur été que il a été paralyser. Donc ce est la journée inoubliable dans ma vivacité.

Adine

9 Apsara Senanayake. A

Racontez une journée inoubliable.

J'ai eu beaucoup des journées inoubliables, mais la plus inoubliable a été en la mois dernière, le 17^e novembre 2004. Il a été une journée inoubliable pour moi parceque je suis devenu la première ^{prix} pour le sujet de anglais. J'ai été très heureuse et aussi j'ai été très excitais.

Il a été un très spécial journée inoubliable à moi parceque j'ai travaillé beaucoup devenir ce prix.

En le 17^e matin de ce jour je me suis rappelé que quand je me suis réveillé j'ai été vraiment heureuses. Sur le lit j'imaginais comme j'allais devenir le prix et comme j'étais ? nerveuse. Le matin à l'après-midi je rêverais environ le moment ^{passionnante.} ~~etc~~

Chaque moment de que jour a été très heureux à moi. À la distribution des prix quand mon nom a annoncé, j'ai été trop passionnante.

⑦ Lalani Pathirana

Recontez une journée inoubliable

C'était mon premier jour à l'école. Je suis allé avec ma mère et mon père et j'avais terriblement peur. Je portais une robe blanche, une chaussure blanche et une cravate bleue. Il y avait beaucoup d'étudiants. Ensuite je suis allé à la classe avec ma professeur. J'étais avec ma amie Shareeh. Je me suis vraiment bien amusé. Il était très amusant. Nous avons chanté avec mes amies. Ma professeur a été très agréable et très gentile. Ce était.

A/L
2006 B
Prof. Thikou

2 3 Saathira Mahroof
2006 A/L B.

Une journée inoubliable
J'étais neuf ans. Un soir mon oncle est m'invité pour une promenade par sa moto. Et avant aller, il a conseillé à moi de ne pas lâcher prise de ses épaules. Il montait la moto à toute vitesse. Et puis j'ai eu ^{avec} un désir fou griffer ma tête. Et j'ai fait lâcher prise une épaule de mon oncle. A le même temps une voiture a barré la moto et je suis la me débarrasé sur la racine d'une maison. Il est se passé très rapide et in attende. Mais heureusement de moi la racine n'était pas glissante et je ne blessais pas. Puis j'ai vu un mangue et quand mon oncle inquiet est venu me sauver, je mangais une mangue sur la racin. Encore, il riait de cette situation inoubliable.

Rédaction d'une lettre (environ 150 mots)

Vous avez passé une soirée inoubliable.
Vous racontez ce qui s'est passé à un/e ami/e

Badulla, le 01 Février

Chère Nadeera,

tu vas bien?
Je vais très bien. Comment vont
tes parents?

Hier, ^{soirée} nous avons eu
un barbecue et aussi ^{au} tour d'un feu
au jardin à mon amie Nadeeka ~~à~~
sa maison. Il y a beaucoup d'un
plat. Le plat principal était
une dinde grillée. ~~J'ai~~ Nous avons
mangé beaucoup de fruits et des
salade. Nous avons chanté et
dansé ~~du~~ au tour du feu. C'était
amusant. Je me suis bien amusée.
C'était une soirée inoubliable
car moi.

Rappelle-moi à tout
le monde à la maison.

amicalement
ton amie
Fazeera ♥

Racontez un souvenir d'enfance que vous n'oublierez jamais.

C'est le jour de la mort de mon chien. J'ai eu un chien quand j'étais douze ans. Ce chien s'appellait Tomy. Tomy était un chien adorable. Mon père m'a apporté ce chien comme un cadeau pour mon 10ème anniversaire. Ce chien était très amicalement avec moi. Je l'ai appelé "Tomy" et il l'a aimé beaucoup. Tous les matins, je l'ai donné le lait et il était très gourmand. Il a aimé beaucoup manger saucisses.

