

INTRODUCTION

1. Justification du choix du sujet

Le XXI^e siècle est marqué par des changements extraordinaires dus au développement des sciences et des technologies. Il est également caractérisé du point de vue économique par une coopération internationale.

Dans ce contexte de mondialisation, le fait d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères est vraiment indispensable et correspond bien à la tendance d'intégration régionale et internationale chez nous.

Actuellement, le Vietnam se présente comme un pays en voie de développement qui s'ouvre au monde extérieur. Ainsi, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères jouent un rôle de plus en plus important dans la vie économique, sociale et culturelle du pays. On compte aujourd'hui jusqu'à une dizaine de langues enseignées comme langues étrangères au Vietnam : l'anglais, le français, le russe, le chinois, le japonais, l'allemand, l'arabe, le coréen, etc. Parmi ces langues, l'anglais et le français sont les plus privilégiés. L'enseignement de la langue étrangère se fait à tous les cycles du système éducatif vietnamien, de l'enseignement général à l'enseignement supérieur.

À l'Université de Langues et d'Études Internationales – l'Université Nationale de Hanoi, on enseigne une dizaine de langues étrangères. Dans le Département de Langue et de Civilisation Françaises, outre les lycéens francophones qui ont participé au concours d'entrée à l'université, bien de lycéens anglophones y sont admis. Pourtant, lorsque ces étudiants apprennent le français, ils rencontrent certaines difficultés à cause des raisons objectives et subjectives. Les étudiants apprennent l'anglais pendant une longue durée, depuis le collège ou l'école primaire. On constate une nette différence du niveau de français entre ces deux types d'étudiants. Due aux différences entre le français et l'anglais, notamment sur le plan phonétique, grammatical et lexical et à l'inefficacité des stratégies d'apprentissage, les étudiants

commettent souvent des erreurs et pour eux, il est difficile de trouver une solution à les surmonter.

Du fait que c'est un état général, cela m'a donné l'anxiété, le tourment, le désir de trouver et de saisir les causes, les facteurs qui influencent l'apprentissage du français chez les débutants. Pour remédier à cette situation et améliorer les résultats d'apprentissage des étudiants, nous voulons étudier un erreur commis souvent, c'est les erreurs en utilisant les verbes français. Nous avons donc choisi le sujet de recherche intitulé « Analyse des erreurs des étudiants débutants de la 1^{re} année du Département de Langue et de Civilisation Françaises dans l'utilisation des verbes français» dans l'espoir de trouver une méthode appropriée, de découvrir la meilleure solution pour surmonter les problèmes ci-dessus.

2. Objectifs de recherche

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous visons à observer, découvrir et analyser la situation des étudiants de la 1^{re} année au Département de langue et de civilisation française pour identifier leurs erreurs commises, en comprendre les causes et les facteurs.

En nous basant sur les informations obtenues, nous avançons quelques propositions pédagogiques, des conseils pratiques atteindre l'objectif fixés, améliorer leur compétence de communication en français.

3. Questions de recherche

Pour atteindre cet objectif, nous nous posons des questions de recherche suivantes :

Question 1: Quelles sont les causes des difficultés rencontrées par les étudiants débutants pendant le procédé d'apprentissage du français ?

Question 2: Quels sont les types d'erreurs commis par des étudiants dans l'utilisation des verbes français ?

Question 3: Quelles sont des propositions pédagogiques destinées à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des verbes français ?

4. Hypothèse de recherche

Ces questions de recherche nous amènent à ces hypothèses suivantes :

Hypothèse 1: L'apprentissage de l'anglais exerce des influences positives et négatives sur l'acquisition du français.

Hypothèse 2: Les erreurs sont dues au manque de connaissance des verbes français.

Hypothèse 3: Des propositions adéquates peuvent aider les apprenants à mieux utiliser les verbes français.

5. Méthodologie de recherche

En ce qui concerne la méthodologie de recherche, nous allons utiliser la méthode analytique, synthétique: nous effectuerons une enquête auprès des étudiants de la 1^{re} année du Département de Langue et de Civilisation Françaises pour vérifier les hypothèses de départ. Nous analyserons les résultats de l'enquête pour mieux connaître la réalité d'enseignement de la grammaire française et en particulier l'utilisation des verbes des étudiants. Nous essayerons de l'expliquer de façon objective afin de dégager des solutions concrètes aux problèmes rencontrés.

6. Plan du mémoire

Notre travail comprend trois chapitres : le premier traitera les problèmes théoriques concernant le passage de l'anglais au français, l'analyse des erreurs et la généralité sur le verbe français. Dans ce chapitre, nous donnons aussi une comparaison générale entre le système verbal de ces deux langues étrangères. Le deuxième est réservé à l'étude des erreurs des étudiants débutants de la 1^{re} année du Département de langue et de civilisation françaises dans l'utilisation des verbes français. C'est aussi le point capital de notre travail de recherche dans lequel nous allons présenter le public, faire l'analyse et la synthèse des résultats de l'enquête pour trouver des difficultés dans l'enseignement/apprentissage du français les erreurs commises dans l'utilisation des verbes. Les propositions pour améliorer ce problème seront abordées dans le dernier chapitre.

CHAPITRE 1: CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons les problèmes théoriques concernant le passage de l'anglais au français, l'analyse des erreurs et la généralité sur le verbe français. Nous donnons aussi une comparaison générale entre le système verbal de ces deux langues étrangères.

1. Quelques informations générales sur la langue française et anglaise

1.1. Avantages de l'apprentissage de la langue française et anglaise

Aujourd'hui, l'anglais et le français sont les langues les plus parlées dans le monde. Apprendre ces deux langues étrangères donne aux gens la capacité à pénétrer dans l'esprit et le contexte d'une autre culture. La compréhension interculturelle commence avec des personnes qui ont les compétences linguistiques et qui peuvent ainsi offrir à sa communauté avec une vision d'initié dans des cultures étrangères, qui peuvent comprendre des sources nouvelles de l'étranger, et donner des indications sur d'autres perspectives sur la situation internationale et l'actualité. Pour la survie de la communauté mondiale, chaque nation a besoin de ces personnes.

Une personne compétente dans d'autres langues peuvent combler le fossé entre les cultures, contribuer à la diplomatie internationale, promouvoir la sécurité nationale et la paix mondiale, et de s'engager avec succès dans le commerce international. Si les entreprises sont de concurrencer efficacement dans une économie mondialisée, ils doivent apprendre à composer avec d'autres cultures sur leurs propres termes.

Quels que soient nos objectifs de carrière, la connaissance d'une langue ne nuira certainement pas notre employabilité. Il y a des chances que la connaissance de langues ouvrira des opportunités d'emploi que nous n'aurions pas eu autrement. Et nous serons en mesure de commander une plus grande salaire en milieu de travail. Toutes choses étant égales par ailleurs, connaissance des langues nous donne un avantage par rapport aux candidats unilingues en compétition pour les mêmes emplois.

1.2. Origine du français et de l'anglais

- La parenté du français et de l'anglais

Le français et l'anglais appartiennent aux langues indo-européennes. Les principales familles de langues européennes sont les branches : germanique, latine, celte, slave, balte et grecque. En se rapprochant encore de l'Inde, et sans détailler les familles, on rencontre notamment l'arménien, le kurde, le pachtou, le hindi, le bengali...

- Langues germaniques et langues latines

Langues germaniques et langues latines sont les deux sous-familles les plus grandes des langues indo-européennes. L'anglais est considéré comme une langue germanique et le français comme une langue latine. On verra qu'il s'agit dans les deux cas d'une approximation.

Le français et l'anglais se ressemblent beaucoup dans leur histoire : l'anglais est construit sur un soubassement celtique dont il ne reste rien en apparence mais on pourrait en chercher des traces ailleurs que dans le vocabulaire. Cette population de langue celtique a été germanisée au cours de différentes invasions. Enfin la langue a été romanisée du fait de l'histoire politique à partir de Guillaume le Conquérant, et probablement aussi avant et après par de nombreux emprunts dus au voisinage de Douvres avec Calais et à l'apport des mots savants.

La langue française s'est construite également sur un soubassement principalement celtique mais l'ordre des événements est ici inversé : c'est une vague latine qui a constitué la première révolution linguistique, ne laissant que très peu de mots celtes dans la langue. C'est plus tard que la langue s'est trouvée germanisée, à cause de l'histoire politique de ce pays.

Il est étonnant de s'apercevoir qu'en Angleterre, on a parlé à la cour royale une variété de français pendant plusieurs générations tandis qu'en France, la cour a symétriquement utilisé un dialecte germanique pendant tout aussi longtemps. Dire que l'anglais est une langue germanique et le français une langue latine est donc

une énorme simplification, valable surtout pour leur syntaxe, car ni l'anglais ni le français ne sont des langues typiquement germanique et latine, tant s'en faut. En réalité les deux langues résultent toutes les deux d'une conjonction de chocs culturels successifs de même nature même si la séquence n'est pas la même. Ce sont des langues hybrides latino-germaniques.

Concrètement, entre l'anglais et le français, il existe beaucoup de points similaires et même des point différents comme :

- Les mots ou les termes français ressemblent à ceux en anglais et ils ont les même sens => Ce type de mot crée des conditions favorables aux apprenants anglophones qui commencent à apprendre le français et l'inverse.

Ex : le verbe « **téléphone** » en anglais et le verbe « **téléphoner** » en français.

- Les mots ou les termes français ressemblent à ceux en anglais et ils ont les même sens ou bien les différentes sens => Les apprenants doit les utiliser soigneusement.

Ex : le verbe « **realize** » en anglais et le verbe « **réaliser** » en français.

- Les mots ou les termes français ressemblent à ceux en anglais et ils ont les différentes sens => Ce type de mot provoque beaucoup d'erreurs et de confusions chez les apprenants.

Ex : le verbe « **attend** » en anglais et le verbe « **attendre** » en français.

1.3. Passage de l'anglais au français

Quelles sont les conditions qui facilitent, favorisent le passage de l'anglais au français ?

Connaître l'anglais est une condition indispensable et la maîtrise de la langue anglaise est très favorable à l'apprentissage du français. Pour la plupart des débutants, l'apprentissage de deux langues étrangères ne les surcharge pas. Au contraire, ils profitent de la première langue étrangère dans leur acquisition de la seconde. La connaissance de l'anglais (première langue étrangère) pourrait constituer un appui

pour l'apprentissage/ acquisition du français (langue cible et deuxième langue étrangère).

Dans quelle mesure le fait d'avoir appris l'anglais comme langue étrangère peut-il faciliter l'apprentissage et l'acquisition du français langue étrangère ? Pour les apprenants vietnamiens dont la langue maternelle est sur le plan formel bien distante des langues européennes, on peut supposer que le français puisse apparaître comme une langue voisine de l'anglais par sa syntaxe, sa morphologie ou son lexique entre autres. Dès lors, l'apprentissage du français pourrait prendre appui sur des savoirs à propos de la langue anglaise et de son fonctionnement interne et externe, acquis lors d'un apprentissage préalable ou parallèle à l'apprentissage du français langue étrangère.

En effet, si certains étudiants déclarent avoir recours à l'anglais pour communiquer ou pour apprendre, ils ont conscience des avantages de la langue anglaise, cependant il existe toujours des obstacles à l'utilisation de l'anglais comme langue d'appui. En français, beaucoup de mots ressemblent à l'anglais, c'est pourquoi, il est certain que les apprenants mélangent l'anglais avec le français. On constate ainsi différents types de confusion: des confusions phonologiques (mots français prononcés à l'anglaise (ex : *voici comme voice, ou choisi comme choice*) ; des mélanges qui sont des reformulations en deux langues (*ce n'est pas égal it's not the same exactly*), des mélanges au niveau des mots qui permettent de construire le sens voulu (*oui I want oui in class américains indiens beaucoup de people beaucoup d'accents difficile français in general English non English content parler English*). À ce moment-là, la référence de l'anglais peut influencer beaucoup l'acquisition du français.

2. Pédagogie de l'erreur, de la confusion

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère quelconque, les apprenants sont confrontés à des problèmes parce qu'il leur arrive de confondre un apprentissage antérieur – c'est-à-dire celui de la langue maternelle et éventuellement une ou deux

autres langues en cours d'apprentissage – avec un apprentissage nouveau. Pour prévenir les erreurs commises par les apprenants, on compare la langue anglaise (première langue étrangère) à la langue française (deuxième langue étrangère).

Les enseignants ne sauraient pas traiter complètement la méthodologie de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences en langue étrangère sans mentionner les erreurs et les fautes. Traditionnellement, ils évaluent le succès ou l'échec des apprenants en leur donnant des tâches, en comptant et en mesurant éventuellement les erreurs et les fautes qu'ils ont commises. Or, il est évident que, de nos jours, rien n'est plus comme ce qu'il a été exigé dans les méthodes classiques, car tout a changé avec l'arrivée de « l'approche communicative ».

Cette méthode, fondée sur des descriptions linguistiques, elle se donne pour but de mettre en évidence les différences de deux langues et permettre ainsi l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue étrangère donnée, dans l'apprentissage de la deuxième langue étrangère. Toutefois cette analyse ne peut pas couvrir toutes les sortes d'erreurs et on a ainsi développé ultérieurement « l'analyse des erreurs » pour traiter des difficultés d'apprentissage.

2.1. Définition de l'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est, selon S. P. Corder, considérée comme une branche particulière de l'analyse contrastive qui compare deux langues. L'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source, tandis que l'analyse des erreurs compare la langue cible à celle des apprenants.

L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives. En se concentrant sur les difficultés les plus évidentes, elle ouvre un champ fécond aux recherches et elle apporte une contribution à l'enseignement des langues. Elle ne s'occupe pas seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source mais aussi des erreurs dues à des

difficultés proprement internes à la langue cible. Celles-ci apparaissent comme le reflet de la compétence des étudiants sur la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de langue étrangère. Autrement dit, l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer les analyses contrastives mais elle offre des solutions supplémentaires que les analyses contrastives ne mettent pas en lumière.

L'analyse des erreurs observe ce que l'on appelle « l'interlangue », c'est-à-dire *“la connaissance et l'utilisation « non-native » d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non équilibré, c'est-à-dire d'un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes.”*

Pour résumer, l'analyse des erreurs est une méthode autre que l'analyse contrastive afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en étudiant l'interlangue, qui se situe entre la première langue étrangère et la deuxième langue étrangère, et en la comparant à la langue cible. Les résultats de l'analyse des erreurs peuvent expliquer les types d'erreurs et on pourra aussi mieux comprendre le processus psychologique d'apprentissage de la langue.

2.2. Notion d'erreur

Afin d'analyser les erreurs des apprenants dans une perspective appropriée, il faut d'abord distinguer les termes « *erreur* » et « *faute* » qui désignent deux concepts différents.

- Au sens étymologique, le terme « *erreur* » qui vient du verbe latin *error*, de *errare* est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (Le petit Robert, 1985 : p.684) ; « *un jugement contraire à la vérité* » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.390). Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003: p.86).

En didactique des langues étrangères, les erreurs « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* » (Marquilló Larruy, 2003: p.120).

Selon S.P.Corder, une erreur est un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les natifs. S. P. Corder appelle une erreur une violation du code (breach of code). Pour lui, le terme d'erreur "*a tendance à être réservée pour la violation volontaire ou négligente du code qui est connu ou devrait l'être ou devrait être en cours d'apprentissage par le contrevenant.*" L'erreur est parfois systématique et relève alors de l'interlangue de la compétence des apprenants. Ceux-ci en commettent non pas à cause d'une incapacité mais à cause de leur niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné. L'erreur manifeste leur connaissance imparfaite de la langue étudiée et montre que les apprenants ne la maîtrisent pas encore bien. Pourtant quand ils progressent ou ont plus d'expérience, leur compétence de la langue étrangère va en s'améliorant.

On peut résumer que les erreurs sont dues à une déviation ou à une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit donc d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la langue seconde. Autrement dit, c'est une méconnaissance de la règle du fonctionnement de la langue. Par exemple, conjuguer le verbe « aller » comme les verbes du premier groupe « J'alle au cinéma ce soir » lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un verbe irrégulier. Les apprenants ne peuvent pas s'auto-corriger ces erreurs. Il est donc évident qu'elles sont bien différentes des fautes.

- Étymologiquement issu du mot latin fallita, de « *fallere=tromper* », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.* » (Le petit Robert, 1985: p.763) ; « *erreur choquante, grossière, commise par ignorance* », « *le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc.* » (Le petit Larousse illustré, 1972 : p.420). En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à

« des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) » (Marquilló Larruy, 2003 : p.120).

Différente de l'erreur, la faute peut être faite par les apprenants comme par les natifs. Elle fait partie de la performance de la langue du locuteur qui a choisi, par exemple, un terme ou un style qui ne convient pas au sujet ou au contexte considéré. S. P. Corder parle de la faute en disant que *“la faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée.”* Cela se produit dans le cas où le locuteur est fatigué, stressé, incertain ou lorsqu'il hésite. Parfois la faute provient du changement du plan ou du sujet par le locuteur quand il a déjà commencé ses énoncés. Par conséquent, ce n'est pas seulement les apprenants qui commettent des fautes mais aussi les natifs.

En raison de la différence entre les deux phénomènes, nous pouvons conclure qu'un apprenant ne peut pas corriger ses erreurs sans l'aide d'un professeur car elles sont représentatives de la grammaire intériorisée ou de l'interlangue, mais en principe il peut corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue, ou à diverses causes psychologiques, par des autocorrections spontanées.

2.3. Types d'erreurs

Dans la procédure de l'analyse des erreurs, il est important d'identifier les erreurs des apprenants afin que l'enseignant puisse les corriger et que les apprenants en commettent moins ou qu'ils ne les commettent plus si possible.

