

การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศส
ของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับปริญญาตรี

โดย

นายธีระ รุ่งธีระ

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

วิทยานิพนธ์นี้เป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาตามหลักสูตรปริญญาอักษรศาสตรมหาบัณฑิต

สาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษา

ภาควิชาภาษาฝรั่งเศส

บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร

ปีการศึกษา 2548

ISBN 974 - 464 - 936 - 4

ลิขสิทธิ์ของบัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร

Analyse des erreurs dans l'utilisation des temps
du passé du français chez les étudiants thaïs
au niveau de la licence en Thaïlande

Par

Theera Rongtheera

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

Mémoire d'Etudes Françaises

Diplôme de Maîtrise

Département de Français

Ecole des Etudes Supérieures

Université Silpakorn

2005

ISBN 974 – 464 – 936 – 4

L'Ecole des Etudes Supérieures de l'Université Silpakorn a accepté le mémoire : "Analyse des erreurs dans l'utilisation des temps du passé du français chez les étudiants thaïs au niveau de la licence en Thaïlande", proposé par Monsieur Theera Rongtheera dans le cadre des études françaises de maîtrise.

.....
(Dr. Chirawan Kongklai, maître de conférence)
Doyenne de l'Ecole des Etudes Supérieures
Jour.....mois.....année.....

Directeur du mémoire
Dr. Laurent Hennequin

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์
Le jury

..... présidente
(Dr. Mayurie Chantarawaranyou, maître assistant)
...../...../.....

..... membre
(Dr. Laurent Hennequin)
...../...../.....

..... membre
(Dr. Supanni Chantkran, maître assistant)
...../...../.....

K 45203202 : สาขาวิชาฝรั่งเศสศึกษา

คำสำคัญ : กาลในภาษาฝรั่งเศส / ไวยากรณ์ฝรั่งเศส / การสอนภาษาฝรั่งเศส

ธีระ รุ่งธีระ : การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับปริญญาตรี (Analyse des erreurs dans l'utilisation des temps du passé du français chez les étudiants thaïs au niveau de la licence en Thaïlande) อาจารย์ผู้ควบคุมวิทยานิพนธ์: อ. ดร. Laurent Hennequin. 181 หน้า. ISBN 974-464-936-4.

วิทยานิพนธ์นี้มีจุดมุ่งหมาย เพื่อศึกษาประเภท สาเหตุ และแนวทางแก้ไขข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาลในภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาฝรั่งเศสในระดับปริญญาตรี โดยเน้นศึกษากาล passé composé, imparfait และ plus-que-parfait ซึ่งการใช้อดีตกาลเป็นปัญหาสำคัญหนึ่งในการเรียนภาษาฝรั่งเศสของนักศึกษาไทย ทั้งนี้จะศึกษาข้อผิดพลาดจากงานเขียนของนิสิตนักศึกษาระดับปริญญาโท และวิชาโทภาษาฝรั่งเศส ชั้นปีที่ 3 และปีที่ 4 จาก 8 คณะวิชาในมหาวิทยาลัย 7 แห่ง

จากการศึกษาพบว่า กาล imparfait และกาล passé composé เป็นกาลคู่ที่นักศึกษาเลือกใช้สับสนมากที่สุด ข้อผิดพลาดที่พบมากที่สุด คือ การใช้กาล passé composé แทนที่ imparfait นอกจากนี้ นักศึกษามักจะละเลยการใช้กาล plus-que-parfait และมีปัญหาเกี่ยวกับการใช้กาล conditionnel และกาล présent เพื่อให้เหตุการณ์ในอดีตด้วย ทั้งนี้ข้อผิดพลาดในการใช้อดีตกาลนี้น่าจะมาจากสาเหตุอยู่ 3 ประการ คือ

1. นักศึกษามีความรู้เกี่ยวกับไวยากรณ์ไม่เพียงพอ และขาดความรอบคอบในการเขียน
2. นักศึกษาเขียนโดยได้รับอิทธิพลของภาษาไทยและภาษาอังกฤษ
3. ปัญหาการเรียนการสอนภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย เช่น ปัญหาที่อาจมาจากวิธีการสอนของครูผู้สอน หรืออาจเป็นเพราะแบบเรียนที่ใช้