Quand, j'arrivais chez moi d'école, Tomy m'a couru heureusement. Quand j'étais seule, il a joué avec moi, un jour j'étais très malade. Je n'ai pas pu bouger. J'étais au lit toute la journée. Alors, Tomy aussi, n'a pas mangé et n'a pas bougé, mais il est resté près de mon lit. Je n'ai jamais mangé sans le donner. Tomy était aussi un bon chien d'aveugle, mais il n'a jamais piqué.

Le plus triste événement s'est passé un jour. C'était un soir pluvieux. J'étais à mon école, pour moi, c'était difficile d'arriver à la maison, comme il pleuvait beaucoup, je suis resté à l'école avec mes amis. Mais mon chien et avait attendu un long moment pour moi, comme j'étais tard, il était déçu, et il est parti pour me chercher. Il a couru le long de rue, est une voiture qui l'a touché. Il est mort sur place. Quand j'arrivais chez moi, j'ai vu les gens se sont rassemblés et regardaient quelque chose. Quelqu'un m'a dit que c'était un chien qui est mort. Je suis allée le voir et j'ai vu que c'est "Tomy"! J'ai crié et j'ai oublié qu'est-ce que s'est passé. C'était un jour très triste et inoubliable pour moi, J'ai encore un photo de Tomy avec moi, et je l'aime encore.

Redaction guidée - SJP - 1st year

Réduction d'une lettre. [environ 150 mots]

Vous avez passé une soirée inoubliable.

Vous racontez ce qui s'est passé, à une/un amie.

Chez moi, le 01^{er} février,

Mon cher Mcmillain,

Comment ça va ? Je vais bien. Le jour
dernier j'ai promis de parler ~~de~~ une soirée inoubliable.

C'était le jour de mon père est venu chez
nos et nous allons arrangé une petite fête. Mon frère était
très petit et à ce moment là je m'occupais mon frère.
C'était à 6 heures de soir. Je cherchais dans la rue
de chez nos parce que c'était bruyante et gaale, avec lui.
Je ~~le~~ le portais en ma main. Soudain il a tombé dans
la rue ~~par~~ se heurter ~~d'un~~ ~~coin~~. Il a pleu bruyamment.
J'étais effrayée. J'ai pensé ma mère va grapper. Je
m'ai aussi pleuru. mais ma mère est venu ~~et~~ et
~~par~~ parlée jolie. Elle a traité mon frère aussi,
comme il été légèrement blessé.

C'était ma soirée inoubliable de tout ma vie.
Nous recontrons ~~de~~ en le future proche.

À bientôt !

Je t'amicalement

Prabha

Racontez un souvenir d'enfance que vous n'oublierez jamais.
D'enfance est intéressant à n'importe qui et c'est la période avec tout à fait événements. Il y a tout événements Je ne peux pas oublier. Mais ce événement est le plus beau inoubliable.

Quand j'ai été jeune, j'ai habité jouer avec mon amis après école. Alors j'ai eu aller la foyer en l'autobus. À ce jour inconsciemment j'ai tombe dans la profond sommeil en l'autobus. Quand je me suis réveille j'ai été à huit kilomètres de mon foyer. Je n'ai pas su faire quell. Je n'ai eu de l'argent. J'ai dépensé avec mon amis. J'avais descendu de l'autobus et je m'ai mis marcher la foyer. La famille ami du nôtre m'avait vu ~~marcher~~ pendant que je marchais vers la foyer. Il a pensé j'avais allé à la foyer la ami. Il a envoyé la message à mon foyer. mon père a été fâche. Il me s'a ~~mi~~ mis réprimander ne ^{me} personne, a plaindu.