Les auteurs classent les types d'erreurs selon leurs causes principales avec des critères différents. Par exemple, pour Jack C. Richards (*A Non-Contrastive Approach to Error Analysis, in Error Analysis, 1974*), l'erreur se divise en trois types:

- Erreur interlinguale : c'est un problème provenant de la langue source de l'apprenant. On trouve ce type d'erreur dans le cas où l'apprenant n'arrive pas à

distinguer un trait de la langue cible qui est différent de la langue source pour la production en langue cible. Par exemple, au niveau syntaxique, un apprenant peut créer un énoncé comme « Elle voit les. » pour « She sees them. » Cet énoncé est une production incorrecte suivant l'ordre des mots en anglais, au lieu de « Elle les voit. »

- Erreur intralinguale : Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant. Elle révèle une difficulté chez l'apprenant qui ne parvient pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés en langue cible. Il commet parfois des erreurs en mélangeant les règles grammaticales. Par exemple, la surgénéralisation de la variation verbale en français dans la conjugaison du verbe « venir » de type « sortir » qui amène des énoncés comme « Je venirai demain » au futur simple. Ou bien, sur le modèle de « Qu'est-ce que vous lisez ? », l'apprenant peut produire un énoncé tel que : « Qu'est-ce que vous disez ? » au lieu de dire « Qu'est-ce que vous dites ? »

- Erreur développementale ou application abusive d'une règle : Il s'agit du développement de l'acquisition de l'apprenant qui essaie de construire des hypothèses sur la langue cible d'après son expérience limitée dans la classe ou avec la méthode de la langue utilisée. C'est le cas de certains participes passés du français: l'apprenant en crée souvent comme « ouvri » ou « offri » au lieu de « ouvert » ou « offert ». Ces erreurs sont faites parce que l'apprenant apprend la règle de la formation du participe passé de verbe régulier –ir et l'applique à tous les verbes se terminant en –ir. Ce type d'erreur disparaît normalement lors de l'augmentation de la capacité de langue de l'apprenant.

Selon la gravité de l'erreur, M. K. Burt et C. Kipasky classent les erreurs en deux groupes :

- L'erreur globale : est une erreur qui conduit à une mauvaise compréhension de tout l'énoncé. L'interlocuteur n'arrive pas à comprendre le message du locuteur. Par exemple : Ensuite, il y avait tirer au sort pour avoir deuxième année qui s'est appelé «

la ligne de s'occuper ». Dans ce type de phrase, nous n'arrivons pas à comprendre le sens.

- L'erreur locale : est une erreur particulière qui ne cause pas de problème pour l'interprétation entière de l'énoncé. L'interlocuteur peut deviner et comprendre le message malgré une ou plusieurs erreurs dans l'énoncé. Par exemple, quand un locuteur produit l'énoncé comme « Je vais à le cinéma avec des amis. » l'interlocuteur arrive à comprendre et peut corriger l'erreur lui-même.

2.4. Fossilisation des erreurs

La fossilisation des erreurs apparaît quand une forme erronée se répète et devient fréquente ou constante chez un apprenant même qu'il sait « erroné » mais il ne peut pas ou parfois il ne veut pas se défaire et le système peut « se fossiliser ». Il est facile de voir un énoncé de type « Je vais à le théâtre » chez un apprenant anglophone même qu'il possède un niveau assez élevé en français.

La fossilisation peut concerner la forme (au niveau de la phonétique ou de la morphosyntaxe : beaucoup de choses) ou le sens (payer cash à la place de payer en cachette)

Pour éviter la fossilisation des erreurs qui est de toute façon nuisible à l'apprenant, il faut une opération indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères que nous aborderons dans la partie suivante.

2.5. Traitement pédagogique de l'erreur

- Pourquoi un traitement pédagogique de l'erreur ?

Il est pour but d'éviter une fossilisation des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère des apprenants et d'améliorer la compétence communicative chez eux. Traditionnellement, l'erreur était considérée comme un tabou, un ennemi, une maladie. Donc, l'apprenant n'osait pas s'exprimer de crainte de commettre des erreurs. Un changement dans le traitement de l'erreur est très urgent pour que l'apprenant puisse prendre la parole et améliorer sa compétence de la communication

- Quelle est l'attitude à l'égard des erreurs ?

Ce sera une attitude bienveillante, active et attentive. Des erreurs doivent être considérées comme inévitables. L'enseignant doit accorder à l'apprenant le droit à l'erreur et le laisser prendre des risques. Si l'enseignant intervient trop et applique une correction immédiate, il peut décourager des apprenants. Il vaut mieux faire des conceptualisations, des exercices de systématisation et de réemploi à partir des erreurs commises ou à partir de nouvelles structures.

- Qui est engagé dans la correction d'erreurs ?

Pour cette question, les réponses possibles comprennent l'enseignant, l'apprenant et les camarades de l'apprenant. Ces trois possibilités ont des avantages différents :

+ L'enseignant : Généralement, la correction d'erreurs est la responsabilité de l'enseignant parce qu'il est la meilleure source d'information sur la langue cible en classe et il en a plus l'expérience. Il peut donc fournir des données, des exemples, des descriptions et des explications sur les erreurs et en outre vérifier les hypothèses de l'apprenant sur la langue cible. Néanmoins, l'enseignant ne peut pas corriger efficacement toutes les erreurs des apprenants parce qu'un enseignant est responsable de plusieurs apprenants et parfois certains enseignants ne sont pas assez bien formés.

+ L'apprenant : Parfois la correction d'erreurs de l'enseignant ne peut pas couvrir toutes les erreurs de tous les apprenants, les apprenants peuvent apprendre en corrigeant eux-mêmes leurs erreurs. La correction d'erreurs par l'apprenant convient plutôt aux erreurs grammaticales tandis que cette méthode est inefficace pour les erreurs lexicales.

+ Les camarades de l'apprenant : Une autre solution est les camarades de l'apprenant, c'est-à-dire l'échange des compositions entre les apprenants pour corriger les erreurs. Cette manière convient à une classe où les apprenants ont différents

niveaux d'avancement. Grâce à cette méthode, l'atmosphère dans la classe est rendue plus vivante parce que les apprenants peuvent discuter des erreurs rencontrées ensemble. Toutefois, les apprenants font attention à la forme ou à la grammaire plutôt qu'au contenu ou au sens dans la production.

D'où viennent les trois notions : l' hétéro-correction , l'auto-correction et la correction mutuelle.

+ L' hétéro- correction : l'enseignant intervient directement dans le traitement de l'erreur.

+ L'auto- correction : Avec l'évaluation de l'enseignant, l'apprenant prend en charge le processus d'amélioration et de remédiation de son travail de façon spontanée ou incitée.

+ La correction mutuelle : il s'agit de la correction des erreurs d'un apprenant par un ou des autres apprenants du groupe de façon spontanée ou prééglée.

- Quelles erreurs à corriger ?

Il n'existe pas de formule fixe pour la gravité des erreurs ou bien il n'y a pas de norme pour les erreurs à corriger. C'est l'enseignant qui les décide en se basant sur les objectifs d'apprentissages fixés, le degré de gravité des erreurs, les besoins des apprenants et leur niveau de compétence.

- Quand corriger des erreurs ?

Un des problèmes de l'enseignant est de savoir quand il doit corriger ou ignorer les erreurs de ses apprenants. Dans une classe de langue, l'enseignant rencontre fréquemment des erreurs des apprenants et il est censé les corriger. L'enseignant s'empresse donc parfois de le faire immédiatement. En fait, les erreurs sont un phénomène normal et nécessaire dans l'apprentissage de la langue, l'enseignant doit donc les identifier, ainsi que leur cause. Quand il connaît bien leur origine, il peut les corriger. De toute façon, le moment de la correction d'erreurs dépend du jugement de chaque enseignant. La correction d'erreurs peut causer des problèmes chez les apprenants : trop de corrections peut faire bégayer des enfants qui apprennent leur

langue maternelle tandis que les adolescents qui apprennent une langue étrangère deviennent silencieux. D'ailleurs, on ne peut pas garantir que les apprenants ne recommettront plus les mêmes erreurs la prochaine fois. C'est pourquoi, la correction devrait être périodique pour que les apprenants sachent combien de leçons ils ont apprises et combien de leçons il leur reste à apprendre. Certains apprenants n'aiment pas que l'enseignant corrige toutes leurs erreurs parce que cela détruit leur confiance et leur motivation. Ils espèrent simplement pouvoir communiquer avec succès plutôt que pouvoir communiquer parfaitement. Alors, l'enseignant doit en premier lieu trouver les sources de chaque erreur et bien considérer le moment convenable afin de corriger les erreurs en évitant de ne pas causer des problèmes chez les apprenants.

- Comment corriger des erreurs ?

Il n'y a pas de réponse-type pour cette question car l'enseignant devrait adapter son comportement de correction à une situation bien précise, au public, aux objectifs de chaque activité et au type de correction choisi (correction immédiate ou différée, correction directe ou indirecte, auto-correction, correction mutuelle ou hétéro-correction).

Calvé (1992), en se basant sur les travaux de Fanslow (1977) et Walz (1985) présente un ordre décroissant des corrections efficaces dans lequel on trouve :

- + L'auto-correction (le plus efficace)
- + La correction mutuelle entre pairs
- + La correction indirecte de l'enseignant
- + La correction directe systématique de l'enseignant (la moins efficace).

Les objectifs de l'analyse des erreurs ont été abordés au fur et à mesure dans les parties précédentes. Nous nous permettons de les résumer comme suit:

L'analyse des erreurs, comme nous l'avons vu, a deux objectifs, l'un pratique, l'autre théorique.

Vue sous son aspect théorique, l'analyse des erreurs a débouché sur des recherches sur les processus d'acquisition d'une langue étrangère et sur la langue de

l'apprenant. Une des principales raisons que nous ayons pour étudier la langue de l'apprenant, c'est, précisément, de découvrir pourquoi elle est comme elle est, autrement dit, d'y chercher une explication, et en fin de compte, d'explicitier le processus d'apprentissage.

Comme la langue du locuteur natif peut être examinée et systématiquement décrite, de même, la langue de l'apprenant, peut aussi être examinée et décrite. La compétence du locuteur natif se base sur un corps de règles complètes pour la production et la compréhension des énoncés selon les contextes et ces règles engendront une langue complète. Par contre, la langue de l'apprenant reposera sur un corps de règles incomplètes qui engendront une langue incomplète. Du fait que certaines règles employées par l'apprenant sont défectueuses puisqu'elles indiquent l'état des connaissances de l'apprenant. À condition d'élucider et d'expliquer la nature et la cause des erreurs de l'apprenant, sans parvenir bien sûr à éliminer ses erreurs, on pourrait aider au moins l'apprenant à surmonter ses difficultés et à découvrir plus rapidement les règles correctes.

Vue sous son aspect pratique, l'analyse des erreurs sert à décrire, à expliquer et à corriger les erreurs. Elle permet de mieux connaître les difficultés d'un public donné dans l'apprentissage d'une langue donnée, de prévenir en conséquence les difficultés que les futurs apprenants rencontreront. Elle sert à élaborer, à modifier des matériaux d'enseignement, à organiser des programmes, à préparer des exercices de rattrapage, à mettre au point des techniques pour la correction quotidienne des erreurs en classe. Mais il n'est pas facile de réaliser ces objectifs parce que tous les travaux pratiques entrepris en analyse des erreurs butent sur certaines difficultés.

Les professeurs qui enseignent ont toujours fait attention à la quantité et à la nature des erreurs commises par leurs étudiants. Ils ont toujours su, avec raison, que ce qu'ils apprenaient de ces erreurs était un élément essentiel permettant de déterminer comment ils allaient procéder dans le futur et quelle sorte de méthode ils allaient choisir dans certains cas. Mais ils ont toujours eu des difficultés à interpréter la

signification des erreurs particulières et à déceler la lacune dans la connaissance de l'élève qui est la source d'une erreur.

La distinction erreur/faute est utile dans la mesure où seules les erreurs méritent l'attention des professeurs, mais il faut reconnaître qu'il n'est pas toujours facile de les distinguer l'une de l'autre. Dans cette situation, les professeurs n'ont qu'à porter l'attention sur toutes productions déviantes des élèves, ce qui n'est pas du tout profitable.

De plus, il arrive qu'une même erreur quelle que soit la finalité de l'analyse des erreurs, peut avoir différentes incidences sur l'énoncé où elle apparaît. Certes, les difficultés rencontrées dans l'analyse des erreurs ne manquent pas.

3. Généralités sur le verbe français

3.1. Qu'est-ce que le verbe?

Les mots que nous employons pour exprimer nos pensées servent à donner aux hommes la connaissance des objets qui sont présents à notre esprit, et du jugement que nous en portons. Or, toutes les fois que nous portons un jugement, nous pouvons distinguer trois choses : le sujet, le verbe, l'attribut ou le complément du verbe.

Exemple : « La vertu est aimable » ; « **la vertu** » est le sujet ; « **aimable** » est l'attribut ; « **est** » est le verbe, le mot par lequel nous déclarons cette attribution de qualité, cette affirmation.

Le verbe est donc un mot qui exprime un procès, un état ou un devenir. Il est le noyau de la phrase verbale, il est caractérisé par sa conjugaison : il varie en temps, mode, personne et nombre. Conjugué, il n'a pas de fonction propre, si ce n'est de donner leur fonction aux autres groupes de la phrase. Le verbe a pour fonction syntaxique de structurer les termes constitutifs de l'énoncé.

Exemple : « Le verbe occupe un rôle central » (dans cette phrase le verbe est le sujet, occupe est le verbe, un rôle central est le complément d'objet direct « COD »).

3.2. Radical et terminaisons du verbe

Nous observons les formes du verbe « aimer » : vous aimez, il aimait, nous aimerons.... On reconnaît dans ces formes deux points :

- une partie fixe, qui ne change pas d'un temps à l'autre, appelée le radical ou aussi la base.

Exemple : Dans le cas du verbe « **aimer** », le radical est « **aim-** »

- une partie variable, qui change selon la personne, le nombre, le temps et le mode, appelée la terminaison ou aussi les désinences.

Exemple : Dans le cas de l'exemple du verbe « **aimer** » ci-dessus, on a : « **-ez** », « **-ait** », « **-erons** » comme terminaisons.

3.3. Types de classements des verbes

3.3.1. Classement selon le fonctionnement de la conjugaison

On distingue trois groupes de verbes, selon la forme de leur infinitif, et aussi selon la construction de leur imparfait et de leur participe présent.

- Les verbes du premier groupe : leur infinitif se termine en -er comme le verbe chanter. La plupart de ces verbes sont réguliers et leur radical est invariable.

Tableau 1.1 : Les changements orthographiques des verbes en -er (verbes du premier groupe)

Verbes	Changements (au présent de l'indicatif)	Exemples
Verbes en « -cer »	Cédille à la 1 ^{ère} personne du pluriel	nous avançons, nous lançons, nous plaçons
Verbes en « -ger »	on ajoute « e » à la 1 ^{ère} personne du pluriel	nous mangeons, nous rédigeons, nous songeons

Verbes en « -yer »	« y » devient « i » devant un « e » muet	j'emploie, tu broies, ils déploient
Verbes en « -ayer »	Peuvent conserver le « y » dans toute la conjugaison	Je paye ou je paie je balaye ou je balaie
Infinitif ayant un « e » sourd à l'avant-dernière syllabe	« e » sourd devient « e » ouvert devant toute syllabe muette	Enlever: j'enlève mais nous enlevons semer: je sème mais nous semons acheter: j'achète mais nous achetons
Verbes en « -eter » ou en « -eler »	Redoublement de la consonne devant un « e » muet	jeter : je jette mais nous jetons appeler : j'appelle mais nous appelons
Verbes en « -éter » ou en « -érer »	« é » devient « è » devant une syllabe muette finale	répéter : je répète mais nous répétons préférer : je préfère mais nous préférons

- Les verbes du second groupe : leur infinitif se termine en « **-ir** », leur imparfait en « **-issais** » et leur participe présent en « **-issant** » ("iss" est appelé l'infixe)

Exemple : Finir : je finis, nous finissons, tu finissais, finissant.

- Les verbes du troisième groupe : les verbes du 3^e groupe sont répartis en trois :
+ Ceux dont leur infinitif se termine en « **-ir** », leur imparfait en « **-ais** » et leur participe présent en « **-ant** ».

Exemple : Offrir : j'offres, nous offrons, tu offrais, offrant.

+ Ceux dont leur infinitif se termine en « **-oir** » comme apercevoir, pouvoir, vouloir...

+ Ceux dont leur infinitif se termine en - re comme prendre, croire, répondre...

Tableau 1.2 : Les changements orthographiques des verbes en -ir, -oir, -re (verbes du 3^e groupe)

Verbes	Changements au présent de l'indicatif	Exemples
Croire, fuir, voir	le « i » du radical devient « y » devant une voyelle sonore	Nous croyons mais ils croient nous fuyons mais ils fuient nous voyons mais ils voient
Craindre, éteindre, peindre	« gn » devant une voyelle	nous craignons mais je crains nous éteignons mais j'éteins nous peignons mais je peins
Batter et mettre	la consonne sans redoublement pour les trois personnes du singulier	je bats, tu bats mais nous battons je mets, tu mets mais nous mettons
Prendre, répondre, vaincre (singulier)	la consonne finale du radical de l'infinitif se maintient	Je prends, tu réponds, il vainc
Verbes en « -aître »	l'accent circonflexe sur le « i » suivi d'un « t »	il paraît, il connaît mais tu parais, tu connais

Certains verbes en -ir se conjuguent comme les verbes en « **-er** » du 1^{er} groupe.
Exemples : Assaillir : j'assaille, nous assaillons - Ouvrir : j'ouvre, nous ouvrons - Souffrir : je souffre, nous souffrons.

D'autres verbes en « **-ir** » se conjuguent sans l'infixe « **-iss** » du 2^e groupe.
Exemples : Courir : nous courons. — Dormir : nous dormons. — Mentir : nous mentons. — Servir : nous servons.

3.3.2. Classement selon la structure des verbes

Il existe cinq structures des verbes :

- Les auxiliaires : « **avoir** » et « **être** », servent à former les temps composés.

Par exemple: j'ai couru, je suis venu.

- Les semi-auxiliaires : « **devoir** », « **faire** », « **aller** », « **venir de** », etc, associés à l'infinitif, peuvent marquer l'aspect. Par exemple : il doit partir, on le fait rire, il va venir, il vient de dîner.

- Les attributifs : « **sembler** », « **paraître** », « **devenir** », « **rester** », « **avoir l'air** », « **être** », etc, sont les verbes d'état qui établissent une relation entre le sujet et l'attribut. Par exemple: il semble en forme et il paraît heureux.

- Les verbes transitifs : et ils peuvent être directs s'ils admettent un complément d'objet direct, et indirects s'ils admettent un complément d'objet indirect, certains peuvent avoir une double construction (complément d'objet direct + complément d'objet indirect). Par exemple : Il a lu cette annonce (a lu est un verbe transitif direct car il admet un COD qui est cette annonce), il pense à son succès (pense est un verbe transitif indirect car il admet un COI qui est à son succès), il tend un sucre à son chien (tend est un verbe à double construction car il admet un COD qui est un sucre et un COI qui est à son chien).

- Les verbes intransitifs : sont les verbes qui n'admettent aucun complément d'objet. Par exemple : L'avion atterrit.