สำหรับแนวทางการแก้ไขข้อผิดพลาด ผู้วิจัยขอเสนอให้นักศึกษาศึกษาทั้งทฤษฎีและสังเกตการนำกฎการใช้อดีตกาลไปใช้ในบริบทต่างๆ เช่น เมื่อใดที่กฎไม่สามารถนำไปใช้ได้ เมื่อใดที่ต้องเปลี่ยนกาล ตลอดจนศึกษาเปรียบเทียบกาลในภาษาไทยและภาษาอังกฤษกับภาษาฝรั่งเศส เพื่อให้ นักศึกษาเกิดความเข้าใจและสามารถหลีกเลี่ยงการใช้กาลสับสนจากการแปลภาษาไทยและภาษาอังกฤษ

ภาควิชาภาษาฝรั่งเศส	บัณฑิตวิทยาลัย มหาวิทยาลัยศิลปากร	ปีการศึกษา 2548
ลายมือชื่อนักศึกษา		
ลายมือชื่ออาจารย์ผู้ควบคุมวิทยานิพนธ์		

K 45203202 : Majeur Etudes Françaises

Mots Clés : Temps du français / Grammaire du français / Enseignement du français

Theera ROUNGTHEERA : Analyse des erreurs dans l'utilisation des temps du passé du français chez les étudiants thaïis au niveau de la licence en Thaïlande. Directeur du mémoire : Dr. Laurent Hennequin. 181 pp. ISBN : 974-464-936-4.

L'objectif de ce mémoire est d'identifier et de classer les erreurs commises par les étudiants thaïis au niveau de la licence dans l'utilisation des temps du passé, d'étudier et d'analyser les causes, et de chercher des méthodes pour les corriger. L'accent est mis sur l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait. Notre analyse s'effectue à partir d'un corpus produit sous la forme d'une rédaction écrite sur le sujet « Une expérience inoubliable » par des étudiants thaïis qui ont choisi le français comme matière majeure et mineure au niveau universitaire de 3^e et 4^e années dans 8 facultés de 7 universités.

Les résultats de cette recherche montrent que les étudiants commettent le plus d'erreurs avec l'imparfait en utilisant à la place le passé composé, cette paire étant la source principale de confusion. D'autre part, ils oublient souvent d'employer le plus-que-parfait, et rencontrent souvent des difficultés dans la manipulation du conditionnel et du présent dans le cadre d'un récit au passé.

Les erreurs dans l'utilisation des temps du passé semblent provenir des difficultés des étudiants thaïis dans la maîtrise du système verbal du français (complexité des règles à manipuler, négligence des règles), des interférences du thaï et de l'anglais et des problèmes de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande (rôle des enseignants et méthodes et manuels utilisés).

Pour les techniques correctives, au regard des erreurs, les étudiants ont besoin de la théorie de l'emploi de chaque temps et de l'application des règles dans des contextes et des cotextes différents pour apprendre les limites des règles ou pour savoir quand il faut changer le temps. En outre, des dossiers sur l'analyse contrastive du système verbal entre le français et le thaï, l'anglais seraient aussi utiles pour que les étudiants prennent conscience des problèmes et évitent la traduction dans leur production en français.

Département de Français Ecole des Etudes Supérieures Université Silpakorn Année Universitaire 2005

Signature de l'étudiant

Signature du directeur du mémoire

REMERCIEMENT

Qu'il me soit permis d'exprimer ici mes remerciements les plus sincères et ma reconnaissance la plus profonde à Dr. Laurent Hennequin, mon directeur de mémoire, dont les conseils, les encouragements, la sympathie et la patience ont permis à ce travail de voir le jour.

Je voudrais également d'exprimer ma respectueuse gratitude aux membres du jury, Mlle. Mayurie Chantarawaranyou et Mme. Supanee Chantkran, pour avoir bien voulu examiner et critiquer ce travail.