	LANKA
Date	AA ✓ No. <input type="checkbox"/>
<u>RACONTER UNE JOURNÉE INOUBLIABLE</u>	
Je suis allé cours d'informatique.	
Après nous sommes organisées un petit voyage. Alors nous sommes allés Unaratu-na. Après nous avions une natation.	
Je ne sais pas nargée. Mais mes amis m'ont amené dans l'eau. J'ai crié très fort. Mais personne pas m'écouter. Ils me sont tombés l'eau profond.	
Alors je semrais est j'ai crié beaucoup avec dire je ne sais pas nargé. Mes amis avaient eu peur et m'ont pris de l'eau j'ai pleuré beaucoup. Et mes amis m'a demandé pour de desolée pour ça.	
Weerodara	

Samanmalee.
41
Le Plus Cadeau De Noël.

ça faisait un an que papa est était parti. La douce nuit de Noël, avec les flics qui sont venus le chercher il est parti... pour toujours... C'était la guerre, mais c'était une guerre bizarre, une guerre de cache-cache. Le gouvernement et les terroristes se sont tués leurs hommes. Mais mon papa, il n'était ni terroriste ni espion. Mais tout était fini. Toute une longue année s'était écoulée sans sa chère présence. Comme c'était triste.

Je réfléchissais devant le sapin luisant. Chaque Noël papa plantait le sapin dans un grand pot et nous mettions les décorations. J'adorais toujours d'accrocher l'étoile des rois mages et c'était papa qui m'a soulevé au sommet du sapin. Je suis rentrée au réalité et ai vu le sommet de sapin qui agitait dans la brise, vide. Papa n'était pas là pour me soulever. Quand-même, je me suis dévillé les mains pour essayer. Et comme un miracle j'étais soulevée en air. C'était si familier, si bien connu... le contact de ses mains qui me tenaient..... J'ai tourné et comme ~~un~~ dans un rêve ai vu mon cher papa, souriant.

"Joyeux Noël, mon chou" J'ai entendu sa chère voix disant et il m'a serré dans ses bras comme il ne va jamais me quitter. Maman qui se tenait derrière lui, a chuchoté dans mon oreille. "C'est bien ton cadeau de Noël?" C'était le meilleur que j'aie jamais reçu et je savais que j'allais le garder pour toujours!

Chamindri Hyanage

Date:

Une Journée Inoubliable

J'aime bien la mer. Donc j'aime y aller souvent. Un jour, il y a quelques ans mon père a décidé d'emmener toute notre famille à la plage de Hikkaduwa. Alors ma mère a eu l'idée d'avoir un pique-nique dans la plage. Nous et nous sommes beaucoup amusés ce jour-là.

Quand nous sommes arrivés à la plage la mer et la plage apparaissaient si beau que j'étais heureuse tout de suite.

Tout d'abord ma sœur et moi nous avons mis à ramasser les coquilles. Ma sœur a apporté un panier avec elle pour les mettre. Mais bien sûr j'ai oublié d'apporter quelques chose pour ça alors j'ai mis toutes mes coquilles dans mes poches. Et à la fin de la journée il y avait plus de sable dans mes poches que les coquilles!

Après nous nous sommes assis à la plage et nous avons construit des châteaux de sable. Ma mère et mon père nous ont montré les bateaux et les navires qui étaient dans à la mer.

Date.....
C'était une belle image avec le soleil,
les oiseaux, la foule et surtout la mer.
Nous avons déjeuné dans la plage.
Je pense que c'est le plus bon repas
que j'ai jamais goûté, peut-être
parce que je l'ai mangé en regardant
la mer. Il y avait beaucoup d'activité
dans la plage et à la mer.
Les pêcheurs semblaient très occupés
avec leurs bateaux. Après le repas mon
père nous avons acheté de la glace.
Ma sœur et moi avons eu quatre
glace, nous aimions beaucoup la glace!
Puis nous sommes montés dans
un bateau pour aller voir les poissons
et les coraux. Ce bateau était étranger,
il avait un plafond ~~de~~ de verre.
Ma mère m'a expliqué c'était
pour voir le plafond de la mer. Et elle
avait raison nous avons pu voir le
plafond. Il y avait beaucoup de beaux
poissons de toutes les couleurs dans la mer. Les coraux
étaient merveilleux. Je rappelle bien
Date.....
que j'ai voulu descendre le bateau et
toucher les beaux poissons, mais ma
mère ne m'a permis pas, elle a dit
que je me noierais.
Ensuite quand nous sommes
revenus à la plage elle nous a permis
à nager. Et ma sœur et moi nous
avons nagé dans de l'eau jusqu'à
la nuit tombée.
C'est ma journée inoubliable,
je l'aime bien.