3.3.3. Classement selon la tournure

* Les verbes pronominaux : qui se conjuguent avec un pronom réfléchi comme: « **se reposer** », « **se couvrir** », « **s'envoler** », « **se plaindre** »...

On classe les verbes pronominaux en plusieurs catégories:

- Les verbes pronominaux par nature, ou essentiellement pronominaux, qui se construisent toujours avec le pronom réfléchi et ont un sens totalement différent de la forme non pronominale comme : « **s'abstenir** », « **s'emparer** », « **s'évader** »... mais on ne peut pas dire : abstenir, emparer, évader... Dans ce cas, le pronom « s' » n'a pas de fonction particulière.

- Les verbes pronominaux par construction, qu'on peut trouver aussi dans une construction non pronominale, à l'actif ou au passif. Ce sont :

+ soit des verbes pronominaux de sens réfléchi, indiquant une action dont l'agent et l'objet se confondent : « **se laver** », « **se vêtir** », « **se promener** »...

Exemple : Je me suis vêtue chaudement pour aller patiner. Dans ce cas, le pronom réfléchi est complément d'objet direct (je me suis lavé = "j'ai lavé : moi").

+ soit des verbes de sens passif, qui remplacent la tournure passive

Exemple : Les tomates se vendent chères en cette saison (au lieu de : sont vendues, ou de : on vend).

+ soit des verbes de sens réciproque, toujours employés au pluriel, et qui indiquent une action réciproque d'un agent sur l'autre : « **s'affronter** », « **se battre** », « **se concurrencer** », « **se rencontrer** », « **se serrer la main** »...

Exemple : Les ministres des Finances européens se sont rencontrés à Bruxelles.

* Les verbes impersonnels : qui se conjuguent uniquement à la troisième personne du singulier comme : « **pleuvoir** », « **neiger** »...

Les verbes impersonnels se reconnaissent à deux caractéristiques

- Ils ne disposent que de la 3^{ème} personne du singulier.

- Ils sont précédés du pronom il, ne représentant aucun agent précis. On peut distinguer deux sortes d'impersonnels :

+ Les verbes impersonnels par nature. Ce sont ceux qui sont toujours employés à la 3^e personne du singulier, avec le pronom « **il** ».

Exemple : Il me faudrait des ciseaux.

Plusieurs verbes qui désignent des phénomènes météorologiques comme: « **il pleut** », « **il neige** », « **il grêle** », « **il tonne** »...

+ Les impersonnels par construction : ce sont ceux qui ont à la fois les formes personnelles (1^e, 2^e, 3^e personnes du singulier et du pluriel), et la construction impersonnelle :

+ Des verbes indiquant un phénomène, un événement comme : « **il arrive** », « **il se produit** »...

+ Des verbes indiquant l'existence, ou au contraire le manque comme : « **il est** », « **il fait** », « **il existe** », « **il manque** »... « **il fait froid** », « **il est midi** »...

+ Des verbes et des locutions indiquant la nécessité, la possibilité (construits avec la conjonction que, et une proposition subordonnée) : « **il importe** », « **il vaut mieux** », « **il est nécessaire** », « **il est possible** », « **il se peut** »...Par exemple : Il se peut que le prix du pétrole baisse.

+ Des tournures impersonnelles au passif ou au pronominal :

Exemples : Au passif : Il est conseillé de se munir de vêtements chauds.

Pronominal : Il se vend beaucoup de pelisses cet hiver.

4. Comparaison entre les verbes français et les verbes anglais

4.1. Similarité entre les verbes français et les verbes anglais

* Les verbes français et les verbes anglais ont la même nature et les mêmes sens

- En français, il existe des verbes qui ont même la nature et la signification avec ceux en anglais. Ce type de mot crée des conditions favorables aux apprenants qui ont su l'anglais et commencent à apprendre le français et l'inverse.

Ex : + Le premier sens du verbe "*payer*" en français selon le dictionnaire « *Petit Larousse illustré, 1998* » : « *Donner à quelqu'un ce qui lui est dû, s'acquitter de ce qu'on doit* ». Par exemple : Payer ses impôts au percepteur. Payer une amende.

En anglais, on peut constater que le verbe « **to pay** » a la nature similaire à et a aussi le même premier sens avec le verbe « **payer** » : « *to give somebody money for work, goods, services, etc...* ». Par exemple : She pays \$200 a week for this apartment.

+ Pour le verbe « **détester** » en français a le sens : « *Avoir de l'aversion, de l'antipathie pour quelqu'un, quelque chose ; exécrer, abominer* ». Par exemple: Elle déteste les menteurs, la guerre.

En anglais, le verbe « **to detest** » a aussi le même sens avec le verbe français : « *to hate somebody/something so much* ». Par exemple: She detests the liars, the warfare

Quand un apprenant voit les verbes de ce groupe, on peut deviner le sens de ce verbe et n'a pas peur de commettre les erreurs. Cependant, le nombre de ces verbes est très restreint, les apprenants doivent toujours prudemment dans l'identification le sens des verbes.

4.2. Différences entre les verbes français et les verbes anglais

a) Les verbes français et les verbes anglais ont la même nature et les différentes sens.

- En français, il existe beaucoup de verbes qui ressemblent à ceux en anglais mais ils ont les différents sens => Ce type de verbe provoque beaucoup d'erreurs et de confusions chez les apprenants

Ex : Selon le dictionnaire « *Petit Larousse illustré, 1998* », le sens du verbe français « **attendre** » est : « *Rester en un lieu jusqu'à ce que quelqu'un arrive, que quelque chose soit prêt ou se produise* ». Par exemple : J'attends un ami à la gare

Ce verbe a le même sens avec le verbe anglais « **to wait** »

Tandis qu'en anglais, le verbe « **to attend** » a le même nature avec « **attendre** » mais il a le sens totalement différent : *to be present at an event*. Par exemple : The meeting was attended by 90% of shareholders. Ce verbe a le sens

équivalent au verbe français « *participer* »

En voyant ce type de verbe, si les apprenants débutants ne traduisent pas les mots par le dictionnaire, ils commettent toujours des erreurs dans la recherche le sens du verbe.

b) Les différences du mode et du temps des verbes

* Le mode :

Pour simplifier, l'anglais présente les quatre principaux modes d'une conjugaison: l'indicatif, l'infinitif, le subjonctif et l'impératif. En anglais, les notions de futur, de conditionnel sont représentées par les auxiliaires modaux comme : « *can* », « *may* », « *must* », « *shall* », « *will* »... Mais dans l'apprentissage d'une autre langue romane comme le français, en particulier, la surprise est de découvrir deux modes de plus : le conditionnel, le participe.

En français, les six modes du verbe sont divisés en deux grandes catégories: quatre modes personnels qui comportent des marques de personnes et deux modes impersonnels qui n'en ont pas

- On désigne comme modes impersonnels des formes qui appartiennent au verbe parce qu'elles sont construites sur son radical mais qui ne possèdent aucune marque de personne, ne se "conjuguent" pas, on peut donc considérer que ce sont des formes "non-verbales". Elles comprennent l'infinitif et le participe.

- Les modes personnels sont les modes qui contiennent les formes verbales proprement dites, caractérisées par des désinences (marques propres du verbe). Ce sont :

+ L'indicatif, il contient quatre temps simples (présent, imparfait, futur, passé simple) et quatre temps composés (passé composé, plus que parfait, futur antérieur, passé antérieur). C'est le mode le plus utilisé.

+ Le subjonctif qui contient un temps simple (présent) et un temps composés (passé composé)

+ Le conditionnel qui contient un temps simple (présent) et un temps composé

(passé)

+ L'impératif qui contient deux temps: présent, passé et seulement trois personnes,

* Le temps

+ Dans le système du temps anglais, il y a seulement 2 temps : le présent et le passé. Le futur n'est pas considéré comme un temps. Au futur, l'anglais fonctionne avec l'auxiliaire « *will* » ou « *shall* ». Il suffit d'y ajouter l'infinitif du verbe. Mais dans le tableau ci-dessous, nous voulons considérer le futur comme un temps en anglais pour pouvoir donner une comparaison générale entre les système du temps de ces deux langues étrangère.

+ Dans le système du temps français, il y a 4 temps simples (présent, imparfait, passé simple, futur) et 4 temps composés (passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, futur antérieur)

On peut observer le tableau ci-dessous pour constater l'équivalence dans le système du temps en français et en anglais :

Tableau 1.3 : L'équivalence des temps du présent entre l'anglais et le français

Temps en anglais	Conditions d'emploi	Temps équivalent en français
Simple present	Temps de base => être utilisé pour décrire une action habituelle, continue	Le présent simple
Present continuous	Temps annexe => être utilisé pour décrire une action en cours dans le présent	La tournure « suis, es, sommes... en train de ... »

Tableau 1.4 : L'équivalence des temps du futur entre l'anglais et le français

Temps en anglais	Conditions d'emploi	Temps équivalent en Français
Simple future	Temps de base => être utilisé pour décrire une action ponctuelle, brève dans le futur	Le futur simple
Near future	Temps annexe => être utilisé pour décrire une action qui va se passer	Le futur proche
Future continuous	Temps annexe => être utilisé pour décrire une action en cour dans le futur	La tournure « serai, serons... en train de... »
Future perfect	Temps annexe => être utilisé pour décrire une action terminée quand une action future se produira	Le futur antérieur

Tableau 1.5: L'équivalence des temps du passé entre l'anglais et le français

Temps en Anglais	Condition d'emploi	Temps équivalent En français
Simple past	Temps de base => être utilisé pour exprimer une action révolue sans conséquences dans le présent	Le passé simple

Past continuos	Temps annexe => être utilisé pour décrire une action en cours dans le passé	La tournure " étais, étions, ... en train de ... "
Past perfect	Temps annexe => être utilisé pour décrire une action terminée quand une action passée s'est produite	Le plus que parfait
Past perfect continuous	Temps annexe => être utilisé pour décrire une action qui avait été en cours avant qu'une autre action ne se soit pas produite...	La tournure " avais, avions, ...été en train de "
Present perfect	Temps annexe => être utilisé pour décrire une action commencée dans le passé avec une répercussion dans le présent (effet, durée)	L'imparfait ou le passé composé en fonction du degrés de répercussion du passé

Nous venons de présenter les bases théoriques concernant le passage de l'anglais au français, l'analyse des erreurs et la généralité autour du verbe. Nous donnons aussi une comparaison générale entre le système verbal de ces deux langues étrangère

En guise de conclusion, le verbe apparaît comme l'élément autour duquel s'organise la phrase ; il constitue le noyau de la phrase . Pourtant, dans les écrits, même en langue maternelle, il existe toujours des erreurs. Les erreurs sont donc

inévitables. De plus, on peut affirmer que les erreurs nous permettent de vérifier les résultats obtenus d'un tel parcours d'enseignement et de prendre compte des limites à améliorer. Au lieu d'aggraver la situation en sanctionnant et décourageant les apprenants au cas où ils les commettraient, il faudrait en trouver la cause afin de les traiter. Dans le chapitre suivant, nous allons faire étude de cas des erreurs de des étudiants débutants de la 1^{ère} année du département de langue et de civilisation françaises dans l'utilisation des verbes français à la lumière de théories relatives à la pratique.

CHAPITRE 2: ANALYSE DES ERREURS DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS DE LA 1^{ER} ANNÉE DANS L'UTILISATION DES VERBES FRANÇAIS

Dans ce chapitre, nous allons faire une enquête pour pouvoir obtenir des informations nécessaires objectives et exactes sur la place du français et puis sur la méthode d'enseignement/d'apprentissage de la grammaire en général et des connaissances concernant les verbes en particulier, surtout nous faisons étude de cas des erreurs dans l'utilisation des verbes chez les étudiants au Département de Langue et de Civilisation Françaises.

1. Présentation du terrain de la recherche

1.1. Présentation du public

Comme nous le savons, l'enquête est un instrument de mise en forme de l'information fondée sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un public visé. Par conséquent, nous avons choisi l'enquête comme la démarche centrale de recherche. Pour cette enquête, nous avons choisi cinq classes différentes de la 1^{re} année du département de langue et de civilisation françaises où nous faisons des études. Ce sont les classes où les étudiants apprennent l'anglais pendant les années scolaires, ils commencent à apprendre le français pendant plus d'un seul semestre. Notre enquête réalisée auprès 100 étudiants débutants visant à connaître la situation de l'enseignement du français et à découvrir les difficultés rencontrées de ces étudiants pendant l'apprentissage du français et surtout les erreurs pendant le processus d'utilisation du verbe.

1.2. Présentation du manuel

« **Tout va bien 1** » est une nouvelle méthode destinée aux étudiants de la première année du département de langue et de civilisation françaises à partir de l'année 2006, à la place de la méthode « **Panorama** ». Cette méthode est déposée légalement en octobre 2005. Elle a été élaborée par Ioanjus, Sylvie Courtier, et Marthe Olivier.

« **Tout va bien 1** » a pour but d'acquérir un niveau de communication minimal en français. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues, les objectifs et les contenus de « **Tout va bien 1** » correspondent au niveau A1. C'est-à-dire, les étudiants seront capables de comprendre et utiliser les expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples.

La méthode « **Tout va bien 1** » a été choisie pour les raisons suivantes :

- Cette méthode de français est destinée aux grands adolescents et aux adultes débutants. Elle correspond bien à notre public : les apprenants d'anglais qui commencent à apprendre le français comme la deuxième langue étrangère.

- Elle nous fournit des objectifs très convaincants qui répondent bien à ce que nous recherchons : l'enseignement de la compétence de communication

Pourtant, la méthode ne concentre pas beaucoup sur la partie de la grammaire. Une double page à dominante « **Grammaire** » n'est pas suffisante pour que les étudiants puissent exploiter le contenu grammatical dans chaque leçon. En effet, les types d'exercices ne sont pas diversifiés. C'est vraiment monotone pour les apprenants et cela ne crée donc pas la motivation chez eux. Les connaissances du mode, du temps, de la conjugaison ou de l'utilisation des verbes ne sont pas abordées profondément dans le manuel. Pour aider les apprenants à acquérir les connaissances concernant le verbe, les enseignants doivent toujours choisir les documents de plusieurs sources comme l'internet, les documents tirés des autres méthodes ou bien ils doivent créer les méthodes d'eux-mêmes.

2. Présentation de l'enquête

Nous avons consacré un mois (de 1 mars à 1 avril) à envoyer la fiche de questionnaire aux élèves et à analyser des données.

Notre enquête comprend 17 questions à la fois fermées sous forme d'un QCM (questionnaire à choix multiple) ou des questions ouvertes. D'une part, les étudiants n'ont qu'à choisir une réponse convenable et puis à entourer la case correspondante. D'autre part, les étudiants doivent trouver la réponse pour compléter les trous. Pour faciliter la compréhension des questions des étudiants et les aider à mieux choisir une bonne réponse, nous avons rédigé la consigne en vietnamien. La plupart des questions de notre enquête sont fermées, elles sont accompagnées des réponses courtes, simples et faciles à comprendre.

À travers cette enquête, nous voulons obtenir des informations nécessaires objectives et exactes sur la place du français et puis sur la méthode d'enseignement/d'apprentissage de la grammaire en général et des connaissances concernant les verbes en particulier, surtout nous faisons étude de cas des erreurs dans l'utilisation des verbes chez les étudiants au Département de Langue et de Civilisation Françaises.

3. Résultats et interprétations

3.1 Place du français au lycée et importance de la grammaire

Tableau 2.1 : Place du français au lycée et importance de la grammaire

Questions	Réponses	Pourcentage
<p>1. Avant d'apprendre le français au Département de Langue et de Civilisation Françaises, est-ce que vous avez l'appris ?</p> <p>a) Vous n'apprenez pas encore le français.</p> <p>b) Vous avez appris par groupe (il y avait le professeur de français).</p> <p>c) Vous avez appris le français chez vous.</p> <p>d) Vous avez appris au centre de langue étrangère.</p>	<p>92</p> <p>0</p> <p>8</p> <p>0</p>	<p>92%</p> <p>0%</p> <p>8%</p> <p>0%</p>
<p>2. Pourquoi vous choisissez apprendre le français au Département ?</p> <p>a) par la passion pour cette langue.</p> <p>b) par l'obligation de vos parents</p> <p>c) à cause de l'échec au premier choix et l'apprentissage du français au département est votre deuxième choix</p>	<p>16</p> <p>0</p> <p>84</p>	<p>16%</p> <p>0%</p> <p>84%</p>
<p>3. Selon vous, comment est-ce que l'anglais influence l'apprentissage de la langue français ?</p> <p>a) Beaucoup</p> <p>b) Peu</p> <p>c) Pas du tout</p>	<p>64</p> <p>32</p> <p>4</p>	<p>64%</p> <p>32%</p> <p>4%</p>

4. Quel est le degré de vos difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français ?		
a) Beaucoup de difficultés		
b) Assez de difficultés	46	46%
c) Peu de difficultés	28	28%
d) Pas de difficulté	22	22%
	4	4%
5. D'après vous, quelles sont vos difficultés dans l'apprentissage du français ?		
a) Le grand nombre des mots nouveaux		
b) La complexité de la grammaire	20	20%
c) Le manque du temps à travailler en classe	56	56%
d) Le programme d'enseignement trop surchargé	10	10%
	10	10%
e) La mauvaise qualité du manuel et du matériel utilisé	4	4%

À travers cette enquête sur 100 étudiants débutants de la 1^{ère} année du département de langue et de civilisation françaises, nous trouvons que la plupart n'ont jamais appris le français dans l'enseignement général, ils commencent à apprendre le français quand ils entrent à l'université (92%), très peu (8%) ont appris le français de eux-même chez eux et personne n'a appris le français par groupe ou a appris au centre de langue étrangère.

Ensuite, actuellement l'anglais est enseigné aux élèves dès l'école primaire. Le français subit une concurrence atroce de l'anglais. La majorité des élèves interrogés (84%) affirment qu'ils choisissent apprendre le français au département quand ils échouent au premier choix dans le concours d'entrée à l'université.

Seulement 16 % ont choisi le français eux –mêmes, par leur passion pour cette langue. Ce résultat n'est pas surprenant et est facile à comprendre. D'abord, parce que l'anglais est une langue étrangère enseignée partout et dans une certaine mesure il est plus facile que français. Il est clair que le français n'attire pas beaucoup d'apprenants. Il occupe une place inférieure à celle de l'anglais. Quand les apprenants ont appris l'anglais depuis longtemps, la décision de passer à apprendre une nouvelle langue étrangère est très difficile.