Je voudrais remercier aussi M. Bernard Wirth et M. Laurent Hennequin de la Faculté des Lettres, Mlle. Suthasinee Phalavaddhana et M. Laurent Mathelin de la Faculté d'Archéologie de l'Université Silpakorn, Mme. Supanee Chantkran de l'Université Kasetsart, Mlle. Penpan Thipkong de l'Université Naresuan, Mlle. Nanta Kravithaya de l'Université Srinakharinwirot, Mlle. Piyamaporn Soodsa-Nguan de l'Université Burapha, Mme. Pratumrat Khun-Ngen de l'Université Khon Kaen et Mme. Ratanaporn Taranurak de l'Université Chulalongkorn qui m'ont donné les rédactions des étudiants avec lesquelles j'ai pu réaliser ce travail.

Je voudrais exprimer ma gratitude à tous les professeurs du Département de Français de la Faculté des Lettres de l'Université Silpakorn qui m'ont nourri de leurs connaissances. Ma reconnaissance va aussi à l'Ecole des Etudes Supérieures dont les contributions financières m'ont permis de réaliser ce mémoire.

Mes reconnaissances vont ensuite à mes nombreux amis qui m'ont soutenu dans l'effort ainsi que dans la réalisation de ce travail. Et enfin, j'adresse ma reconnaissance à mes parents et mes sœurs qui m'ont encouragé et qui ont rendu possible ma recherche jusqu'au bout.

TABLE DES MATIERES

	Page
Résumé en thaï	๓
Résumé en français	๓
Remerciements	๓
Introduction	1
1. Problématique et genèse	1
2. Objectif	6
3. Hypothèses	7
4. Cadre des études	7
5. Plan du travail	8
6. Liste des abréviations	8
Chapitres	
I Analyse des erreurs	9
1. Définition de l'analyse des erreurs	9
2. Concept de l'erreur	12
2.1 Erreur et faute	12
2.2 Type d'erreurs	14
3. Aperçu sur l'analyse des erreurs	16
3.1 Sources des erreurs	16
3.2 Correction des erreurs	23
3.3 Intérêts et problèmes de l'analyse des erreurs	28
II Expression du passé en français et en thaï	32
1. Définition des concepts « deixis », « temps » et « aspect »	32
1.1 Deixis	32
1.2 Temps	33

Chapitres	Page
II. 1.3 Aspect	34
2. Système verbal du passé du français	35
2.1 Définition des outils d'analyse.....	36
2.2 Distinction formelle des temps du passé du français	39
2.3 Imparfait	40
2.4 Passé composé	50
2.5 Plus-que-parfait	56
3. Expression du passé en thaï	60
III Analyse du corpus	69
1. Présentation du corpus	69
1.1 Population	69
1.2 Type de production.....	69
2. Classement typologique des erreurs	73
3. Présentation des erreurs en pourcentages	74
4. Explication et interprétation des erreurs	78
4.1 Erreurs d'emploi à la place de l'imparfait	78
4.2 Erreurs d'emploi à la place du passé composé	107
4.3 Erreurs d'emploi à la place du plus-que-parfait.....	129
4.4 Erreurs d'emploi à la place du conditionnel	136
4.5 Erreurs d'emploi à la place du présent	140
4.6 Cas divers.....	144
5. Processus des erreurs	147
6. Recommandations pour l'enseignement	156
Conclusion	159
Bibliographie	166

	Page
Annexe	176
1. Transcription des mots en thaï	176
2. Transcription des mots en français	177
3. Explication des codes de renvoi d'erreurs.....	178
4. Explication des codes de renvoi des œuvres citées	179
Curriculum Vitæ	181

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

INTRODUCTION

1. Problématique et genèse

De nos jours, le français est considéré comme une des langues internationales utilisées dans le monde entier dans les domaines socio-économiques, culturels, scientifiques et technologiques. On peut dire que c'est la deuxième langue internationale, après l'anglais, pour l'emploi dans les contacts internationaux. C'est pourquoi, cette langue joue un grand rôle dans certains secteurs publics et privés.