ALL 65.

Racontez un événement ~~ou~~ inoubliable.

Le janvier dernier, nous avons voyagé au parc national de Wasgamuwa. Le parc s'étend dans la région sauvegardée de Mahaweli et il faisait 37,063 hectares de long. Nous ~~sommes~~ ^y resté pour trois jours mais le deuxième jour était particulier à cause d'un certain incident qui s'est passé vers la fin de la journée.

Pendant notre séjour, nous restions dans l'une des maisons spéciales, ^{dans le parc} qui étaient entretenues par le ministère.

Ce jour, nous nous sommes levés vers 6 h et nous nous sommes partis avec notre guide à voir des animaux. Nous avons vu beaucoup d'oiseaux, de sangliers et aussi de cerfs, mais nous n'avons pas eu de la chance de voir le léopard et l'ours. Vers le milieu de la journée, nous avons baigné dans la Mahaweli.

Après le déjeuner, nous sommes allés autour du parc.

Vers 5.30, les éléphants se sont mis à apparaître dans de grands troupeaux à côté de ~~de~~ notre route.

Nous avions assez peur d'aller près d'eux mais, notre guide nous a dit qu'ils feraient du mal à quelqu'un seulement si on les essaie de troubler.

C'était fascinant à voir des centaines d'éléphants ~~mangeant~~ mangeant tranquillement.

Comme nous étions fatigués, nous avons dit au conducteur nous ramener à notre logement.

Le guide ^{lui} a dit à tourner ~~de la rue~~ dans un autre sentier. Quand nous venions au milieu de la rue,

nous avons vu un éléphant avec son bébé au bord de la route. Le conducteur s'est arrêté le véhicule.

Le guide a dit que d'habitude, les éléphants sont dangereux quand ils sont avec leurs bébés.

L'éléphant ne bougeait pas, mais je suis sûre qu'il

regardait
nous ~~ait~~ regardés. Après quelques minutes, le guide
disait le conducteur d'avancer très lentement mais
le conducteur conduisait à toute vitesse sans obéir
le guide et l'éléphant a couru pour attraper le
van avec sa trompe levée. Après, l'animal a arrêté.
J'ai poussé un gros soupir de soulagement. Nous voulions
~~atte~~ rentrer aussi vite que possible; mais le guide nous
a dit que nous avait eu traverser la même route avec
l'éléphant car ce route-ci était une impasse. Il paraît
qu'il voulait montrer beaucoup plus d'éléphants.
Cependant, nous sommes retournés et ~~avané~~ nous avons
avancé très lentement. Nous n'avons pas vu l'éléphant,
~~alors nous~~ mais quand nous avançons nous avons vu
l'animal de l'autre côté de l'allée et il y avait
beaucoup plus d'éléphant avec lui! Nous ne pouvons pas
rien à faire mais rester jusqu'aux éléphants allaient.
Le guide a fait un bruit à chasser les éléphants, mais
in n'a servi à rien. Nous avons vraiment peur et le
conducteur par peur, a conduit une deuxième fois à
toute vitesse. Cette fois, presque tous les éléphants
s'est mis à courir derrière le van. Nous avons entendu
tapant des pieds près de notre véhicule. Sans regarder
en arrière, le conducteur est allé à toute vitesse par
les routes sinueuses. Nous lui criions d'aller plus vite.
Après quelques temps, ils ont reculé et nous avons résumé
notre vitesse normale. J'étais sans voix et je secouais.
Pour le temps, nous étions revenus à la maison, nous
avons décidé ne pas venir et voir les éléphants.
Nous avons eu assez d'éléphants pour toute une vie.
Même aujourd'hui quand j'é souviens cet
incident, j'ai très peur. Nous avons de la chance d'être
en vie aujourd'hui. C'était une journée inoubliable.