Tous les étudiants enquêtés apprennent l'anglais comme la première langue étrangère. Pour entrer à l'université, ils doivent passer un concours avec trois matières : anglais, mathématiques et littérature. Donc, ils doivent acquérir un niveau d'anglais assez élevé. L'influence de la première langue vivante sur la deuxième langue vivante, en principe, est inévitable. Selon les résultats de l'enquête recueillis, en apprenant le français, 64% des interrogés sont influencés beaucoup par l'anglais tandis que pour 32% des étudiants interrogés, ce n'est pas vraiment leur problème parce que, pour eux, l'anglais n'influence pas beaucoup le processus d'acquisition du français. Le nombre des interrogés qui ne subit pas d'influence de l'anglais est très minoritaire (4%)

Nous demandons aux enquêtés de donner leur opinion sur le degré de leurs difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français. Selon les statistiques recueillies, 46% avouent avoir beaucoup de difficultés en apprenant le français tandis que 28% des interrogés déclarent en avoir assez. 22% d'avis trouvent qu'ils ont peu de difficultés dans l'apprentissage du français. Seul 4% des étudiants disent qu'ils n'ont pas de difficultés dans l'apprentissage. Ces informations montrent que les difficultés se posent à tous les étudiants, de différents degrés.

Ensuite, nous voulons identifier les causes de leurs difficultés dans l'apprentissage du français. 20% des étudiants interrogés jugent que le grand nombre des mots nouveaux dans une leçon provoquent des difficultés chez eux. La plupart des enquêtés (56%) trouvent que la complexité de la grammaire français exerce sur

eux des problèmes. Le manque du temps à travailler en classe, pour 10% des interrogés, provoque des difficultés. Et presque la même proportion d'opinions (10%) aborde les difficultés causées par le programme d'enseignement trop surchargé. La qualité du manuel et du matériel utilisé est la moins jugée parmi les agents provoquant les difficultés chez les étudiants (4%)

3.2. Remarques sur la méthode d'enseignement/d'apprentissage de la grammaire, concrètement du verbe

Tableau 2.2 : Remarques sur la méthode d'enseignement/ d'apprentissage de la grammaire, concrètement du verbe

Questions	Réponses	Pourcentage
6. Quand vous avez des difficultés dans l'identification du sens des verbes et dans l'utilisation des verbes, qu'est-ce que vous faites?		
a) Vous consultez le dictionnaire.	44	44%
b) Vous demandez l'aide du professeur.	18	18%
c) Vous devinez le sens du verbe.	8	8%
d) Vous passez à un autre verbe.	30	30%
7. Comment mémorisez- vous le sens et la structures les verbes nouveaux?		
a) Vous les écrivez plusieurs fois.	60	60%
b) Vous les répétez à haute voix	10	10%
c) Vous vous rappelez la prononciation de ce mot et ensuite vous rappelez sa forme.	10	10%
d) Vous écrivez ce verbe en anglais d'abord et ensuite vous le réécrivez en français	20	20%

8. Comment est-ce que vous apprenez l'utilisation des verbes nouveaux ?		
a) Vous apprenez par coeur les verbes isolés.	56	56%
b) Vous traduisez en anglais	12	12%
c) Vous les traduisez en vietnamien.	10	10%
d) Vous les mettez en contexte.	22	22%
9. Après avoir appris les leçons en classe, quand vous révisez les connaissances acquises ?		
a) Vous faites la révision dèsque vous rentrez chez vous	30	30%
b) Vous faites des efforts pour vous rappeler ces connaissances en classe, vous ne révisez pas chez vous	42	42%
c) Vous révisez seulement quand vous avez le test au lendemain	28	28%
d) Vous révisez seulement quand vous avez la cour de français au lendemain.	0	0%
10. Comment est- ce que votre professeur enseigne les verbes nouveaux?		
a) Il énumère tous les verbes et les traduit en vietnamien.	50	50%
b) Il explique les verbes nouveaux en français et ensuite donne des exemples.	34	34%
c) Il explique seulement les verbes nouveaux si vous demandez.	16	16%

d) Il donne des structures du verbe et demander aux étudiants de trouver son sens selon le contexte.	0	0%
--	---	----

Nous constatons que la grammaire joue un rôle déterminant dans l'enseignement / l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, l'acquisition des connaissances concernant le verbe est limitée dans un certain temps pendant le cursus de l'apprentissage. Pourtant, pour que les apprenants puissent utiliser correctement ces verbes, former une bonne phrase qui n'a pas d'erreur grammaticale, la stratégie de l'enseignement et l'apprentissage doit être améliorée.

Les résultats de notre enquête nous ont révélés les difficultés concernant l'identification du sens des verbes et l'utilisation des verbes. 44% des personnes interrogées disent qu'ils consultent le dictionnaire, 18% demandent l'aide du professeur, 8% devinent le sens du mot et 30% passent à un autre verbe. Cela nous indique que leur apprentissage reste encore "traditionnel", ils ne savent pas utiliser le contexte pour deviner le sens du mot, ils dépendent trop du dictionnaire et du professeur. Beaucoup d'apprenants ne sont pas patients de trouver le sens du verbe, quand ils voient des difficultés, ils passent à un autre tout de suite. Donc, de plus en plus le nombre de verbes acquis chez ces apprenants est restreint.

Et comment mémorisent-ils les verbes nouveaux? 60% des enquêtés les apprennent en les écrivant plusieurs fois, 10% les répètent à haute voix, 10% rappellent la prononciation de ce mot et ensuite vous rappelez sa forme et 20% écrivent ce verbe en anglais d'abord et ensuite le réécrivent en français. Il est clair qu'apprendre les verbes nouveaux en les écrivant plusieurs fois est répandu chez les étudiants. C'est une bonne méthode d'acquisition lexicale pour les débutants.

Nous savons que la grammaire et concrètement l'utilisation des verbes est indispensable à l'apprentissage des langues étrangères. Pour bien apprendre les

verbes nouveaux, 56% d'entre eux déclarent apprendre les mots isolés. C'est une mauvaise habitude qui entraîne effectivement des mauvais résultats. À la fin du cours, les élèves connaissent beaucoup de verbes mais ils ne savent pas les mobiliser, utiliser la structure de ces verbes pour former des phrases justes. En observant le tableau, nous constatons que 22% les mettent en contexte. La mise des verbes en contexte est la façon la plus efficace. Cela aide les apprenants à éviter de comprendre erronément le sens de chaque verbe selon le contexte. 12% des étudiants traduisent en anglais et 10% les traduisent en vietnamien. La traduction des verbes en anglais peut aider les apprenants à mobiliser le réseau verbal en anglais et en français, à se rappeler en même temps deux langues étrangères. Cependant, quand l'apprenant acquit un nombre déterminé de verbes français, il est nécessaire de mettre ces verbes dans le contexte précis pour qu'il puisse mémoriser la structure et le sens de chaque verbe selon le contexte.

Ensuite, nous proposons une question pour vérifier l'autonomie des étudiants dans l'apprentissage du français. Les connaissances que l'enseignant donne en classe ne sont pas suffisantes, il faut que les apprenants les révisent chez eux. Pourtant, peu d'enquêtés (30%) disent qu'ils apprennent le français, font la révision dès qu'ils rentrent chez eux. 42% des étudiants font des efforts pour se rappeler ces connaissances en classe, ils ne révisent pas chez eux. Il est regrettable que plus un quart des interrogés (28%) révisent seulement quand ils ont le test au lendemain. De ce fait, nous pensons que leur style d'apprentissage n'est pas le même. Il est différent d'une personne à l'autre. Cependant, pour toutes les matières, la communication ou la pratique en classe n'est pas suffisante, il est important que les apprenants sachent réviser les connaissances après le cours. Le programme d'enseignement par crédit demande aux étudiants d'être plus autonomes et actifs dans l'apprentissage. Si l'apprenant ne formait pas une stratégie d'apprendre efficace, il ne pourrait pas maîtriser une nouvelle langue.

Passons maintenant à l'enseignement du verbe par l'enseignant. 50 % des

élèves disent que leur enseignant énumère tous les verbes nouveaux et puis les traduit en vietnamien, 16% des interrogés trouvent que leur professeur donne le sens des mots quand ils lui demandent et 34% des enquêtés disent que leur professeur explique les mots nouveaux par des exemples. Cela montre que les enseignants suivent encore la méthode traditionnelle malgré les principes de l'approche communicative par les auteurs de manuels. Il n'y a pas de créativité dans le façon de transmission des connaissances. Ce qui exige des enseignants et des élèves des efforts physiques et intellectuels tout au long du processus d'enseignement/apprentissage du français en classe et à domicile.

3.3. Erreurs des étudiants débutants de la 1ère année dans l'utilisation des verbes français

L'utilisation imparfaite d'un verbe est très dangereuse puisque l'erreur se mettra tout de suite en évidence, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. D'abord, nous pouvons énumérer les erreurs que les étudiants commettent souvent grâce aux résultats de l'enquête. Ensuite, nous présentons quelques fautes est facile à voir chez les étudiants débutants pour y faire attention et les éviter.

3.3.1. Erreur dans l'identification du sens des verbes

Tableau 2.3 : L'erreur dans l'identification du sens des verbes

Question	Réponse	Pourcentage
11. Il y a 3 verbes français : « demander/donner/attendre ». Selon vous, quels sont leurs sens en vietnamien ?		
a) yêu cầu/ xin/ chờ đợi	10	10%
b) cho/ xin/ chờ đợi	0	0%
c) cho/ xin/ tham gia	0	0%

d) xin/ cho/ chờ đợi	30	30%
e) yêu cầu/cho/ tham gia.	60	60%

Quand les apprenants sont demandés de choisir le sens des trois verbes français : « **demander /donner/ attendre** » qui signifient avant tout « *interroger, questionner quelqu'un à propos de quelque chose, solliciter de sa part une réponse / Céder, offrir gratuitement à quelqu'un quelque chose qu'on possédait ou qu'on a soi-même acheté à cet effet, lui en faire cadeau / Rester en un lieu jusqu'à ce que quelqu'un arrive, que quelque chose soit prêt ou se produise* » - « *xin/ cho/ chờ đợi* », 60% des étudiants ont choisi la réponse injuste à cause de la confusion avec des verbes anglais qui ont la même forme : « **demand/ donate/ attend** » qui signifient avant tout : « *To ask for something very firmly/ To give money, food, clothes, etc to somebody or something, especially a charity/ To be present at an event* » - « *yêu cầu/ cho/ tham gia* »

Pour les étudiants débutants, les erreurs dans l'identification des verbes viennent de l'interférence.

Dans le livre « *Bilinguisme et contact des langues* » de Mackey, il définit l'interférence « *L'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps, elle varie aussi chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident.* ». En effet, cette manière de procéder en apprenant une langue seconde donne naissance à des transferts négatifs des structures des langues premières et même des langues secondes préalablement acquises sur la langue cible.

3.3.2. Emploi incorrect des constructions verbales

La structure du verbe français est très compliquée. Pour la maîtriser, il faut l'apprendre par coeur. Les élèves commettent des erreurs en utilisant les verbes français car ils ont toujours tendance à écrire des phrases en vietnamien, puis ils les traduisent en français ou bien ils sont influencés par les structures anglaises, ils ont toujours l'habitude de faire des phrases en français en imitant des structures syntaxiques anglaises.

Tous les verbes ne se construisent pas de la même façon : certains exigent un complément direct, d'autres exigent une préposition et un complément indirect. De nombreux verbes intransitifs en français sont transitifs en anglais, ce qui occasionne des calques de structure

Quand nous demandons aux étudiants de traduire des phrases du vietnamien au français, beaucoup d'étudiants (55%) créent un calque d'une structure anglaise

1. Bố tôi đã cấm anh trai tôi gặp lại cô ấy.

- Au lieu d'écrire « *Mon père a interdit à mon frère de la revoir* », ils écrivent : « *Mon père a interdit mon frère la revoir* » parce qu'ils sont influencés par une structure anglaise « *to forbid someone to do something* »

2. Cô ấy đã gọi điện cho một người bạn

- Au lieu d'écrire « *Elle a téléphoné à une amie* », ils écrivent « *Elle a téléphoné une amie* » (*to phone someone*)

3. Cô ấy đã xin lỗi mẹ mình.

- Au lieu d'écrire « *Elle a pardonné à sa mère* » ils écrivent « *Elle a pardonné sa mère* » (*to forgive someone*).

4. Tôi đã không kìm lại được sự mong muốn đến thăm bạn

- Au lieu d'écrire « *Je n'ai pas pu résister à l'envie de passer vous voir* », ils écrivent « *Je n'ai pas pu résister l'envie de passer vous voir* » (*to resist something*)

5. Anh ấy đã li dị vợ

- Au lieu d'écrire « *Il a divorcé de sa femme* », ils écrivent « *Il a divorcé sa femme*» (to divorce one's wife)

6. Anh ấy đang chờ xe bus

- Au lieu d'écrire « *Il attend l'autobus* », ils écrivent « *Il attend pour l'autobus*» (to wait for something).

7. Cô ấy cho phép những đứa trẻ chơi trên cát

- Au lieu d'écrire « *Elle a permis aux enfants de jouer dans le sable* », ils écrivent « *Elle a permis les enfants de jouer dans le sable*» (allow somebody to do something)

3.3.3. Conjugaison imparfaite des verbes

Tableau 2.4 : L'erreur dans la conjugaison des verbes

Questions	Réponses	Pourcentage
13. Comment vous vous rappelez la règle de conjugaison des verbes ?		
a) Vous apprenez par coeur la conjugaison de chaque verbe	0	0%
b) Vous mémorisez les particularités de la conjugaison de chaque groupe (-er, -ir, -oir...)	0	0%
c) a et b	0	0%
d) Vous mémorisez les particularités de la conjugaison de chaque groupe et vous apprenez par coeur la conjugaison des verbes particuliers.	100	100%
14. Les erreurs que vous commettez souvent en conjuguant les verbes		
a) Vous ne conjuguiez pas les verbes avec le sujet	40	40%

b) Vous ne vous rappelez pas la règle de conjugaison de chaque groupe	0	0%
c) Vous conjugez incorrectement ou vous ne pouvez pas conjuguer les verbes irréguliers.	0	0%
d) Vous ne conjugez pas les verbes, vous gardez toujours l'indicatif de ces verbes.	0	0%
e) B et C	60	60%

La conjugaison est l'ensemble des formes que prend un verbe pour exprimer les différences de personne (première, deuxième, troisième personne), de nombre (singulier, pluriel), de temps (présent, passé, futur), de mode (indicatif, subjonctif, conditionnel, impératif, infinitif et participe)...

Pour les étudiants au niveau intermédiaire, ces erreurs concernant la conjugaison ne sont plus dues aux difficultés de la langue enseignée, ni à l'enseignement, mais à l'apprentissage. Les étudiants apprennent le français depuis 4 ans, même 8 ans, ils doivent en principe connaître par coeur la conjugaison des temps, des modes les plus utilisés en français. À cause d'une stratégie d'apprentissage non-systématique, ils commettent encore ces erreurs.

Mais pour les étudiants débutants, la plupart des erreurs de conjugaison viennent de l'interférence de la langue anglaise.

Au cours de leur apprentissage, les étudiants doivent acquérir un système linguistique tout à fait différent de leur langue maternelle et leur première langue étrangère. En même temps ils doivent s'initier à de nouveaux comportements linguistiques. Les particularités de la langue française posent de nombreux problèmes pour eux.

Quand nous demandons aux étudiants de partager l'expérience pour se rappeler la règle de conjugaison des verbes. Heureusement, personne n'apprend par coeur la conjugaison de chaque verbe. C'est un style d'apprentissage très monotone

et inefficace, cette façon aide seulement l'apprenant à se rappeler pendant un petit instant, quand le nombre de nouveaux verbes augmente de plus en plus, l'apprenant ne peut pas mémoriser la conjugaison de tous les verbes acquis. En effet, personne ne peut apprendre et se rappeler la conjugaison de tous les verbes si on ne les synthétise pas selon les groupes, selon leur particularité. Tous les étudiants interrogés se souviennent de la règle de conjugaison des verbes par le fait de se rappeler les particularité de la conjugaison de chaque groupe et d'apprendre de mémoire la conjugaison des verbes particuliers.

En pratiquant une langue étrangère, la conjugaison joue un rôle très important. Pourtant, conjuguer les verbes est une des questions difficiles. Lorsque les étudiants d'anglais apprennent le français, ils commencent à apprendre la grammaire française qui n'est pas identique à la grammaire anglaise. En effet, ils ne s'habituent pas à conjuguer des verbes à différentes personnes. De plus, les verbes en français sont classés en groupes (3 groupes) avec des différentes terminaisons. C'est vraiment fatigant pour les apprenants débutants à apprendre par coeur toutes les règles de conjugaison trop compliquées. C'est pourquoi, ils souvent commettent des erreurs à l'oral comme à l'écrit.

Les résultats de notre enquête nous ont révélé les erreurs souvent commises chez les débutants en conjugant le verbe. 40% des étudiants ne conjuguez pas les verbes avec le sujet. 60% des personnes enquêtées ne se rappellent pas la règle de conjugaison de chaque groupe du verbe et ils conjugent incorrectement ou ils ne peuvent pas conjuguer les verbes irréguliers. Nous pouvons dire que c'est la difficulté commune chez les débutants et même les intermédiaires. Pour pouvoir conjuguer les verbes, l'acquisition de la règle de conjugaison de chaque groupe est obligatoire. Pour les verbes irréguliers, d'abord, l'apprentissage en coeur est nécessaire. Ensuite, l'apprenant doit utiliser souvent les verbes irréguliers dans plusieurs différents contextes. Donc, le résultat est que l'apprenant peut conjuguer comme le réflexe en voyant un verbe irrégulier.

Ici, nous énumérons deux cas typiques pour découvrir les erreurs dans la conjugaison des verbes, nous abordons deux temps du verbe à l'infinitif que les apprenants voient souvent, c'est le présent et le passé composé :

a) Les différentes formes données par des apprenants au présent

En anglais, les verbes sont conjugués avec des pronoms personnels sujet (i, you, he/she/it, we, you, they). La conjugaison de tous les verbes (hors auxiliaires et modaux) au présent s'obtient à toutes les pronoms personnes (sauf pour les 3^e personnes du singulier: he/she/it, nous devons ajouter un –s ou -es de terminaison). L'accord entre le verbe et le pronom personnel sujet est plus simple qu'en français.

Des verbes français sont conjugués avec des pronoms personnels sujet (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles). Le verbe s'accorde toujours en nombre et en personne avec son sujet. C'est-à-dire que le verbe ne se conjugue pas aléatoirement, mais il se conjugue toujours selon le sujet.