En Thaïlande, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a commencé en 1885¹. A cette époque, le français était traité à égalité avec l'anglais, c'est-à-dire que les lycéens pouvaient choisir le français ou l'anglais comme première langue étrangère. Plus tard, après la Seconde Guerre mondiale, l'importance du français en Thaïlande a diminué : le Ministère de l'Education a modifié le programme des études au niveau secondaire et l'anglais est devenu la seule première langue étrangère, tandis que le français était enseigné en tant que seconde langue étrangère comme l'allemand, le pali, le chinois ou l'arabe².

Depuis l'année 1985, les orientations de l'apprentissage du français ont changé. Dans les premières périodes, l'objectif de l'enseignement/apprentissage était de construire une bonne maîtrise de la langue en mettant l'accent sur l'écriture et la lecture selon les méthodes traditionnelles mais à partir de cette date, on a ajouté l'expression orale avec la méthode audio-visuelle. Ensuite l'enseignement/apprentissage a été inspiré par l'approche communicative, qui donnait plus

¹ วารุณี ปัทมะสังข์, รายงานการวิจัยเรื่องสถานภาพการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย: บรรณนิทัศน์เอกสารสังเขป, กรุงเทพฯ : คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2534, หน้า 1. (V. PADMASANKH, *L'évolution des études de français en Thaïlande*, Bangkok : Faculté des Lettres Université Chulalongkorn, 1991, p. 1.)

² สวางค์ มะลิกุล, วิธีสอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมในประเทศไทย, นครปฐม : ภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร, 2543, หน้า 3. (S. MALIGUL, *Les méthodes d'enseignement du français dans les écoles secondaires en Thaïlande*, Nakorn Pathom : Faculté d'Education Université Silpakorn, 2000, p. 3.)

d'importance aux besoins langagiers dans la vie quotidienne et dans la vie professionnelle.

Dans l'apprentissage du français en Thaïlande, les étudiants thaïs sont inévitablement confrontés aux problèmes d'interférence de la langue maternelle, le thaï, et la première langue étrangère apprise, l'anglais. D'une part, le français et le thaï ont des différences aux niveaux phonétique, phonologique, morphosyntaxique et lexical, du fait que chaque langue a ses caractéristiques propres. En particulier, le thaï est une langue isolante sans flexion verbale, tandis que le système flexionnel est assez riche en français. D'autre part, l'anglais est la langue que les Thaïs commencent à étudier depuis le niveau primaire et ils la rencontrent très souvent dans la vie quotidienne, sur des affiches, dans les slogans publicitaires, dans les journaux ou même avec des mots empruntés à l'anglais et des anglicismes. Il y a en conséquence de hauts risques d'interférence avec l'anglais. L'apprentissage préalable de l'anglais peut faciliter les choses pour aborder le français grâce aux similitudes, mais parfois il est un obstacle à la connaissance de la langue française et peut être la cause d'usages impropres.

Dans la classe de français, les étudiants thaïs apprennent en général le français avec les méthodes inspirées par l'approche communicative. Au niveau secondaire, la méthode *Fréquence jeunes*³ est la plus répandue dans le pays et au niveau universitaire, on trouve plusieurs méthodes utilisées comme *Panorama*⁴, *Café Crème*⁵ ou *Cadences*⁶. Certaines institutions emploient seulement une méthode, d'autres en utilisent plusieurs en même temps.

Dans le cours de grammaire, surtout au niveau secondaire, les étudiants apprennent très souvent chaque sujet et font des exercices sous la forme d'une ou quelques phrases, pas souvent de texte. C'est pourquoi, quand ils font une rédaction

³ G. CAPELLE et al., *Fréquence jeunes : méthode de français 1-2*, Paris : Hachette, 1994.

⁴ J. GIRARDET et J.-M. CRIDIG, *Panorama de la langue française : méthode de français 1-3*, Paris : CLE international, 1996.

⁵ M. KANEMAN-POUGATH et al., *Café crème : méthode de français 1-2*, Paris : Hachette FLE, 1997.