Supuni Liyanagunaward

Un événement inoubliable.

C'était le 26 décembre 2004. Toute ma famille était à la maison. C'était dimanche, et mes sœurs étaient en train de se préparer pour retourner à Colombo.

Environ 10h du matin, on a vu la voiture d'un voisin arriver à toute vitesse vers notre maison. Notre voisin, il a sauté dehors et il a couru vers mon père qui était dans le jardin.

« Puis-je garer ma voiture dans votre jardin ? C'est l'endroit le plus haut près d'ici... » il a dit essoufflé.

« Oui, bien sûr, mais... » mon père était surpris.

« Vous ne savez pas ? Il y a un raz de marée... Galle est déjà détruit. Après le départ de notre voisin, on a tout rit. Ce qu'il a dit, c'était très rigolo. « Le pauvre ! Ça doit être devenu fou ! »

Mais mon père a voulu savoir ce qui se passait à la ville. Mais il y avait une rupture de courant, et on ne pouvait pas regarder la télévision. Donc il est allé se renseigner. Quand il est ~~revenu~~, rentré, il a eu beaucoup à dire. « Notre voisin, il a raison. Il y ~~avait~~ un raz de marée. On dit que l'hôpital à Karapitiya est aussi inondé ! »

On était tout bouleversés. ~~Notre~~ Notre maison est située en haut d'une colline, mais ^{elle est} assez près de Karapitiya. « Qu'est-ce qu'on va faire ? » Mais mon papa était calme. « Si Karapitiya est aussi inondé, on ne doit pas bouger d'ici. On sera en sécurité, c'est assez haut... »

(Alors on a entendu que ce n'était pas l'hôpital à Karapitiya mais celui à Mahamodara qui était inondé.) La rue qui mène à l'hôpital est devant notre maison, et on ^y a vu beaucoup de voitures qui étaient pleines de blessés et morts se précipitant. C'était très triste et aussi effrayant. Ma famille, elle est toute en sécurité mais on avait une peur bleue de nos oncles, tantes, cousins et amies qui habitaient près de la mer. Heureusement notre téléphone n'était pas en panne, et on a passé toute la journée en essayant de les contacter. La rupture de courant était réparé le soir, et on s'est entassés autour de la télévision. Si je ne l'avais pas

vu, je ne n'aurais jamais cru possible un désastre pareil. Des milliers de morts et de disparus ! Quand j'ai vu ce qui ^{s'était} ~~est~~ passé à Galle, à notre ville, j'étais choquée. La gare d'autobus, où était-elle ? Et ces filles-là qui étaient emportées par les vagues... Je n'^{avais} ~~est~~ jamais ~~vu~~ cru qu'un cauchemar comme ça était possible. Mais ce n'était pas un cauchemar - c'était la réalité.


L'horreur de cet événement n'était pas encore fini. Les jours suivants, on avait peur du téléphone. Chaque coup de fil nous renseignait sur la mort ou la disparition de quelqu'un de notre connaissance. Moi, j'ai appris de la disparition de deux de mes amies à l'école - l'une ^{avait été} ~~était~~ emportée par les vagues et probablement noyée, l'autre ^{avait été} ~~était~~ dans le train qui a eu un accident à Kahawa. Mon papa nous a dit qu'il avait vu tous les couloirs à l'hôpital pleins de corps.

Quand je pense aux victimes de ce désastre terrible, je comprends que nous ~~avon~~ ^{avons} beaucoup de la chance. ^{Par exemple, mes} ~~mes~~ sœurs ^{voulaient} retourner à Colombo ~~à~~ ce jour-là, et si elles avaient été à la gare d'autobus à ce moment fatidique. De toute façon, nous n'étions pas très touchés par ce catastrophe, car notre maison n'était pas inondée et toute ma famille est en sécurité. Mais c'était la journée la plus horrible et effrayante de ma vie, donc je peux imaginer l'état des sinistrés qui ont perdu leurs familles, et leurs maisons et tout ce qu'ils ont jamais aimé. Alors c'était un événement que je ne ~~peut~~ ^{voulait} jamais oublier même si je le ~~voulais~~.