Nous demandons aux étudiants de conjuguer les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Je (agir)	Vous (faire).....
Ils (devoir).....	Ils (aller).....
Elles (boire).....	Nous (mettre).....
Nous (manger).....	Il (ouvrir).....
Il (faire).....	Il (avoir).....

En dépouillant leurs copies, nous nous sommes aperçu que très peu d'étudiants (10%) peut donner la solution exacte. La plupart d'entre eux créent des formes variables non attestées en français. Nous allons énumérer les exemples particuliers :

- Pour le verbe « **agir** » - un verbe du 2^e groupe, si nous conjugurons à la première personne du singulier « je », la forme de ce verbe est « agis ».

Les formes incorrectes : « age », « agis », « agissai », « agisis », « iga »

- Pour le verbe « **devoir** » à la troisième personne du pluriel, au lieu

d'écrire « doivent », ils écrivent « devoient », « devient », « devernt », « doivient », « doient », « doit ».

- Pour le verbe « **manger** » à la deuxième personne du pluriel, au lieu d'écrire « mangeons », ils écrivent « mangons », « mangeon », « mangerons », « mangien », « mangeions ».

- Le verbe « **faire** » à la troisième personne du singulier « il » est « fait ». Pourtant, les étudiants écrivent « faite », « faisait »

Pour les autres verbes, nous pouvons constater qu'il y a beaucoup de formes fautes du verbe au présent à l'indicatif donnant par les étudiants.

- Le verbe « **boire** » à la troisième personne du pluriel « ils » : boisent, boitent, buvent, boivient,

- Le verbe « **aller** » à la troisième personne du pluriel « ils » : ont, allont,

- Le verbe « **mettre** » à la deuxième personne du pluriel « nous » : mettrons, metton, metion, mettez, metons, mettions

- Le verbe « **ouvrir** » à la troisième personne du singulier « il » : ouvsait, ouvrit, ouvrie, ouvrit, ouvres, ouvert, ouvrit, ouvri,

b) Les différentes formes données par des apprenants au passé composé

Dans une question, nous avons exigé que des apprenants mettent les verbes à l'infinitif, au passé composé. Comme au présent, en recevant les fiches, nous pouvons trouver beaucoup de nouvelles formes non attestées en français, bien que ce cours leur ait été amplement dispensé. Cet exercice était ainsi libellé :

Un étudiant raconte son arrivée à l'entreprise VIB. Mettez les verbes au passé composé.

« Je (arriver) au VIB le 06 octobre, je (s'inscrire) au secrétariat. Quand je (aller) en classe, je (trouver) une voisine sympathique, elle me (aider) à me mettre à jour. Nous sommes (devenir) des amis inséparables. »

Les différentes formes créées pourraient être résumées comme suit :

- **passé composé** = **sujet** + **infinitif** : je arriver, je s'inscrire, je aller, je

trouver, elle me aider, nous devenir

- **passé composé = sujet + participe passé** : je arrivé, je allé, je trouvé, elle me aidé, nous devenu

- **passé composé = sujet + forme non conforme au participe passé** : je inscrié, je s'inscrié, je me inscrié, elle me aide, nous devenié

- **passé composé = sujet + auxiliaire (parfois non-conforme) + infinitif** : J'ai arriver, je suis inscrire, nous avons devenir

- **passé composé = sujet + auxiliaire (parfois non-conforme) + forme non conforme au participe passé** : je suis arrive, j'ai arrive, je suis inscrié, j'ai s'inscrié, je suis inscrus, je suis trouve, nous sommes devoir, nous sommes devenié, nous avons devenons, nous avons deveni, nous sommes deveni

- **passé composé = sujet + auxiliaire non conforme + participe passé** : J'ai arrivé, je suis trouvé

En observant ces différentes formes verbales, nous remarquons que les apprenants ont donné au passé composé des formes non attestées en français. Les stratégies qu'ils ont adoptées s'en approchent mais n'ont pas abouti à trouver la morphologie exacte du passé composé. En effet, le passé composé avec l'auxiliaire « **avoir** » ou « **être** » au présent de l'indicatif suivi du participe passé du verbe à conjuguer.

Ex : Je suis arrivé, je me suis inscrit, je suis allé, j'ai trouvé, elle a aidé, nous avons devenu...

Mais en effet, les apprenants ne se rappellent pas le participe passé des verbes et même ils ne savent pas quel verbe est conjugué avec l'auxiliaire « **être** » et « **avoir** ». C'est la cause principale provoquant ces erreurs.

3.3.4. Mauvais accord entre le sujet et le verbe

En français, les mots et les expressions à contenu collectif comme : tout le monde, ma famille, le peuple, l'équipe ... lorsqu'ils sont en position sujet, leur verbe se met à la troisième personne du singulier. Cette contradiction entre le nombre

naturel et le nombre grammatical n'est pas toujours bien perçue par les étudiants apprenant le FLE, quels que soient leurs niveaux (débutant, moyen ou avancé). Par conséquent, ils mettent le verbe du nom collectif à la troisième personne du pluriel.

Ex : Ils écrivent : « Tout le monde **parlent** de tous et de rien » au lieu de « Tout le monde **parle** de tous et de rien »

« L'équipe de Boston **jouent** bien » au lieu de « L'équipe de Boston **joue** bien »

« Ma famille **partent** au plage de Nha Trang » au lieu de « Ma famille **part** au plage de Nha Trang »

« La foule **deviennent** de plus en plus nombreuse » au lieu de « La foule **devient** de plus en plus nombreuse ».

La récurrence de ce problème nous a amenée à chercher à comprendre comment fonctionne ce type d'accord en anglais. C'est ainsi que nous avons découvert qu'en anglais le verbe des noms à contenu collectif se met à la troisième personne du singulier, tout comme en français.

Exemples (anglais) :

My family is large / ma famille est nombreuse.

The team is playing well / l'équipe joue bien.

The crowd is growing bigger and bigger / la foule devient de plus en plus nombreuse.

Every body is happy / tout le monde est content.

La règle créée par les apprenants, qui consiste à mettre le verbe du nom collectif à la troisième personne du pluriel, n'appartient ni au français, ni à l'anglais.

Donc cette stratégie qui consiste, ici, à faire l'accord au pluriel en pensant au nombre de personnes contenu dans ces groupes nominaux à contenu collectif, au lieu de le faire avec le nombre naturel et non avec le nombre grammatical attesté en anglais et en français, est un cas typique d'interlangue.

Cela va s'en dire que pour mieux cerner et sérier les stratégies d'apprentissage

des apprenants, la formation des enseignants de français langue étrangère, doit comporter des modules de linguistique générale, de linguistique appliquée, voire de linguistique vietnamienne

3.3.5. Faute d'orthographe

À côté de ces erreurs que les étudiants commettent souvent, nous voulons donner quelques fautes est facile à voir chez les étudiants débutants pour qu'ils puissent faire attention et évitent à les commettre.

- L'utilisation imparfaite des préfixes :

En effet, une faute d'orthographe peut entraîner un changement de sens de la phrase. Cela influence sur la transmission du valeur de chaque phrase.

Ex : Il ne faut pas dire : « Henri IV adjura le 25 juillet 1593 ».

Il faut dire : « Henri IV abjura le 25 juillet 1593 ».

L'exemple cité ci-dessus met en évidence l'importance de l'utilisation correcte des préfixes en se servant d'un verbe du 1^{er} groupe et, à une lettre près, il faut observer la différence de sens : ab- indiquera l'éloignement, dit-il, « abjurer » veut dire abandonner une doctrine, y renoncer, démissionner tandis que le préfixe ad- exprime une tendance vers quelqu'un ou vers quelque chose. « Adjurer » signifie donc supplier instamment. Cet exemple sert à constater l'importance du bon usage car il est applicable à plusieurs domaines. Un même exemple, en physique, « absorber » signifie laisser pénétrer et « adsorber», retenir et concentrer à sa surface.

- Distinction entre futur simple et conditionnel

Le futur de l'indicatif ne prend pas de « s » finale à la première personne du singulier. Nous écrivons donc « je me **rappellerai** cette règle » lorsqu'on formule une prévision pour l'avenir (comme « tu te rappelleras cette règle »), mais « je me **rappellerais** cette règle si elle était plus claire » lorsqu'il s'agit d'un conditionnel (comme « tu te rappellerais cette règle si elle était plus claire »). Beaucoup d'étudiants ne peuvent pas distinguer ces deux formes. Ensuite, c'est l'homonymie qui cause une grande confusion entre ces formes.

- Orthographe de l'impératif

Le singulier de l'impératif des verbes du premier groupe (et du verbe « aller » qui est normalement classé dans le troisième groupe) ne prend pas de « s » finale comme on le croit souvent. On écrit donc « écoute ce qu'il te dit », « va chercher ton ami » ou encore « remarque bien cette terminaison ». Ce qui risque particulièrement de tromper est l'existence dans certains cas (pour la liaison) d'une terminaison explétive : « vas-y » à côté de « va dans la maison », « manges-en » à côté de « mange de la soupe » et ainsi de suite. Pour la plupart des autres verbes, la terminaison est moins inattendue : « prends ce billet », « cours », etc. (La désinence « e » existe cependant au troisième groupe, comme dans « savoir » qui donne « sache » à l'impératif.)

Nous sommes partis de l'idée que la connaissance de l'anglais (première langue étrangère) pourrait constituer un appui pour l'apprentissage/l'acquisition du français (langue cible et deuxième langue étrangère) par des étudiants de langues maternelles assez éloignées de ces langues européennes.

Ce travail a permis de constater que, pour de nombreux étudiants de FLE au département de langue et de civilisation françaises, il serait possible d'articuler l'apprentissage du FLE sur une langue d'appui comme l'anglais, la langue qu'ils considèrent comme proche du français. Néanmoins il apparaît que cette articulation entre ces langues n'est pas souvent opérée spontanément par les étudiants. En effet, si certains étudiants déclarent avoir recours à l'anglais pour communiquer ou pour apprendre, ou bien avoir conscience des avantages qu'il y aurait à le faire, il existe tout de même des freins à l'utilisation de l'anglais comme langue d'appui. Ceux-ci sont constitués de représentations et d'attitudes des apprenants, de doutes quant à la compétence ou au niveau de maîtrise de la langue qui peut servir d'appui, d'habitudes d'apprentissage dominantes, ou bien d'idéologies diverses fondées sur la compartimentation des langues. L'idée que les productions en langue cible puissent être en quelque sorte « polluées » par d'autres langues perdure et ce malgré les

résultats de recherches récentes signalant les avantages (linguistiques, culturels, pratiques, etc.) d'une compétence plurilingue. Nous ne pouvons pas nier que la comparaison et l'application des connaissances acquises de la première langue étrangère peut faciliter l'acquisition de la deuxième langue étrangère. Pourtant, dans beaucoup de cas, cela provoque les erreurs que nous avons citées ci-dessus. C'est pourquoi, dans l'utilisation des verbes, les apprenants sont toujours prudents pour éviter de commettre de ces erreurs.

CHAPITRE 3: QUELQUES PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES DESTINÉES À RENDRE L'UTILISATION DES VERBES FRANÇAIS PLUS EFFICACE

Le but principal de la présente étude est d'identifier, d'analyser des erreurs commises par des élèves des étudiants débutants de la 1^{re} année du département de langue et de civilisation françaises dans l'utilisation des verbes français. Cependant, l'avancement des propositions méthodologiques et pédagogiques est intéressant et nécessaire pour un meilleur enseignement de la grammaire et en particulier l'enseignement des verbes aux étudiants. Dans cette optique, nous avons consacré un chapitre à présenter ces propositions. Il est souhaitable de les mettre à l'essai avant de les appliquer dans la pratique de l'enseignement, mais dans le cadre d'un mémoire d'étudiant, il serait difficile et même impossible de le faire. C'est pourquoi, les propositions que nous avons essayé de formuler restent des pistes de réflexion plutôt des pratiques concrètes.

Dans l'enseignement de langue étrangère, l'enseignant joue un rôle d'un guide, d'un animateur et d'un observateur en classe. Alors, il devrait non seulement respecter les instructions officielles, le programme d'enseignement, utiliser le manuel et les supports didactiques convenablement mais encore prendre des décisions sur les activités en classe qu'il peut préparer en avance en tenant compte de la réaction des étudiants. Il est nécessaire que l'enseignant suive les progrès de ses étudiants et trouve des moyens d'identifier, d'analyser leurs difficultés pour les aider à développer leurs capacités individuelles.

Concernant son comportement en classe, l'enseignant devrait créer un environnement intératif, un climat de communication favorable et chaleureuse avec des gestes, des mimiques, des regards, des sourires et une familiarité nécessaire avec des étudiants, etc...

Quand les enseignants remarquent les erreurs des étudiants dans l'utilisation

des verbes, ils peuvent constater qu'ils sont dues principalement aux facteurs : l'interférence de la première langue étrangère – l'anglais sur la langue cible, des habitudes fixées par l'apprentissage de la langue maternelle, des connaissances insuffisantes de la langue française... Si les enseignants en prennent conscience, ils peuvent appliquer des méthodes appropriées, des exercices adaptés selon les erreurs révélées et ils peuvent les aider à mieux reconnaître leurs erreurs commises.

1. Propositions concernant l'enseignement de la grammaire

1.1. Tenir compte des besoins des apprenants et choisir des théories convenables pour enseigner la grammaire

Au Vietnam, un pays étant très actif dans l'intégration à la vie mondiale, les besoins d'acquérir des langues étrangères augmentent sans cesse, c'est à dire l'enseignement des langues comprenant celui de la grammaire doit aussi y répondre. Il existe donc des types divers des apprenants, les enfants, les adolescents, les adultes. Leurs demandes sont aussi différentes: apprendre une langue étrangère pour lire des documents, pour travailler avec des étrangers, pour enseigner même cette langue.... L'enseignant doit avant tout tenir compte tous ces besoins pour choisir des méthodes convenables ou des principes théoriques de support correspondants pour rendre l'enseignement efficace.

De plus, comme nous l'avons abordé, l'enseignement de la grammaire comme celui des langues vivantes, en réalité, se déroule toujours dans l'évolution des théories didactiques pour supporter. Il existe, en fait, plusieurs théories, comme nous l'avons étudié. Chacune d'entre elles, qui a toujours aussi ses points forts que ses insuffisances, a des propres principes sur lesquels l'enseignant peut se baser pour appliquer dans son enseignement. Toutes les méthodologies précédentes de l'approche communicative se concentrent toujours sur la compétence linguistique. Les méthodologues cherchent par tous les moyens à diriger l'apprenant à acquérir des formes et des règles de langue. Et les résultats sont décevants à cause du mécanisme

et de la monotonie des activités de la classe.

Donc, nous proposons ici l'approche communicative qui peut nous donner beaucoup d'avantages dans l'enseignement de la grammaire comme celui des langues en général. Il est cependant à noter que son application, qui ne doit pas toujours être mécanique, n'est exécutée qu'après des analyses des besoins des apprenants.

1.2. Choisir des contenus grammaticaux

Nous pensons qu'il ne faut pas partir des formes ou des règles de langue dans le choix des contenus grammaticaux enseignés mais des notions et des actes de parole dont les actes sociaux sont introduits dans un premier temps. On doit faire savoir pour quoi ces formes sont utilisées dans la communication. Quand les apprenants les considèrent comme un moyen de communication, ils peuvent bien les acquérir grâce à leur pratique dans des situations différentes.

Nous proposons aussi qu'il faut diviser des contenus grammaticaux en des petits points qui s'organisent autour de certains actes de parole. Ceux-ci ne sont introduits que selon l'intention de communication, pas selon des parties du discours, c'est à dire qu'on les utilise pour débloquent la communication.

1.3. Établir la démarche pédagogique

Pour avoir une bonne compréhension du fonctionnement de la langue chez l'apprenant, nous proposons ici une démarche active, dite cognitive, qui concentre toujours sur la découverte de la grammaire réalisée par l'apprenant, c'est la conceptualisation grammaticale. Dans ce sens, on étudie ensemble un corpus qui, pour être recevable, doit contenir des occurrences suffisantes du point grammatical et sous différentes formes. Il est aussi exigé comme facilement accessible aux apprenants, acceptable d'un point de vue communicatif comme dialogue, micro texte authentique, contenant suffisamment et peut-être accompagné d'une illustration pour les apprenants débutants

Cette démarche se déroule en quatre étapes:

- L'étape d'observation: on fait observer le corpus, souvent des tableaux d'apprentissage avec des exemples à l'appui. L'enseignant joue un rôle d'un guideur qui lit le corpus s'il n'est pas un document authentique enregistré sur un support audio et vérifie rapidement la compréhension du contenu.

- L'étape de repérage : avec des questions suggérées par l'enseignant, on laisse le temps aux apprenants de réfléchir eux-mêmes pour donner la solution. L'enseignant est, dans ce sens, interdit de la fournir pour qu'ils découvrent eux-mêmes qu'un même acte de langage peut être employé par des moyens linguistiques différents et qu'un même moyen peut être utilisé pour réaliser des actes de langage différents

- L'étape d'hypothèses : les apprenants, dans ce cas, doivent donner, eux-mêmes, des hypothèses, peut-être en langue maternelle, après avoir réfléchi sur le fonctionnement en français de ces actes de langage et l'emploi de ces moyens linguistiques. L'enseignant peut accepter toutes ces hypothèses en les vérifiant. Pour parvenir à conceptualiser le point grammatical, faire une synthèse et reformuler ce à quoi les apprenants sont parvenus, il peut prendre des exemples hors du corpus.

- L'étape d'appropriation : la tâche centrale de cette étape est de vérifier la maîtrise de l'emploi du point grammatical. L'apprenant doit le réemployer dans des situations.

1.4. Déterminer la progression

Nous pensons qu'on doit dresser dès le début la progression pour présenter la grammaire, celle qui peut décider la qualité systématique et l'efficacité de l'enseignement.

Il ne faut pas donc partir des formes ou des règles de langue, qui sont souvent très complexes et difficiles à choisir, mais des besoins des apprenants qui expriment dans l'utilisation de la langue enseignée pour déterminer des contenus et des méthodes convenables.

Nous voulons proposer une progression qui est souple et respecte toujours les besoins de l'apprenant. Cette souplesse peut laisser l'enseignant l'occasion de modifier ou d'ajouter des éléments linguistiques s'il pense qu'il est nécessaire pour favoriser la communication chez l'apprenant. En ce sens, on doit suivre quelques principes, qui ne sont pas toujours obligés: du plus simple au plus complexe, du connu à l'inconnu et surtout du moins productif au plus productif.

2. Propositions concernant l'enseignement du verbe

2.1. Appliquer les propositions de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement des verbes

Ici, nous appliquons les propositions de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement des verbes nouveaux pour aider les apprenants à les identifier facilement.