⁶ D. BERGER et R. MERIEUX, *Cadences : méthode de français 1-2*, Paris : Hatier/Didier, 1995.

en français, ils n'arrivent pas à bien utiliser la grammaire du français et risquent de commettre des fautes, en oubliant de tenir compte du contexte ou des relations entre les phrases dans la même rédaction.

Afin d'améliorer les connaissances sur le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, on dispose de deux méthodes : l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs. L'analyse contrastive consiste en la comparaison entre la langue source (la langue maternelle) et la langue cible (la langue étrangère étudiée). Elle cherche à délimiter les points d'interférence entre les deux langues et suggère souvent des techniques pour y remédier. Le rôle de ce genre d'analyse est justement de mettre en évidence les ressemblances favorisant le transfert positif de la langue source à la langue cible et les différences entre les deux langues. A partir des résultats de cette comparaison, on peut établir un matériel d'enseignement et prévoir les fautes interférencielles dues aux différences entre la langue maternelle et la langue à apprendre⁷. Autrement dit, cette analyse ne s'occupe que des erreurs interlinguales, alors qu'il existe en fait de nombreuses erreurs qui sont dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Ces difficultés ne peuvent pas être prédites par l'analyse contrastive. Par contre, l'analyse des erreurs permet de mieux identifier ces difficultés. Celle-ci consiste en une comparaison de la langue cible à la langue des apprenants, ou l'interlangue, et aussi en une analyse et en une étude des erreurs commises par des apprenants non natifs. L'analyse des erreurs peut expliquer des erreurs intralinguales, c'est-à-dire celles nées de la difficulté dans la manipulation des règles de la langue apprise. A l'aide de l'analyse des erreurs, on peut utiliser les résultats comme des informations pour le développement linguistique des apprenants

⁷G. NICKEL, "Contrastive Linguistics and Foreign Language Teaching," in *Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge : Cambridge University Press, 1971, p. 15. cité in N. KRAIVITHAYA, "Etude contrastive du système des pronoms personnels en thaï et en français," Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, 1978-1979, p. 62.

et la définition des programmes d'études linguistiques⁸ de même qu'elle nous permet de mieux comprendre le processus psychologique d'apprentissage de la langue⁹.

Dans le champ de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il existe déjà certains travaux sur l'analyse des erreurs dans l'usage du français des étudiants thaïs :

1. R. Hirunparn¹⁰ a soutenu un mémoire sur le sujet "Analyse d'erreurs relevées dans le français écrit d'étudiants thaïlandais." Cette analyse s'est effectuée à partir d'un corpus comprenant 52 copies de rédactions sur un sujet libre de 13 étudiants thaïs ayant vécu pendant un certain temps en France et de spécialités différentes : lettres modernes, commerce, études vétérinaires, arts décoratifs, etc. Elle a trouvé 412 erreurs aux niveaux morphologique, syntaxique et lexical. Les erreurs au niveau syntaxique sont les plus fréquentes. Elle a remarqué la forte influence de l'oral sur l'écrit, sans proposer d'autres sources d'erreurs.

2. M. Chantarawaranyou¹¹ a fait un mémoire sur le sujet "Erreurs grammaticales rencontrées dans les textes produits par les étudiants thaïlandais au niveau universitaire dans l'apprentissage du français." Ce mémoire est une étude des erreurs rencontrées dans une rédaction sur un sujet donné, des traductions de phrases et de dialogues et une description d'images de la part de 254 étudiants au niveau universitaire. Elle a recensé 1 531 erreurs et les a classées en erreurs grammaticales et erreurs lexicales. Selon elle, les erreurs proviennent de 3 causes : la complexité interne du français, l'interférence avec la langue maternelle et l'interférence avec

⁸ L. SELINKER, *Rediscovering Interlanguage*, London/New York : Longman, 1992, p. 125.

⁹ อัจฉรา เฟ่งพานิช, *การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาอังกฤษ*, พิมพ์ครั้งที่ 5, กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2545, หน้า 13. (A. PENG PANICH, *Error Analysis of English Usage and Use*, 5^e éd., Bangkok : Presses de l'Université Ramkamhaeng, 2003, p. 13.)