P.G. Ishika Amani
Date: No: Pami A/Los

ÉVÈNEMENT INOUBLIABLE

Dimanche 26 décembre, le Raz de marée a ravagé beaucoup de ville de Sri Lanka. 26 décembre j'étais à Galle, parce qu'il était les vacances. Peu après 9 heures de la matin, j'ai entendu des cris de personnes. J'ai couru à fenêtre avec mon père, pour voir qu'est que c'est passé. Mon père et moi, nous sommes vu les gens qui couraient au milieu de Fort en criant "Le raz de marée... courez!" Puis, j'ai vu l'océan venait vers nous. Mon père tout de suite, mon père a pris ma main et ma sœur laquelle de ma sœur, alors il a crié au ma mère pour aller avec nous. Nous nous sommes précipités à la forteresse, aussi vite que possible. Par là, on pouvait voir la ville de Galle tout couvert par



Date:..... No.....

ÉVÉNEMENT INOUBLIABLE

aux l'eau et de boue.

Fort. est un endroit qui est couvert par la Fortresse, donc l'eau ne peut pas entrer facilement. Il y a seulement deux endroits par où l'eau peut entrer. Donc, les vagues géantes ne pouvaient balayer les choses qui étaient dans la fortresse. Mais quand on y est arrivé, on a vu qu'il y avait partout l'eau noir. J'ai pensé que le voir. Parce qu'il y avait voitures cassées, immeuble effondrés, bus retournés et bateaux brisés.

Pas seulement de ^{propriétés} mais les gens. Les gens ont été tués et des corps ont été rejetés par la mer sur des plages. J'ai aussi vu plusieurs corps de qui ~~sont~~ ce séisme a été tués.

Après une ou deux heures, on est rentrée chez nous. Selon la nouvelle Tsunami, ça avait tué plus de

Panther

Conclusion

Questionnaire destiné aux apprenants adultes de français langue étrangère au Sri Lanka

.....
Merci de répondre à toutes les questions. Lorsque les réponses sont données, veuillez souligner la réponse qui vous correspond le mieux. Si vous trouvez difficile de répondre à certaines questions en français, n'hésitez pas à écrire vos réponses en singhalais/en anglais.

Institut :

Classe :

1) Nom :

2) Sexe : Femme / Homme

3) Âge :

4) Profession :

5) Langue maternelle :

6) Langue seconde :

7) Niveau d'études : -G.C.E O/L -G.C.E. A/L -Université

8) A l'école, vous avez fait vos études en : - singhalais - tamoul - anglais

9) A l'université, vous avez fait vos études en : - singhalais - tamoul - anglais

10) Avez-vous appris la grammaire du singhalais écrit comme une unité à part ? -Oui / -Non

11) Trouvez-vous l'emploi des temps du passé du singhalais (écrit) complexe ? -Oui / -Non
Si oui, selon vous, quelles peuvent en être la/les causes ?

12) Avez-vous appris la grammaire de l'anglais comme une unité à part ? -Oui / - Non

13) Trouvez-vous l'emploi des temps du passé de l'anglais complexe ? -Oui / - Non
Si oui, selon vous, quelles peuvent en être la/les causes ?

14) Comment trouvez-vous l'emploi du passé composé et de l'imparfait en français ?
-facile / -difficile

15) Si vous le trouvez difficile, selon vous, quelles peuvent en être la/les causes ?

16) Qu'est-ce que vous trouvez le plus dur ?