2.1.1. Enseignement par le thème

Comme le vocabulaire est très souvent constitué d'une série de systèmes interreliés, il est nécessaire qu'il soit présenté de façon systématique. Par ailleurs, la mémorisation du vocabulaire s'appuie sur les traits communs des mots et est toujours mise en référence à des mots antérieurement appris. C'est pourquoi, il vaut mieux pour l'enseignant regrouper les mots nouveaux par thème.

En réalité, cette manière permet aux élèves d'associer les mots nouveaux à des mots déjà connus et de faciliter beaucoup la mémorisation chez eux.

Exemple:

* Pour le thème « *Les verbes expriment les sensations* ». Nous pouvons énumérer les verbes de perception pour exprimer les sensations: la vue, l'ouïe, Le goût, le toucher, l'odorat. À chacun des sens indiqués correspond une série de verbes évoquant une sensation particulière.

- **Voir**

+ avec attention: épier, dévisager, reluquer, examiner, guetter, inspecter, observer, regarder, toiser, viser, fixer, espionner, scruter, surveiller

+ avec émerveillement: admirer, contempler, dévorer des yeux...

+ sans pouvoir détacher les yeux : être fasciné, hypnotisé par...

+ brutalement: constater, découvrir, remarquer, sauter aux yeux...

+ rapidement : jeter un coup d'œil, lorgner, saisir à la dérobée, viser du coin de l'œil....

- **Entendre :**

+ écouter, ouïr, percevoir, tendre l'oreille, venir aux oreilles...

+ Un bruit agréable peut: bercer, caresser, charmer, réjouir...

+ Un bruit désagréable peut: agresser, déchirer les tympans...

- **Sentir:** aspirer, flairer, humer, renifler, respirer, empester, empuantir ...
dégager, fleurir, exhaler, embaumer, parfumer

- **Goûter:** savourer, avaler, déguster, se délecter, se rassasier, dévorer, croquer...

- **Toucher**

+ avec brutalité : appuyer, cogner, frotter, heurter...

+ avec douceur: caresser, câliner, enlacer, flatter, chatouiller...

+ avec insistance : tripoter, palper, pétrir, presser, tâter...

+ avec légèreté : effleurer, frôler...

+ avec hésitation: tâtonner...

* Pour le thème « *les verbes expriment les sentiments, les émotions* », nous pouvons énumérer des verbes comme : « **aimer** », « **détester** », « **adorer** », « **préférer** », « **vouloir** », « **avoir besoin de** », « **(se) réjouir** », « **exulter** », « **(s')inquiéter** », « **(s')ennuyer** », « **attrister, chagriner** »...

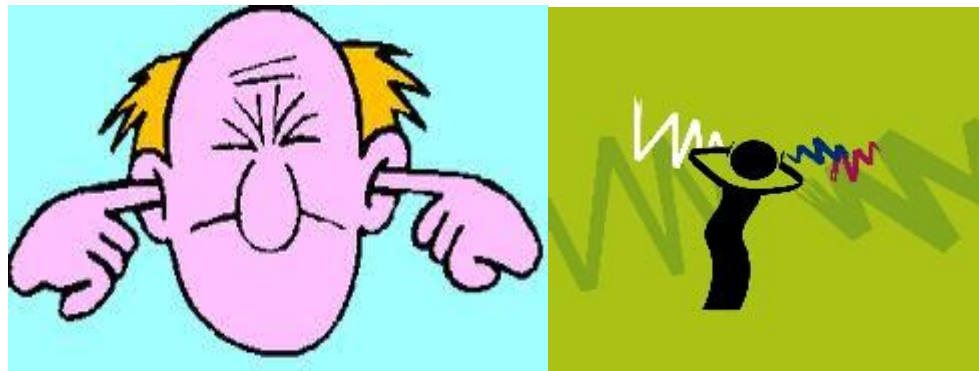
À côté de l'énumération d'une liste des verbes par le thème l'enseignant peut utiliser les objets concrets ou les images afin d'illustrer les verbes nouveaux. Nous

trouvons que ces outils rendent la classe plus animée par la participation au cours des élèves.

Ex : Pour aider les apprenants à identifier les sens du verbe « abasourdir », nous pouvons utiliser des images pour que les apprenants puissent deviner le sens de ce verbe selon le contexte. L'enseignement par l'image peut impressionner les apprenants, donc ils peuvent se rappeler le plus longtemps possible.

- Le verbe « **abasourdir** »

+ Sens 1 : étourdir, assourdir par l'action d'un bruit important .



+ Sens 2 : choquer, stupéfier.



En somme, enseigner des nouveaux verbe par thème accompagné les images est efficace, facile, vivant, varié, motivant tant pour l'enseignant que pour les élèves.

De plus, cette méthode est bien convenable aux conditions actuelles au Vietnam vu les moyens didactiques encore pauvres, l'application limitée des moyens techniques dans les classes de langue.

2.1.2. Enseignement par les jeux de mots

“Jeux de mots” c’est simplement de jouer avec les mots tout en riant. C’est un moyen métalinguistique qui permet à l’élève de prendre une distance par rapport au langage en vue d’un apprentissage efficace.

Ce type de jeu constitue un atout qui peut développer la compétence lexicale chez des apprenants. Il est à noter que les jeux exercent une grande influence sur l’acquisition du vocabulaire parce que la motivation ludique, l’envie et le plaisir de jouer peuvent contribuer à animer la classe de langue et à permettre aux apprenants de s’impliquer davantage dans leur apprentissage. Les jeux et les exercices de créativité leur permettent d’utiliser de façon nouvelle, personnelle le vocabulaire acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte dans lesquels ils sont appris. Cette méthode répond aussi aux besoins des apprenants: apprendre en jouant. Grâce à ces jeux, les élèves, en jouant sont vraiment impliqués dans l’acquisition du vocabulaire. Si les élèves pratiquent souvent les jeux de mots, le sens d’observation, de réflexion, d’analyse sera affiné, aiguisé, perfectionné peu à peu. On peut dire que la présence d’un jeu de mots favorise l’accumulation des mots, des expressions.

Il existe plusieurs types des jeux de mots. Dans le cadre de ce mémoire, nous en proposons des principaux et très souvent utilisés dans l’enseignement du vocabulaire.

a) Mots croisés

-Pour faire un peu de révision sur l’infinitif des verbes du 1^{er} groupe, l’enseignant peut proposer la grille suivante:

Complète la grille avec, selon les cas :

- Le verbe essentiel de la phrase de définition à l’infinitif.
- Le mot qui manque dans la phrase de définition.

Horizontalement

2. Je me vengerai ! Gare à tes fesses !
4. Tricheur ! Tu triches ! Ma bille, au voleur !
5. Deux fois douze ? Je l'ignore, madame Réglécaillet.
8. Nous mangeons de délicieux bonbons à la menthe.
9. Je dessine très bien les saucissons. Original, non ?
11. Nous passerons le temps en jouant aux billes.
12. Je chante juste.
16. Je vous demande un peu de silence.
17. Tu me casses les pieds, Jojo !
18. Bonjour, comment t'appelles-tu ?
19. Nous travaillons avec beaucoup d'application.

Verticalement

1. Manger, danser, chanter. Ces trois verbes sont à l'_____.
3. Je traverse la rue prudemment.
4. Dans aimer "er" est la _____ du verbe aimer.
6. Papa me donne toujours la main pour traverser la rue.
7. Tu dances vraiment très bien pour un pingouin.
10. Terminaison des verbes du 1er groupe.
11. Tu parles trop !
13. Il reste un peu de cette délicieuse soupe ? Miam !
14. Dans aimer "aim" est le _____ du verbe aimer.
15. On ne frappe pas ses petits camarades !

Solution :

1. infinitif ; 2. venger ; 3. traverser ; 4. terminaison ; 5. ignorer ; 6. donner
7. danser ; 8. manger ; 9. dessiner ; 10. er ; 11. parler ; 12. chanter ; 13. rester
14. radical ; 15. frapper ; 16. demander ; 17. casser ; 18. appeler ; 19. travailler

b) Jeu avec le verbe « **tipoter** »

On ne connaît pas sûrement ce verbe. C'est un verbe spécial qui existe seulement dans ce jeu. Il peut remplacer tous les autres verbes. Voici le règlement:

L'enseignant divise la classe en deux groupes A et B. Les élèves du groupe A choisissent ensemble un verbe sans laisser le connaître le groupe B. Trois élèves du groupe A vont au tableau. Le groupe B leur pose des questions pour découvrir leur verbe. Dans ces questions, ils remplacent le verbe inconnu par le verbe "**tipoter**". Les réponses données par les élèves du groupe A ne peuvent être que "Oui", "Non", ou "Quelquefois". Lorsque le groupe B croit avoir trouvé, il propose un verbe. Si c'est la bonne réponse, le jeu est fini et on change d'équipe.

Exemple: Le groupe A choisit le verbe "**déjeuner**".

Les questions posées par le groupe B peuvent être:

- On peut **tipoter** toute la journée?
- On peut **tipoter** en classe?
(dans un restaurant, à la maison, à la cantine)?
- Il est agréable de **tipoter**?
- On peut **tipoter** ensemble?
- On **tipoter** avec les mains?
-

Au départ, l'équipe qui pose les questions commence la partie avec trente points. Chaque fois qu'une question est posée, l'équipe perd un point. Quand une solution proposée est fautive, l'équipe perd deux points.

L'équipe qui gagne est celle qui aura trouvé le plus de réponses en posant le moins de questions.

2.2. Savoir synthétiser les connaissances acquises

Lorsque l'enseignant décèle des interlangues ou des interférences que font ses apprenants, quand il dispense ses cours ou lors des évaluations formatives, il pourrait

s'en servir pour mieux faire comprendre aux apprenants ce qu'ils ignorent. Dans cette partie, nous relevons deux exemples des stratégies d'enseignement de deux problèmes : l'accord sujet-verbe des noms et expressions à contenu collectif et la morphologie du passé composé. En utilisant les verbes, ce sont deux parmi beaucoup d'erreurs commises dont l'enseignement a besoin d'être amélioré.

2.2.1. Accord sujet-verbe des noms et des expressions à contenu collectif

En ce qui concerne ce cas particulier, nous sommes en présence d'un public d'apprenants anglophones. Alors, l'enseignant pourrait partir d'exemples de ce type en anglais pour faire remarquer aux apprenants qu'en français le verbe des noms à contenu collectif se met à la troisième personne du singulier, tout comme en anglais.

Exemples (anglais):

My family is large / ma famille est large.

The team is playing well / l'équipe joue bien

The crowd is growing bigger and bigger / la foule devient de plus en plus nombreuse

Exemples (français) :

L'équipe de football est formée de bons joueurs.

Tout le monde travaille bien au CUEF.

Le peuple français est discipliné.

L'ensemble des femmes revendique des droits.

Ici, l'enseignant peut utiliser la méthode inductive pour faire comprendre les apprenants. La méthode inductive est préconisée par de nombreux chercheurs et enseignants depuis plusieurs années déjà. Essentiellement, il s'agit de dégager une règle ou une propriété à partir de l'observation d'exemples. Après avoir proposé ces exemples et bien d'autres encore, l'enseignant pourrait demander aux étudiants d'en trouver et de les utiliser dans des situations de communication où ils pourraient être nécessaires.

À partir de transmission les règles de l'accord sujet-verbe des noms et expressions à contenu collectif. L'enseignant peut utiliser la méthode inductive pour élargir les connaissances concernant l'accord sujet-verbe en généralement. Ici, nous donnons les règles de l'accord proposées par P.Dagnaud-Macé et G.Sylnès dans leur livre «le français sans faute» (1978), les enseignants peuvent consulter pour transmettre aux apprenants ces connaissances.

Tableau 3.1 : Les règles de l'accord nom-verbe

Exemple	Règle de l'accord sujet-verbe
1. Vous dites que ce perroquet parle, mais pourtant les animaux ne parlent pas.	Le verbe s'accorde en nombre (singulier ou pluriel) et en personne (1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e personne du singulier ou pluriel) avec son sujet.
2. Jacques, assuraient ses amis, était parti à la campagne	Le sujet de « assuraient » est « ses amis » placé après. Avant d'écrire un verbe, recherchez son sujet, et faites d'accord.
3. a) Il m' a fallu de nombreux efforts pour arriver au bout de ce travail. b) Il y avait de nombreux spectateurs. c) Il se passait bien des événements. d) Il arrivait des avions.	Les verbes impersonnels ou pris impersonnellement s'accordent avec « il » (3 ^e personne du singulier).
4. a) Une bande de singes s'échappa (s'échappèrent) du zoo.	a) Avec un sujet collectif précédé de « un » ou « une », on fait l'accord avec le collectif (une bande) ou son complément (singes), suivant l'idée qui domine dans la pensée de l'auteur.

<p>b) La bande de singes s'échappa du zoo.</p>	<p>b) Avec un sujet collectif précédé de l'article défini : « le », « la », « les » ; d'un démonstratif : « ce », « ces », « cet », « cette » ou d'un possessif : « son », « sa », « ses », l'accord se fait avec le collectif.</p>
<p>5. Une file de voiture s'arrêta (ou s'arrêtèrent) au péage.</p>	<p>De même pour : « une troupe de », « une foule de », « une multitude de », « un paquet de », « un certain nombre de », « une certaine de », « un quart de », « un tiers de », « une infinité de », « une nuée de »...</p>
<p>6. La plupart des élèves de la classe maternelle ne purent pas quitter l'école à cause de l'orage, et beaucoup en furent désolés</p>	<p>« La plupart », « beaucoup », « peu », « combien », « assez », « tant », « trop », etc...sont suivis du verbe au pluriel si le complément est au pluriel, et uniquement dans ce cas.</p>
<p>7. Depuis la pose de la première pierre, plus d'un ouvrier quitta le chantier, mais moins de dix furent malades.</p>	<p>Avec « plus de » , l'accord du verbe est facultatif suivant le sens (plus d'un de ces hommes était (étaient) à plaindre. Avec « moins de », il se met au pluriel parce que le nombre « dix » s'impose à l'esprit pour l'accord.</p>
<p>8. a) Presque tout le monde approuva ce projet. b) Un peu de connaissances suffit ou suffisent. - Le peu de qualités dont il a fait preuve l'a fait éconduire.</p>	<p>Avec « tout le monde », le verbe prend la marque du singulier. Avec « peu » (un peu, la peu), le verbe s'accorde avec le peu ou avec le complément selon que l'on insiste sur l'idée de « peu » ou sur le complément.</p>

- Le peu de services qu'il a rendus ont paru mériter une récompense.	
9. Vous êtes le seul ami qui me restiez (ou qui me reste).	Accord avec vous plutôt qu'avec « ami », mais les deux sont possibles. Noter que le verbe de la relative est au subjonctif après « le seul », « le premier », « l'unique », etc.
10. Qui m' aime me suivre.	« Qui », sans antécédent, est suivi du singulier (qui – celui qui).
11. a) C'est moi qui ai signé le premier ce contrat. b) C'est nous qui avons ...	a) Accord avec « moi » (L'antécédent de qui est moi), 1 ^{re} personne du singulier. b) Accord avec « nous » (1 ^{ère} personne du pluriel).
12. a) C'est toi qui iras le prévenir. b) C'est vous qui irez	a) Accord avec « toi » (L'antécédent de qui est moi), 2 ^e personne du singulier. b) Accord avec « vous » (2 ^e personne du pluriel).
13. Je suis une femme qui veux (veut) n'en faire qu'à sa tête.	Accord avec « je » (1 ^{re} personne du singulier) ou avec « femme » (3 ^e personne du singulier), à cause de l'article indéfini.
14. Je suis la femme qui est pilote de course.	Accord avec « femme » à cause de l'article défini. Même accord avec « Je suis cette femme qui est... ».
15. Nous ne sommes pas de ceux qui disent du mal de leurs voisins.	Accord avec « ceux » et non avec « nous ». Il en est ainsi avec tous les pronoms démonstratifs.

16. Le chien et le chat se chauffaient au coin du feu.	Avec deux sujets liés par « et », le verbe se met au pluriel.
17. L'homme comme la femme circulaient à bicyclette.	« comme » a valeur de « et » (l'idée d'addition).
18. Le merle, comme le verdier, construit un nid.	« comme » a valeur de comparaison, le verbe se met en principe au singulier. Mais l'arrêté du 28 décembre 1976 admet le pluriel, pour les sujets unis par « ni », « comme », « ainsi que ».
19. Ni Louis ni sa femme ne viendra (viendront) à notre fête.	On met le singulier si chaque sujet est considéré isolément et le pluriel si les sujets sont considérés ensemble.
20. Jacques et moi aimons le ski.	Accord avec la 1 ^{re} personne du pluriel (Jacques et moi, nous aimons).
21. Brigitte et toi aimez la marche à pied.	Accord avec la 2 ^e personne du pluriel. (Brigitte et toi, vous aimez).
22. La peur ou la misère ont fait commettre bien des fautes. La douceur ou la violence en viendra à bout.	Lorsque deux sujets sont reliés par « ou », « le pluriel, dit Littré, est la construction la plus naturelle mais si l'idée de disjonction prévaut dans l'esprit de celui qui écrit, on peut mettre le singulier ».
23. Un chien, un chat, un lapin, un mulot, un coq avaient élu domicile dans ce hangar.	Après une accumulation dans une énumération, le verbe se met au pluriel.
24. La simplicité, la candeur, la naïveté de ma sœur nous	Avec plusieurs sujets de sens voisin, le verbe s'accorde généralement avec le plus

<p>étonnait (ou étonnaient).</p>	<p>rapproché. Mais l'arrêté du 28 décembre 1976, dans le cas de plusieurs sujets non unis par la conjonction « et », admet que le verbe soit mis au pluriel, sauf si les sujets sont résumés par un mot indéfini tel que « tout », « rien », « chacun » (exemple : La simplicité, la candeur, la naïveté de ma sœur, tout cela nous étonnait profondément).</p>
<p>25. Soit (ou soient) deux triangles isocèles. Peu importe (ou important) ces difficultés ! Vive (ou vivent) les vacances !</p>	<p>Dans le cas de « soit », « peu importe », « qu'importe », « vive », vous avez le choix entre l'accord ou non. « Vive » est senti aujourd'hui dans la langue courante comme un interjection invariable.</p>

2.2.2. Morphologie du passé composé

Tout en partant des formes du passé composé non attestées en français relevées à partir de l'exercice ci-dessus proposé, l'enseignant pourrait faire assimiler plus rapidement et de manière définitive, la morphologie adéquate du passé composé. Pour se faire il procédera d'abord à l'opposition infinitif / participe passé ; il fera remarquer ensuite aux apprenants que le passé composé, comme son nom l'indique, est une forme verbale composée; enfin, il insistera sur la nécessité du choix adéquat entre les auxiliaires avoir et être.

a) L'opposition infinitif / participe passé

L'enseignant devrait, de façon systématique, montrer aux apprenants que l'infinitif est différent du participe passé. Il pourrait commencer à dresser un tableau pour montrer l'infinitif et le participe passé en opposition. Pour que les étudiants

s'impliquent bien dans cet apprentissage, il pourrait leur demander d'utiliser un livre de conjugaison (par exemple le Bescherelle) pour compléter le tableau en le leur proposant comme devoir à faire à la maison.