¹⁰ R. HIRUNPARN, "Analyse d'erreurs relevées dans le français écrit d'étudiants thaïlandais," Mémoire de maîtrise, Université de Paris III, 1983-1984.

¹¹ M. CHANTARAWARANYOU, "Erreurs grammaticales rencontrées dans les textes produits par les étudiants thaïlandais au niveau universitaire dans l'apprentissage du français," Mémoire de maîtrise, Université de Besançon, 1986.

l'anglais. Elle a de plus proposé des techniques de correction des erreurs à la fin du mémoire.

3. A. Danpakdee¹² a fait une recherche “Pour une pédagogie du système verbal du français à l’usage des apprenants thaïlandais : fondements théoriques et réflexions méthodologiques.” Le travail consistait à étudier le système verbal du mode indicatif du français et d’analyser les difficultés de l’emploi de chaque forme verbale dans le corpus, produit par 522 élèves d’écoles secondaires à Chiang Mai et à Bangkok. Les tests étaient des questionnaires à choix multiples et des exercices à trous en demandant aux élèves de dire la raison pour laquelle ils avaient choisi tel temps. La chercheuse a proposé 3 causes d’erreurs : les méthodes et les manuels utilisés, l’interférence de langue source, le thaï, et la généralisation ou les analogies abusives avec les connaissances acquises au préalable.

4. C. Le Ninan¹³ a fait une thèse sur le sujet “Les temps du passé du français : analyse théorique et propositions didactiques pour leur enseignement au niveau secondaire en Thaïlande.” Ce travail reprenait les exemples d’une étude effectuée par C. Supavej¹⁴ intitulée “Analyse linguistique et didactique de l’intervention du thaï et de l’anglais dans l’enseignement/apprentissage du français en Thaïlande.” La recherche de Supavej analyse les erreurs grammaticales de 127 élèves au niveau secondaire dans 26 écoles secondaires de Bangkok. Le test se composait de 2 parties : une rédaction sur un sujet donné et un exercice à trous sous la forme de dialogues. C. Le Ninan, quant à lui, a montré deux causes d’erreurs dans l’utilisation des temps du passé dans son travail : la difficulté dans la manipulation des règles du français

¹² A. THONG-NGAM ép. DANPAKDEE, “Pour une pédagogie du système verbal du français à l’usage des apprenants thaïlandais : fondements théoriques et réflexions méthodologiques,” Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 1986.

¹³ C. LE NINAN, “Les temps du passé du français : analyse théorique et propositions didactiques pour leur enseignement au niveau secondaire en Thaïlande,” Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté, 1988.

¹⁴ C. PITAKTHAM SUPAVEJ, “Analyse linguistique et didactique de l’intervention du thaï et de l’anglais dans l’enseignement/apprentissage du français en Thaïlande,” Thèse de doctorat, Université de Paris III, 1986.

(erreurs intralinguales) et l'interférence de la langue maternelle (erreurs interlinguales).

Les travaux concernés sont des mémoires et des thèses présentés dans les universités françaises et concernent surtout les erreurs des étudiants thaïs au niveau secondaire. Il est en outre remarquable que ces recherches ont été faites pendant les années 1980-1988, où l'on appliquait la méthode audio-visuelle pour l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande, alors que maintenant c'est l'approche communicative qui domine. On peut supposer que les erreurs sont différentes en fonction des méthodes d'apprentissage.

D'après notre propre expérience en tant qu'enseignant et apprenant du français, l'emploi des temps du passé est un problème épineux de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande. Les apprenants thaïs commettent très souvent des erreurs dans ce domaine, même à un niveau avancé. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier l'analyse des erreurs dans l'utilisation des temps du passé en français chez les étudiants thaïs au niveau de la licence, qui ont appris le français par l'approche communicative. D'autre part, les études existantes portent surtout sur des productions d'apprenants dans le cadre d'exercices grammaticaux tandis que le corpus rassemblé pour cette recherche est constitué seulement de rédactions d'expression libre. Nous supposons que, dans ces circonstances, les causes des erreurs identifiées sont différentes ou plus variées que celles trouvées dans l'enseignement/apprentissage inspiré par la méthode audio-visuelle et les exercices contraignants.