- La formation de l'imparfait et du passé composé (leurs conjugaisons)

- L'emploi simultané de ces deux temps dans un texte

17) Lorsque vous apprenez le français, qu'est-ce que vous considérez comme votre langue de référence (si vous en avez une) ?

- Le singhalais / -L'anglais / -Le singhalais ET l'anglais / -Non. Je ne fais référence à aucune de ces deux langues.

18) Vous comparez le français avec...

...le singhalais : Oui, toujours / Oui, quelque fois / Oui, mais rarement / Non, jamais.

...l'anglais : Oui, toujours / Oui, quelque fois / Oui, mais rarement / Non, jamais

19) Quand vous apprenez les temps français (par ex : le passé composé et l'imparfait), vous essayez de mieux les comprendre en les comparant avec...

...les temps singhalais : Oui, toujours / Oui, quelque fois / Oui, mais rarement / Non, jamais.

...les temps anglais : Oui, toujours / Oui, quelque fois / Oui, mais rarement / Non, jamais.

20) Si vous comparez les temps français avec ceux du singhalais et/ou de l'anglais, c'est parce que vous croyez...

...qu'en singhalais/en anglais, il y a des temps complètement similaires à ceux du français.

... qu'il y a quelques similitudes entre les temps français et les temps singhalais/ anglais.

...que telles comparaisons vous aident à mieux comprendre les différences entre les temps français et ceux de l'anglais/du singhalais.

(D'autres raisons)...

21) Croyez-vous que vous pouvez plus vite maîtriser les temps français grâce à telles comparaisons ?

-Oui / -Non

22) Reconnaissez-vous dans le passé composé et l'imparfait les temps grammaticaux du singhalais et/ou de l'anglais ? -Oui / -Non

Si oui, veuillez-les nommer.

Le passé composé =>.....

L'imparfait =>.....

23) Croyez-vous que ça aurait été plus facile d'apprendre la grammaire française, si vous aviez déjà appris...

la grammaire singhalaise ? -Oui / -À un certain degré, oui / -Non

la grammaire anglaise ? - Oui/ -À un certain degré, oui/ -Non

24) Ou bien au contraire, pensez-vous que votre connaissance d'anglais/singhalais vous rend l'apprentissage du français trop complexe ?

Le singhalais : -Oui/ -Non

L'anglais : -Oui /-Non

25) Si « Oui », comment pourriez-vous remédier ce problème ? Qu'est-ce que vous faites pour améliorer votre connaissance des temps français ? (Veuillez élaborer votre réponse au maximum !)

Questionnaire pour les enseignants de français langue étrangère (FLE) au Sri Lanka

1) Pourquoi, selon vous, les apprenants adultes sri lankais de FLE ont du mal à acquérir l'usage de l'imparfait et du passé composé ?

2) Croyez-vous que les comparaisons interlinguales (entre l'anglais/ le singhalais <=> le français) puissent faciliter l'acquisition de ces deux temps ?

3) Ou bien, au contraire, est-ce que les préconnaissances grammaticales de l'anglais et du singhalais sont un obstacle à l'enseignement/acquisition de ces deux temps ?

4) Quelles sont vos propositions pour un meilleur enseignement/apprentissage de l'emploi de l'imparfait et du passé composé aux apprenants de FLE sri lankais ?

5) En tant qu'enseignant(e) de français langue étrangère au Sri Lanka, quel serait votre avis sur cette problématique ? Je vous prie d'avance de noter tout ce que vous auriez à dire à propos de ce sujet. Merci !

Quelques définitions /explications de base pour les classes de FLE

(Cf. *Grammaire méthodique du français* (1999): Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R.)

Pour expliquer le PC

*Par rapport au présent

-Un temps accompli au présent.

-Un temps antérieur au présent.

-Emploi extensif : on peut utiliser *le PC* pour parler d'un moment futur qu'on considère comme étant (presque) accompli au moment de l'énonciation.

*Par rapport au passé simple

Le passé composé et le passé simple ont en général les mêmes valeurs d'emploi- Distinctions :

Le PS : un temps pratiquement disparu de l'oral, temps de narration et de récit.