Dans ce tableau devrait figurer des verbes des trois groupes les plus couramment utilisés.

Tableau 3.2 : l'infinitif et le participe passé des verbes des trois groupes les plus utilisés

	INFINITIF	PARTICIPE PASSÉ
Verbe du 1 ^{er} groupe (-er) + aller, être, naître (verbe du 3 ^e groupe)	Chanter	Chanté
	Travailler	Travaillé
	Aller	Allé
	Être	Été
	Naître	Né
Verbe du 2 ^e groupe (-ir) + les verbes du 3 ^e groupe qui font leur participe passé en – i	Finir	Fini
	Blanchir	Blanchi
	Sortir	Sorti
	Dormir	Dormi
Verbe du 3 ^e groupe	Venir	Venu
	Courir	Couru
	Avoir	Eu
	Lire	Lu
	Savoir	Su
	Faire	Fait
	Comprendre	Compris
	Dire	Dit
	Mettre	Mis
	Attendre	Attendu
	Recevoir	Reçu

	Mourir	Mort
	Ouvrir	Ouvert

Une des erreurs concernant la forme du participe passé :

À partir de : *L'apprenant formerait*

Naître => Né

Connaître => Conné

Connaître => Connu

Naître => Nu

Courir => Couru

Mourir => Mouru

Voir => Vu

Recevoir => Revenu

Il n'y a pas de règle absolue, la généralisation peut s'effectuer pour les verbes du premier groupe, quant à ceux du troisième groupe, il faut qu'elle s'effectue à partir de quelques régularités dans la conjugaison de certains verbes :

Ex : Conjugaison type :

Cuire => Cuit

Introduire => Introduit

Construire => Construit

Instruire => Instruit

Réduire => Réduit

b) Le passé composé est une forme verbale composée

L'enseignant devrait faire remarquer aux apprenants que le passé composé est une forme verbale composée de deux verbes : le premier est l'auxiliaire avoir ou être et le second, le verbe à conjuguer dont on n'utilise que le participe passé. Par conséquent, le passé composé ne peut être formé d'un sujet suivi immédiatement du verbe à conjuguer comme nous l'avons vu dans les productions des étudiants.

Faire comprendre aux apprenants qu'ils doivent choisir l'un des deux auxiliaires : avoir ou être, selon le verbe proposé. L'auxiliaire choisi devrait être conjugué au présent de l'indicatif.

Tableau 3.3 : Verbe « Être » et « Avoir » au présent de l'indicatif

Être au présent de l'indicatif	Avoir au présent de l'indicatif
Je suis	J'ai
Tu es	Tu as
Il est	Il a
Elle est	Elle a
Nous sommes	Nous avons
Vous êtes	Vous avez
Ils sont	Ils ont
Elles sont	Elles ont

c) Le choix de l'auxiliaire adéquat

La difficulté la plus importante que les apprenants redoutent en conjuguant les verbes au passé composé est le choix adéquat de l'auxiliaire. En français tous les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire être au passé composé. Certains verbes se conjuguent uniquement avec l'auxiliaire être quand ils sont aux temps composés (ex : il est parti). D'autres uniquement avec l'auxiliaire avoir (ex : elle a dansé). Pourtant, dans le choix du verbe auxiliaire : « **Avoir** » ou « **Être** », si l'enseignant lui explique les verbes de mouvement (aller, monter, partir...) se conjuguent au passé composé avec l'auxiliaire « **être** ». Que dira-il de « marcher, quitter, décoller... » et de d'autres verbes qui se conjuguent au passé composé tantôt avec « **avoir** » tantôt avec « **être** » (comme : verbe passer, descendre...). Avec cette catégorie de verbes, on peut utiliser être ou avoir selon le contexte sémantique.

Exemples :

Il est descendu du train / Il a descendu la valise du train

Il est sorti avec son chien / Il a sorti son chien de sa niche

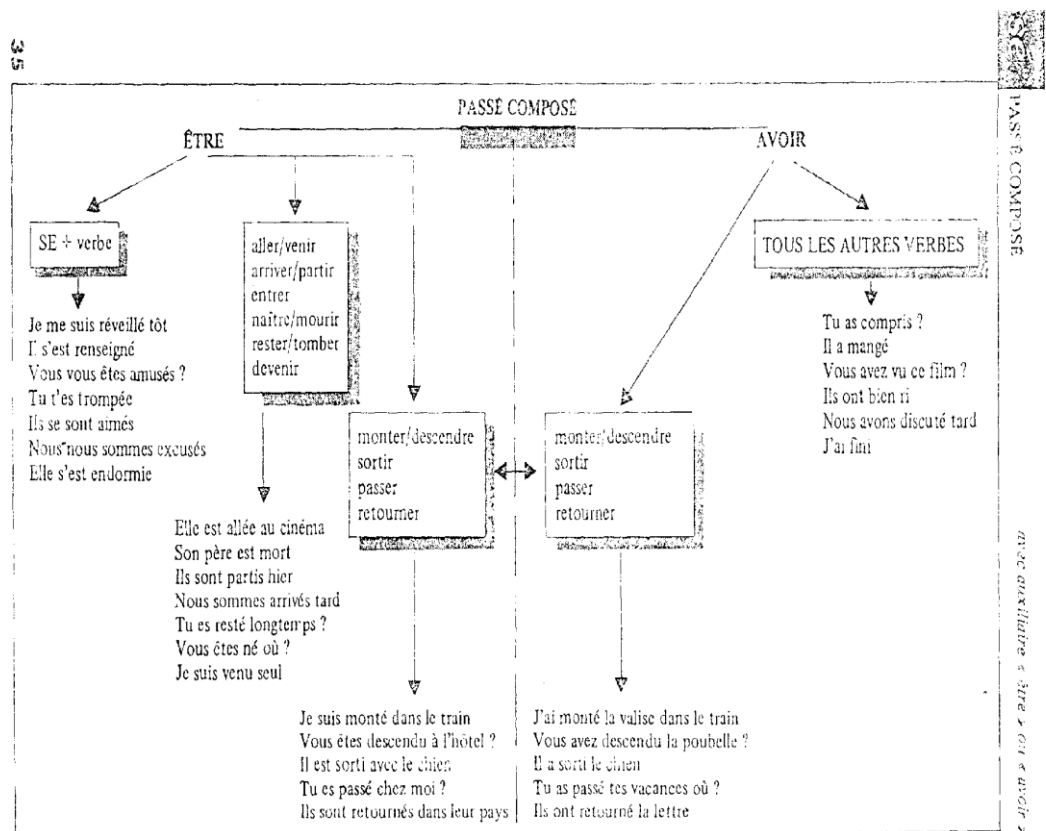
Mon fils est passé chez toi. / Mon fils a passé les vacances chez toi.

Le choix de l'auxiliaire exact est donc lié à une bonne maîtrise du contexte

sémantique.

Nous pensons que face au choix plus ou moins arbitraire, il n'y a pas de solution miracle. Ce qui semble utile, c'est que lorsque l'enseignant présente aux apprenants un verbe nouveau, il est souhaitable qu'il indiqu' en même temps l'auxiliaire qui va accompagner le verbe quand celui-ci est au passé composé.

Dans ce cas précis, pour aider les apprenants à mieux cerner ces nuances sémantiques, l'enseignant, après des explications adéquates, pourrait leur proposer la grille suivante :



Source : ABRY, D., CHALARON, M-L., VAN EIBERGEN, J. V., 1987, *présent, passé, futur*, tableaux et exercices, p.35, PUG, Grenoble.

Cette grille, bien expliquée aux apprenants par l'enseignant, est une bonne référence pour les aider à choisir sans trop de peine l'auxiliaire qu'il faut pour conjuguer un verbe courant au passé composé.

L'emploi de l'auxiliaire « être » amène souvent l'apprenant à confondre la voix active et la voix passive.

Ex : Je suis parti (1)

Je suis accompagné (2)

Il faut que l'enseignant explique à l'apprenant pour la phrase (1) « suis parti » est le passé composé du verbe « partir » et « suis » est le verbe auxiliaire tandis que pour la phrase (2) « suis accompagné » est le présent du verbe « être accompagné ». C'est à dire c'est la forme passive du verbe « accompagner ». Ici, « être » n'est plus le verbe auxiliaire parce que « être accompagné » peut lui-même conjugué au temps passé.

Ex : J'ai été accompagné

Pour venir à bout des erreurs portant sur le choix de l'auxiliaire « avoir » ou « être » et la forme du participe passé, une explication brève est possible, mais elle n'est pas suffisantes. L'enseignement devra procéder à de divers types d'exercice de conjugaison .

2.3. Fournir des exercices pratiques

Les apprenants vietnamiens qui apprennent le français, se heurtent aux difficultés de toutes sortes : phonologiques, phonétiques, morphologiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques. En fait, il n'est pas facile d'éliminer toutes ces difficultés du jour au lendemain pour passer de la manipulation linguistique à l'expression libre. Il nous semble que pour les apprenants vietnamiens, ce qui est plus difficile à acquérir, à posséder, c'est l'emploi correct des formes verbales. Comme nous l'avons abordé dans les pages précédentes, les apprenants vietnamiens au premier stade de l'apprentissage du français ont tendance à ne pas conjuguer les verbes ou plutôt à attribuer au verbe français une forme unique : le présent de l'indicatif. Au fur et à mesure qu' il progresse, tout ce qui est postérieur est rapport au futur, et antérieur à ce présent , au passé.

Nous, les futurs professeurs de français, nous prenons conscience bien de l'importance de l'utilisation juste des verbes dans les phrases. Ainsi, comprenons-nous, plus que personne, que la théorie qui est souvent difficile et abstraite ne servira à rien si les élèves ne peuvent pas l'appliquer dans la pratique. Il vaut mieux que nous leur donnions des exercices pratiques.

Pour bien fixer des formes, intégrer à des situations pratiques, le choix des exercices tient toujours la première place. Au niveau de communication, toutes les activités doivent être orientées à des situations de communication.

Les exercices choisis doivent alors être à la fois les plus pratiques et les plus créatifs possibles.

Exercices proposés :

* Passé composé

Auxiliaire et accord du participe passé

Ce type d'exercice a pour but d'aider les apprenants à bien utiliser l'auxiliaire pour les verbes du passé composé.

A/ Auxiliaire « Avoir »

1. Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé.

Ex : Ils ont vu une exposition à Paris.

- a) Vous (devoir)..... beaucoup travailler.
- b) Tu (avoir).....très peur.
- c) Elle (pouvoir).....le rencontrer à Athènes.
- d) Les journalistes (savoir)..... découvrir la vérité.
- e) On (vouloir)te faire une surprise.
- f) Vous (pouvoir) ouvrir la porte.
- g) J' (avoir) 33 ans hier.
- h) Nous (voir) les images en trois dimensions.

2. Mettez les verbes au passé composé

Ex : J'envoie une lettre => J'ai envoyé une lettre

- a) Tu sens ce parfum =>
- b) Vous répondez au téléphone =>
- c) Elle a froid =>.....
- d) Nous sommes jeunes =>.....
- e) Il vend sa platine laser =>
- f) Vous voulez partir à 8 heures =>.....
- g) Elle savent danser le rock =>
- h) J'écris à mon professeur =>.....
- i) On doit changer de mestros =>.....
- j) Elle dit bonjour à son père =>.....

B/ Auxiliaire « Être »

1. Mettez les verbes au passé composé

- a) Ils (partir).....pour l'Allemagne.
- b) Je ne comprends pas pourquoi elle ne pas (venir)..... à la réunion
- c) Nous (rester).....tout l'été à Marseille.
- d) Mon oncle (venir)..... déjeuner dimanche.
- e) Marie (retourner).....aux États-Unis.
- f) Hier, votre mère (venir).....me voir.
- g) Je (rentrer).....à 11 heures.

2. Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé

- a) Ils (s'adresser)..... au guichet numéro 4.
- b) Ils (s'adresser) des paroles blessantes.
- c) Ils (se lancer)des injures au visage.
- d) Elle (se piquer).....le doigt en taillant des rosiers.
- e) Elle (se piquer).....au doigt.
- f) Elle (se servir).....la première.
- g) Elle (se servir).....deux doigts de porto.

- h) La fillette (se servir).....du rouge à lèvres de sa mère.
- i) La chatte (se frotter).....contre les jambes de son maître.
- j) Ils (se frotter).....les mains de contentement.

3. Même exercice :

Les deux vieillards (s'apercevoir) dans les allées du Luxembourg. Ils (s'approcher) l'un de l'autre et (se dire) bonjour. Ils (se parler) longuement, (s'inquiéter) de leur état de santé réciproque. Puis, après (se promener) un moment, ils (s'arrêter) près du bassin. Quand ils (s'apercevoir) que l'heure s'avance, ils (se saluer) et (se quitter).

C/ « Avoir » ou « Être »

1. Mettez les verbes entre parenthèses au passé composé

- a) À quelle heure (rentrer) vous hier soir ?
- b) Comme c'était la fin de l'été, nous (rentrer) les meubles de jardin.
- c) Tous les passagers (descendre) l'escalier en courant pour répondre au téléphone.
- d) La concierge (monter) le courrier à 10 heures.
- e) Je (monter) à pied parce que l'accenseur était en panne.
- f) Samedi soir, Marie (sortir) avec Pierre.
- g) (Sortir) – tu les valises du coffre de la voiture.
- h) (Passer) – vous de bonnes vacances.
- i) Nous avons pris le métro et nous (passer) par Denfert-Rochereau pour aller à Narion.

2. « Être » ou « Avoir » ? Complétez.

Ex : J'**ai** mangé et je **suis** parti.

- a) Je rentré à 11 heures.
- b) Nousfini notre travail.
- c) Ilfait la cuisine ?
- d) Il mis son manteau.

e) Vous pu lui parler ?

f) Evelynelu tous les romans de Yourcenar.

g) Le cinéma fermé ses portes.

h) Vous visité le musée Picasso de Barcelone ?

Ainsi, nous venons de présenter quelques propositions méthodologiques destinées à rendre l'enseignement de la grammaire, en particulier l'utilisation des verbes français des étudiants débutants au Département de Langue et de Civilisation de français plus efficace. Nous savons bien que ces propositions ne peuvent pas résoudre tous les problèmes. Nous espérons que les enseignantes de français du Département peuvent y trouver des activités susceptibles de varier leurs méthodes d'enseignement du français et peuvent transmettre efficacement aux apprenants les connaissances nécessaires concernant les verbes français.

CONCLUSION

Nul enseignement n'est peut-être plus délicat que celui de la grammaire française. Il requiert une connaissance subtile des moindres nuances de la langue et une rigueur impitoyable dans l'élimination des erreurs. Comme le constate de Eulàlia Vilagines Serra (2001: p.229) « *La grammaire n'est pas toujours présentée de la façon la plus simple et reste la partie lourde et difficile des cours de langue* ». L'enseignant est souvent démuné d'outils et d'arguments et ne peut pas toujours montrer la logique du système ou en expliquer les « irrégularités ». De même, la littérature relative à la morphologie du verbe français est foisonnante mais n'apporte pas toujours une présentation claire et rigoureuse.

Nous pouvons observer que beaucoup des apprenants anglophones qui voient des difficultés dans l'apprentissage de la grammaire d'une nouvelle langue étrangère – le français. Ils ont toujours des ennuis ou des problèmes quand ils étudient deux langues en même temps. Dans quelques cas, ils ne peuvent pas distinguer le système linguistique de ces deux langues, notamment, ils ont souvent du mal à maîtriser la morphologie verbale en étudiant les verbes français. Il semble donc qu'une attention particulière devrait être portée à cet aspect, à tous les niveaux de l'apprentissage, en fonction des besoins évalués par l'enseignant. C'est le souci de la qualité et de l'efficacité de l'apprentissage des étudiants débutants au Département de Langue et de Civilisation françaises qui nous donne le désir de choisir de mener un travail de recherche sur les erreurs dans l'utilisation des verbes français de ce public d'étudiants. Visant au but final d'améliorer l'enseignement/apprentissage de la grammaire, en particulier l'utilisation des verbes en français aux étudiants d'anglais, nous nous sommes fixé l'objectif précis de connaître et faire connaître, comprendre et faire comprendre les erreurs dans l'utilisation des verbes de ces étudiants car nous sommes convaincue que identifier les erreurs, parler des difficultés, c'est déjà les

résoudre.

Nous avons cherché de nombreux documents de référence tant linguistiques que didactiques afin de tracer un cadre théorique de base dans la première partie portant sur le passage de l'anglais au français, l'analyse des erreurs et la généralité sur le verbe français. Dans ce chapitre, nous essayons de créer une comparaison générale entre le système verbal de ces deux langues en espérant trouver la cause de la confusion avec l'anglais en apprenant le français. Tout cela fait la base théorique pour que nous puissions bien réaliser notre travail de recherche.

Nous avons donc réalisé, comme nous le présentons dans la deuxième partie, une enquête dont les résultats nous ont conduit à conclure que les erreurs dans l'utilisation des verbes français dues à une stratégies d'apprentissage non-systématique, des connaissances insuffisantes de la langue française et l'interférence de la langue anglaise. Notre recueil de données a pu être établi grâce à la gentillesse de tous les étudiants qui ont répondu volontiers à nos questions. Nous avons analysé quantitativement et qualitativement les données recueillies pour avoir des résultats de nos observations. Cela nous a permis encore une fois de confirmer les hypothèses formulées, de donner des réponses adéquates aux questions posées.

À l'issus des résultats de l'enquête, nous avons avancé dans la dernière partie, quelques propositions pour un meilleur enseignement de la grammaire et en particulier l'enseignement des verbes aux étudiants. Pour les phases de l'enseignement de la grammaire, il est important que l'enseignant à la fois analyse des besoins des apprenants et bien détermine la situation d'enseignement pour choisir des méthodes les plus adéquates. Pour les activités de présentation des verbes nouveaux, nous proposons de modifier les démarches, d'appliquer l'enseignement par le thème, d'utiliser les méthodes directes (des objets concrets, des images), des mots déjà appris, des synonymes, des antonymes. Pour la phase de consolidation des verbes appris, il est conseillé des jeux. Ensuite, il est nécessaire que les enseignants et les apprenants sachent synthétiser les connaissances tranmises et acquises, les

exercices choisis doivent être à la fois les plus pratiques et les plus créatifs possibles.