2. Objectif

Notre travail cherche à identifier et classer les erreurs commises par les étudiants thaïs dans l'utilisation des temps du passé, à étudier et analyser les causes de ces erreurs et à chercher des techniques pour les corriger. Du point de vue pratique, l'analyse des erreurs que nous allons mener peut être utile pour les besoins professionnels des professeurs. Elle devrait permettre de mieux comprendre les difficultés et les points faibles des étudiants comme de l'enseignement. A nos yeux, les erreurs relèvent de la manière dont le français est appris et elles sont aussi un indice de la progression de l'apprentissage du français chez les étudiants. Grâce à

l'analyse des erreurs, les professeurs peuvent savoir où se situent les problèmes des étudiants dans l'apprentissage du français et la connaissance de ces problèmes peut les conduire par ailleurs à l'amélioration des méthodes d'enseignement utilisées ou à la construction d'outils d'enseignement qui conviendront mieux au public thaï.

3. Hypothèses

Avant d'entreprendre ce travail, nous posons préalablement 3 hypothèses sur les causes des erreurs dans l'utilisation des temps du passé chez les étudiants thaïs :

1. L'apprentissage du français des étudiants thaïs est influencé par la langue maternelle, le thaï, et la première langue étrangère apprise, l'anglais.
2. Les étudiants rencontrent des difficultés dans la maîtrise du système verbal du français telles que la complexité des formes et plusieurs formes temporelles possibles.
3. Les problèmes dans l'utilisation des temps du passé du français peuvent aussi

provenir des points faibles de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande

4. Cadre des études

Dans cette étude des erreurs dans l'utilisation des temps de passé du français, l'accent est mis sur l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait. Nous regarderons l'usage impropre des temps du passé à la place des formes attendues et également l'usage impropre des autres formes à la place des temps du passé. Quant à notre corpus, il est constitué de rédactions d'expression libre d'étudiants thaïs au niveau universitaire de 3^e et 4^e années qui ont choisi le français comme matière majeure et mineure dans 8 facultés de 7 universités :

1. Faculté d'Archéologie Université Silpakorn à Bangkok
2. Faculté des Sciences humaines Université Kasetsart à Bangkok
3. Faculté des Sciences humaines Université Naresuan à Phitsanulok
4. Faculté des Sciences humaines Université Srinakharinwirot à Bangkok
5. Faculté des Sciences humaines et sociales Université Burapha à Chonburi
6. Faculté des Sciences humaines et sociales Université Khon Kaen à Khon Kaen
7. Faculté des Lettres Université Chulalongkorn à Bangkok

8. Faculté des Lettres Université Silpakorn à Nakorn Pathom

Les étudiants en question ont un niveau avancé en français, du fait qu'ils l'apprennent depuis au moins 5 ans, et ils l'ont appris par l'approche communicative.

5. Plan du travail

Notre travail comprend trois chapitres :

Dans le premier chapitre, nous aborderons les généralités sur l'analyse des erreurs : la définition de l'analyse des erreurs, le concept de l'erreur et un aperçu sur les études conduites dans ce domaine.

Puis nous parlerons dans le deuxième chapitre de l'expression du passé en français et en thaï. Pour le français, nous regarderons l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait, tandis que pour le thaï, nous examinerons le phénomène du verbe nu et certaines modalités aspectuelles.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons le corpus utilisé, les catégories d'erreurs, les proportions d'erreurs selon chaque catégorie, des hypothèses sur la cause des erreurs et à la fin nous ferons quelques propositions pour la correction de ces erreurs.

6. Liste des abréviations

1. COND = Conditionnel ou Futur dans le passé
2. FA = Futur antérieur
3. FUT = Futur simple
4. IMP = Imparfait
5. INF = Infinitif
6. PC = Passé composé
7. PQP = Plus-que-parfait
8. PRES = Présent de l'indicatif
9. PP = Participe passé
10. PS = Passé simple
11. SUBJ = Subjonctif

Chapitre I

Analyse des erreurs

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. La problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue étrangère tient à "1. L'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà ; 2. L'impossibilité de déstructurer cet acquis ; 3. La nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances."¹ Pour prévenir les erreurs commises par les apprenants, on compare la langue maternelle (la langue source) à la langue étrangère étudiée (la langue cible). Cette méthode, fondée sur des descriptions linguistiques, se nomme « l'analyse contrastive », 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 maternelle donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère."² 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.