Rapporte des faits passés coupés du présent de l'énonciation

Le PC : remplace *le PS* dans la langue courante parlée et écrit.

Rapporte des faits passés ayant un lien vivant avec le moment de l'énonciation.

*Par rapport à l'imparfait

Les différences entre *le PC* et *l'imparfait* existent essentiellement au plan aspectuel.

Le PC :

-Vision synthétique et compacte du procès, procès vu de l'extérieur, une vision globale, indifférenciée.

-Perfectif (non-sécante), procès nettement délimitée dans son déroulement et orienté vers son terme final, une durée plus ou moins longue mais toujours délimitable.

-La succession chronologique des faits relatés.

Pour expliquer l'imparfait

L'imparfait à deux valeurs de base : dans les deux cas, il décrit un procès hors de l'actualité présente du locuteur.

(1) valeur temporelle passée

(2) valeur modale (comme possible mais hors de l'univers réel)

(1) Les emplois temporels de l'imparfait

-L'imparfait s'oppose au PC/PS au niveau aspectuel.

-Temps analytique

-Imperfectif (sécante)

-N'envisage pas les limites du procès : n'y assigne pas de fin (parfois ni même de début)

-Le procès est vu de l'intérieur (une partie du procès est réalisée alors que l'autre reste non réalisée/virtuelle- cette explication n'est pourtant pas applicable aux emplois modaux de l'imparfait) exprime la durée, mais cette durée ne doit pas nécessairement être longue : il s'agit plutôt du point de vue du locuteur qui considère la durée dans son déroulement, dans sa continuité.

Les effets produits=> 1. Créer un état d'incertitude et laisse attendre une suite

2. Un complément approprié confère à l'énoncé une valeur itérative

-*Imparfait d'habitude* : associé à un complément marquant la répétition du procès (aspect itératif). Cependant, cet usage peut aussi se justifier selon les indications contextuelles ou la connaissances du monde.

-Imparfait narratif

-L'imparfait s'oppose au PC/PS dans les narrations.

-Mais, peut parfois prendre la place du passé simple (ou du passé composé) pour en modifier la perception, pour envisager le procès de l'intérieur dans son déroulement et s'en effaçant les limites, même réelles.

-Dans un récit présente les actions secondaires, place les faits à l'arrière-plan : commentaires, explications, descriptions.

-Imparfait présente, selon les cas, les circonstances préalables au milieu desquelles peut se produire un événement important exprimé au passé simple (ou au passé composé) ou bien des procès simultanés aux faits au passé simple (ou au passé composé), qui fournit le point de référence.

-Les procès à l'imparfait peuvent occuper un intervalle temporel plus vaste que les procès au passé simple (ou passé composé) qui s'intègrent alors à cet intervalle.

- *Imparfait style indirect* : le présent transposé

(2) Valeur modale de l'imparfait

-Si + imparfait + conditionnel

-Si + imparfait + imparfait !

-Demande polie

-Formulation d'une suggestion

-Expression du souhait

-Manifestation d'un regret

-*Imparfait hypocristique* (enfantin) : pour s'adresser aux petits enfants et animaux familiers, avec 3^e personne

Les explications complémentaires

-L'imparfait ne peut guère introduire lui seul un repère temporel nouveau, s'appuie en général repère temporel installé par un verbe antérieur ou une indication temporelle (en ce sens, c'est un temps anaphorique)

-Présente des faits simultanés, les juxtapose sans marquer la succession chronologique- Les procès sont envisagés à partir d'un même point référentiel dans les passages descriptifs.

-N'exclut pas la succession chronologique interprétée de façon itérative.

-*Imparfait historique* : si l'accent est mis sur la date

-*Imparfait pittoresque* : il s'agit de dépeindre un procès comme un tableau

-*Imparfait de perspective* : un fait postérieur au repère temporel indiqué (Comme l'emploi du présent pour évoquer le futur proche)