Nos propositions restent encore très modestes. Nous espérons cependant qu'elles contribueront à améliorer la qualité de l'enseignement du français et atteindre le but commun de tous ceux qui aiment le français.

Au cours de notre recherche, nous trouvons qu'il reste encore des erreurs dues à la confusion entre ces deux langues comme les erreurs sur le plan phonétiques ou lexical... Ces phénomènes nous intéressent aussi mais en raison de certaines difficultés, surtout par manque de temps, nous n'avons pas pu les étudier. Donc, nous espérons qu'un jour nous pouvons nous lancer dans une recherche plus approfondie et trouver la réponse pour ces questions.

Finalement, vu nos moyens et nos connaissances limités, il est certain que notre travail contient des lacunes et même des erreurs dans la forme ainsi que dans le contenu du travail. Cependant, il pourrait répondre plus ou moins aux attentes des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

* Auteurs vietnamiens

1. Nguyễn Thanh Khuê, 1990, *Emploi des modes et des temps en français*, Hanoi, École normale supérieure de langues étrangères de Hanoi.
2. Nguyễn Thanh Khuê, 2007, *Le verbe en français valeurs grammaticales et emplois*, Hanoi, les éditions de l'Université Nationale de Hanoi.
3. Nguyễn Kỳ, 1996, *Mô hình dạy học tích cực lấy người học làm trung tâm*, Trường Quản lý giáo dục và đào tạo.
4. Hoàng Thị Bích, 2008, *Difficultés dans l'apprentissage du français comme langue vivante 2 chez les étudiants en 3^è année du Département de langue et de civilisation anglaises-américaines*, mémoire de fin d'études post-universitaire.
5. Đinh Thị Hoa, 1989, *l'enseignement de la grammaire*, mémoire de fin d'études universitaire.

* Auteur anglais

1. Jack. C. Richards, 1974, *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis, in Error Analysis*, Londres, édition de Jack C. Richards : Longman.
2. Marina. K. Burt and C. Kipasky, 1972, *The Gooficon : A Repair Manual for English*, Rowley Massachusetts, Newbury House.
3. L. Selinker, 1980, "Interlanguage," in *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*, Londres, édition de Jack C. Richards: Longman.
4. S. P. Corder, 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

* Auteur français

1. Abry D, Chalaron M L, Van Eibergen J, 1987, *présent, passé, futur*, PUG, Grenoble.

2. Astolfi, J.P, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, édition ESF.
3. Benveniste Émile, 1966, *Les relations de temps dans le verbe français, Problèmes de linguistique générale*, Paris, édition Gallimard.
4. Suzanne.J.Chartrand, 1999, *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*, Montréal, édition Graficor.
5. Gregoire M. Thievenazo, 1977, *Grammaire progressive du français avec 500 exercices*, CLE international imprimé en Italie.
6. Grevisse et Goosse, 1985, *Grammaire français*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
7. Jacqueline Pinchon et Bernard Coute, 1981, *le systeme verbal du français*, Paris, édition Fernard Nathan.
8. Jean-Dubois, 1967, *Grammaire structucrale du français : le verbe*, Paris, librairie Larousse.
9. Jean Pierre CUQ, 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International/Asdifle.
10. Martine Marquilló Larruy, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.
11. Pierre Burney, 1972, *Les verbes francais*, Paris, librairie Hachette
12. P.Dagnaud-Macé et G.Sylnès,1978, *Le francais sans faute*, Paris, Hatier.
13. William Francis Mackey, 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.

ARTICLE :

1. Vilagines Serra, E. (2001) : "*Des 'fleurs' pour la morphologie utile*", *Recherches Sur le Français Parlé n° 16*, 227-254 .

DICTIONNAIRES :

1. Le petit Larousse illustré, 1972, Paris: Larousse.

2. Le petit Robert, 1985.
3. Petit Larousse illustré, 1998.
4. Albert Sydney Hornby, 2006, *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford University Press; Seventh Edition edition.

SITES D'INTERNET

1. <http://www.exercices.fr.st/> , *Typologie des exercices de grammaire*
2. http://www.thapra.lib.su.ac.th/objects/thesis/fulltext/snamcn/Theera_Roungth eera/Chapter1.pdf, *Analyse des erreurs.*
3. <http://www.espacefrancais.com/conjugaison/verbe.html>, *La conjugaison: généralités autour du verbe.*
4. <http://kn0l.wordpress.com/parente-du-francais-et-de-langlais-et-autres-sources-de-leurs-etonnantes-ressemblances-une-approche-linguistique/>, *La parenté du français et de l'anglais et autres sources de leurs étonnantes ressemblances, une approche linguistique*, Article écrit sur Knol entre le 5 sept. 2009 et fin février 2012

ANNEXE

Questionnaire en français

Nous voudrions faire un mémoire de fin d'études sur les erreurs dans l'utilisation des verbes français à cause de la confusion avec l'anglais – cas des étudiants débutants en première année au Département de Langue et de Civilisation français, pour exploiter ce sujet, nous réalisons une petite enquête ci-dessous.

Merci de votre coopération en remplissant ces questionnaire

- Votre classe :.....

- Depuis longtemps vous apprenez l'anglais ?

1. Avant d'apprendre le français au Département de Langue et de Civilisation Françaises, est-ce que vous avez l'appris ?

- a) Vous n'apprenez pas encore le français.
- b) Vous avez appris par groupe (il y avait le professeur de français).
- c) Vous avez appris le français chez vous.
- d) Vous avez appris au centre de langue étrangère.

2. Pourquoi vous choisissez apprendre le français au Département

- a) par la passion pour cette langue
- b) par l'obligation de vos parents
- c) à cause de l'échec au premier choix et l'apprentissage du français au département est votre deuxième choix

3. Selon vous, comment est-ce que l'anglais influence l'apprentissage de la langue français ?

- a) Beaucoup
- b) Peu
- c) Pas du tout

4. Quel est le degré de vos difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français ?

- a) Beaucoup de difficultés
- b) Assez de difficultés
- c) Peu de difficultés
- d) Pas de difficulté

5. D'après vous, quelles sont vos difficultés dans l'apprentissage du français ?

- a) Le grand nombre des mots nouveaux
- b) La complexité de la grammaire
- c) Le manque du temps à travailler en classe
- d) Le programme d'enseignement trop surchargé
- e) La mauvaise qualité du manuel et du matériel utilisé

6. Quand vous avez des difficultés dans l'identification du sens des verbes et dans l'utilisation des verbes, qu'est - ce que vous faites?

- a) Vous consultez le dictionnaire.
- b) Vous demandez l'aide du professeur.
- c) Vous devinez le sens du verbe.
- d) Vous passez à un autre verbe.

7. Comment mémorisez - vous le sens et la structures les verbes nouveaux?

- a) Vous les écrivez plusieurs fois.
- b) Vous les répétez à haute voix
- c) Vous vous rappelez la prononciation de ce mot et ensuite vous rappelez sa forme.
- d) Vous écrivez ce verbe en anglais d'abord et ensuite vous le réécrivez en français.

8. Comment est-ce que vous apprenez l'utilisation des verbes nouveaux ?

- a) Vous apprenez par coeur les verbes isolés.

- b) Vous traduisez en anglais
- c) Vous les traduisez en vietnamien.
- d) Vous les mettez en contexte.

9. Après avoir appris les leçons en classe, quand vous révisez les connaissances acquis ?

- a) Vous faites la révision dèsque vous rentrez chez vous
- b) Vous faites des efforts pour vous rappeler ces connaissances en classe, vous ne révisez pas chez vous
- c) Vous révisez seulement quand vous avez le test au lendemain
- d) Vous révisez seulement quand vous avez le cour de français au lendemain

10. Comment est - ce que votre professeur enseigne les verbes nouveaux?

- a) Il énumère tous les verbes et les traduit en vietnamien.
- b) Il explique les verbes nouveaux en français et ensuite donne des exemples.
- c) Il explique seulement les verbes nouveaux si vous demandez.
- d) Il donne des structures du verbe et demander aux étudiants de trouver son sens selon le contexte.

11. Il y a 3 verbes français : « demander/donner/attendre ». Selon vous, quels sont leurs sens en vietnamien ?

- a) yêu cầu/ xin/ chờ đợi
- b) cho/ xin/ chờ đợi
- c) cho/ xin/ tham gia
- d) xin/ cho/ chờ đợi
- e) yêu cầu/cho/ tham gia.

12. Traduire des phrase du vietnamien au français

- Bố tôi đã cảm ơn anh trai tôi gặp lại cô ấy.

.....

- Cô ấy đã gọi điện cho một người bạn

.....

- Cô ấy đã xin lỗi mẹ mình

.....

- Tôi đã không tìm lại được sự mong muốn đến thăm bạn

.....

- Anh ấy đã li dị vợ

.....

- Anh ấy đang chờ xe bus

.....

- Cô ấy cho phép những đứa trẻ chơi trên cát

.....

13. Comment vous vous rappelez la règle de conjugaison des verbes ?

a) Vous apprenez par coeur la conjugaison de chaque verbe

b) Vous mémorisez les particularités de la conjugaison de chaque groupe (-er, -ir, -oir...)

c) a et b

d) Vous mémorisez les particularités de la conjugaison de chaque groupe et vous apprenez par coeur la conjugaison des verbes particuliers.

14. Les erreurs que vous commettez souvent en conjuguant les verbes

a) Vous conjuguez les verbes inconvénables au sujet

b) Vous ne vous rappelez pas la règle de conjugaison de chaque groupe

c) Vous conjugez incorrectement ou vous ne pouvez pas conjuguer les verbes irréguliers.

d) Vous ne conjugez pas les verbes, vous gardez toujours l'indicatif de ces verbes.

e) B et C

15. Conjuguer les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

Je (agir)	Vous (faire).....
Ils (devoir).....	Ils (aller).....
Elles (boire).....	Nous (mettre).....
Nous (manger).....	Il (ouvrir).....
Il (faire).....	Il (avoir).....

16. Un étudiant raconte son arrivée à l'entreprise VIB. Mettez les verbes au passé

« Je (arriver)..... au VIB le 06 octobre, je (s'inscrire)..... au secrétariat. Quand je (aller)..... en classe, je (trouver)..... une voisine sympathique, elle me (aider)..... à me mettre à jour. Nous sommes (devenir)..... des amis inséparables. »

17. Conjuguer les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- Tout le monde de tous et de rien
- L'équipe de Boston bien
- Ma famille au plage de Nha Trang
- La foule de plus en plus nombreuse

Auteur
Nguyễn Lan Ngọc

BẢNG CÂU HỎI ĐIỀU TRA PHỤC VỤ ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU

A/ Lời nói đầu:

Với mục đích tìm hiểu về tình trạng nhầm lẫn với tiếng Anh khi học Tiếng Pháp, những lỗi sai thường gặp trong việc sử dụng động từ của sinh viên năm thứ nhất thi đầu vào khoa Pháp bằng tiếng Anh, qua đó tìm các biện pháp khắc phục nhằm nâng cao chất lượng lĩnh hội tiếng Pháp ngày một cao hơn. Kết quả của bảng câu hỏi điều tra này sẽ được sử dụng để lấy các thông tin, số liệu phục vụ cho nghiên cứu. Xin bạn vui lòng giúp chúng tôi trả lời các câu hỏi dưới đây. Chân thành cảm ơn.

B/ Các câu hỏi

Phần hướng dẫn : để thể hiện câu trả lời ở mỗi câu hỏi trong số 18 câu dưới đây, bạn hãy đánh dấu (X) vào duy nhất MỘT trong số các câu lựa chọn. Nếu có hơn một trong số các câu trả lời bạn cho là thích hợp thì vui lòng chọn MỘT câu trả lời bạn cảm thấy CHÍNH XÁC NHẤT. Riêng các phần lựa chọn có ghi chú “nêu rõ” bạn hãy ghi ngắn gọn ý kiến của mình ở bên cạnh. Với các phần yêu cầu làm bài tập, bạn hãy vui lòng viết ra đáp án mà bạn cho là đúng.

- Tên lớp của bạn:

- Bạn học tiếng Anh được bao lâu:.....

1. Trước khi vào học ở khoa Pháp – đại học Ngoại ngữ - đại học Quốc gia Hà Nội, bạn

- a) Chưa từng học tiếng Pháp
- b) Học nhóm (có giáo viên giảng dạy)
- c) Tự học ở nhà
- d) Đã học ở trung tâm ngoại ngữ

2. Tại sao bạn chọn học tiếng Pháp ở khoa?

- a) Do niềm đam mê với ngôn ngữ này
- b) Bởi sự bắt buộc của bố mẹ bạn
- c) Không đỡ nguyện vọng 1 nên chọn nguyện vọng 2 là tiếng Pháp

3. Theo bạn, việc học tiếng anh như ngoại ngữ 1 có ảnh hưởng thế nào đến việc học tiếng Pháp?

- a) Ảnh hưởng rất nhiều
- b) Ảnh hưởng một chút
- c) Không có ảnh hưởng

4. Bạn đánh giá mức độ khó bạn gặp phải trong quá trình học tiếng Pháp theo các cấp độ sau:

- a) Gặp rất nhiều khó khăn
- b) Khá nhiều khó khăn
- c) Một chút khó khăn
- d) Không gặp khó khăn

5. Khó khăn của các bạn khi học tiếng Pháp là gì ?

- a) Có quá nhiều từ mới trong một bài học
- b) Ngữ pháp phức tạp
- c) Thời gian học trên lớp quá ít
- d) Chương trình học quá nặng
- e) Giáo trình cũ và kém chất lượng

6. Khi gặp khó khăn trong việc hiểu nghĩa và sử dụng động từ, bạn sẽ làm gì ?

- a) Tra từ điển để biết nghĩa và cách sử dụng
- b) Hỏi giáo viên
- c) Đoán nghĩa của động từ nếu động từ đó có dạng giống động từ tiếng anh
- d) Bỏ qua động từ đó

7. Bạn nhớ lại một động từ đã học bằng cách

- a) Bạn viết từ đó nhiều lần
- b) Bạn đọc to từ đó
- c) Nhớ cách phát âm và sau đó nhớ cách viết
- c) Viết bằng TA từ đó trước rồi sửa dần sang TP

d) Cách khác (nêu rõ)

8. Bạn học nghĩa từng động từ thế nào

a) Học thuộc lòng từng động từ riêng biệt

b) Dịch sang tiếng Anh

c) Dịch sang tiếng Việt

d) Đặt động từ đó vào ngữ cảnh

9. Sau khi tiếp thu bài ở lớp, bạn

a) Xem lại ngay ở nhà

b) Xem lại trước ngày có môn TP lần tới

c) Cố nhớ tại lớp, không xem lại ở nhà

d) Chỉ ôn lại trước khi có kiểm tra hay kì thi

e) Cách học khác (nêu rõ)

10. Giáo viên dạy cho bạn cách chia động từ thế nào

a) Liệt kê các động từ rồi dịch ra tiếng việt

b) Giải thích nghĩa của động từ bằng tiếng pháp rồi đưa ví dụ minh họa

c) Chỉ giải thích nghĩa của từ nếu bạn yêu cầu

d) Đưa ra các cấu trúc của động từ rồi yêu cầu sinh viên tự tìm nghĩa

e) Cả 2 ý B và D

f) Cách khác (nêu rõ)

11. Cho 3 động từ tiếng Pháp sau: 1/ demander 2/donner 3/ attendre. Hãy

xác định hoặc đoán nghĩa của chúng :

a) yêu cầu / xin / chờ đợi

b) cho / xin / chờ đợi

c) cho / xin / tham gia

d) xin/ cho/ chờ đợi

e) xin/ yêu cầu/ tham gia

12. Dịch các câu sau từ tiếng Việt sang tiếng Pháp

- Bố tôi ấy đã cảm anh tôi gặp lại cô ấy

.....

- Cô ấy đã gọi điện cho một người bạn

.....

- Cô ấy đã xin lỗi mẹ mình

.....

- Tôi đã không tìm lại được sự mong muốn đến thăm bạn

.....

- Anh ấy đã li dị vợ

.....

- Anh ấy đang chờ xe bus

.....

- Cô ấy cho phép những đứa trẻ chơi trên cát

.....

13. Cách chia đúng động từ TP là:

a) Học thuộc lòng cách chia từng động từ

b) Nhớ đặc trưng của các nhóm (-er, -ir, -oir...)

c) Cả hai ý trên

d) Ý 2 và ghi nhớ các ngoại lệ

e) Cách khác (nêu rõ)

14. Lỗi bạn thường gặp khi chia động từ TP:

a) Nhầm lẫn cách chia động từ ở các đại từ (Je, Tu, Vous...)

b) Nhầm lẫn cách chia giữa các nhóm (-er, -ir, -oir...)

c) Chia sai hoặc không chia được các động từ ngoại lệ (s'asseoir, avoir, falloir...)

d) Không nhớ cách chia đặc trưng của các nhóm động từ

e) Quên chia động từ khi đặt vào câu

f) Lỗi khác (nêu rõ).....

15. Hãy chia các động từ trong ngoặc ở thì hiện tại cho phù hợp với đại từ phía trước

(lưu ý: hãy làm độc lập và không sử dụng bất cứ công cụ hỗ trợ nào)

Je (agir)	Vous (faire).....
Ils (devoir).....	Ils (aller).....
Elles (boire).....	Nous (mettre).....
Nous (manger).....	Il (ouvrir).....
Il (faire).....	Il (avoir).....

16/ Chia động từ ở thời quá khứ thường

Je (arriver).....au VIB le 06 octobre, je s'inscrire).....au secrétariat. Quand je (aller)..... en classe, je (trouver).....une voisine sympathique, elle me (aider).....à me mettre à jour. Nous (devenir) des amis inséparables.

17/ Chia động từ trong ngoặc ở thì hiện tại cho phù hợp với đại từ phía trước :

(lưu ý: hãy làm độc lập và không sử dụng bất cứ công cụ hỗ trợ nào)

- Tout le monde (parler)..... de tous et de rien
- L'équipe de Boston (jouer) bien
- Ma famille (partir) au plage de Nha Trang
- La foule (devenir) de plus en plus nombreuse

Chân thành cảm ơn sự đóng góp của bạn !!!

**Người làm nghiên cứu
Nguyễn Lan Ngọc**