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

¹ H. BESSE et R. PORQUIER, *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier/Didier, 1991, p. 200.

² R. GALISSON et D. COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976, p. 125.

la langue cible à celle des apprenants.³ En outre, l'analyse des erreurs présente un avantage sur l'analyse contrastive qui est que les enseignants ou les chercheurs peuvent faire l'analyse des erreurs même s'ils ne connaissent pas la langue maternelle des apprenants.⁴ L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives⁵. En se concentrant sur les difficultés les plus évidentes, elle ouvre un champ fécond aux recherches et elle apporte une contribution certaine 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. »⁶ Pour mieux comprendre ce phénomène, empruntons le schéma de S. P. Corder⁷ :

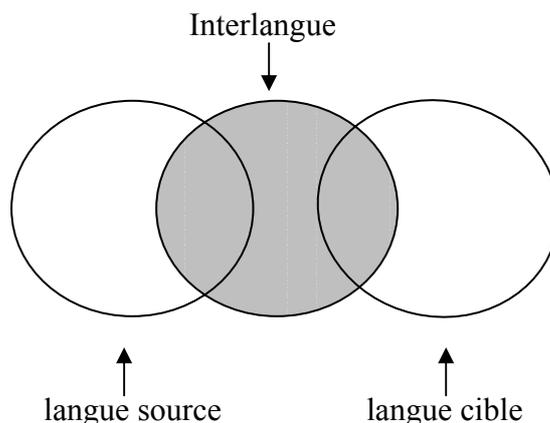
³ S. P. CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, 5th ed., Middlesex : Penguin Education, 1975, p. 275.

⁴ *Ibid.*

⁵ H. BESSE et R. PORQUIER, *op. cit.*, p. 216.

⁶ *Ibid.*, p. 216.

⁷ S. P. CORDER, "Idiosyncratic Dialect and Error Analysis," in *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*, edited by Jack C. Richards, 5th ed., London : Longman, 1980, p. 162.



D'après ce schéma, l'interlangue peut être considérée comme composée de trois sous-systèmes⁸ :

- une partie du système de la langue source
- une partie du système de la langue cible
- un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique au dialecte idiosyncrasique de l'apprenant à un moment donné.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

On trouve parfois d'autres appellations pour un concept similaire telles que système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, dialecte transitoire, système intermédiaire, système approximatif de communication ou système approché.

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 langue source et la langue cible, 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.

⁸ D. GAONAC'H, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier/Didier, 1991, p. 125.

2. Concept d'erreur

2.1 Erreur et faute

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

2.1.1 Définition de l' « erreur »

Une erreur est un énoncé inacceptable grammaticalement ou sémantiquement pour les natifs. S. P. Corder appelle une erreur une violation du code (breach of code⁹). 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.”¹⁰ L'erreur est parfois systématique et relève alors de l'interlangue de la compétence¹¹ 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. De toute façon, on pourra prévoir les erreurs des apprenants si ces erreurs sont systématiques et lorsqu'elles proviennent de la langue source ou d'une autre langue étrangère (erreurs interlinguales) par exemple :

- * C'est la première fois **de joindre** un événement international.
(ARC 407-02¹²)
→ It's the first time for us **to join** an international event.
(C'est la première fois **que nous participions** à un événement international.)

⁹ S. P. CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, p. 259.

¹⁰ S. P. CORDER, *op. cit.*, p. 260.

¹¹ La compétence est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. (J. DUBOIS et al., *op. cit.*, p 100.)

¹² Le code de renvoi aux copies des étudiants est expliqué dans l'annexe.

L'énoncé a été produit par un étudiant thaï qui a préalablement appris l'anglais. Nous voyons que cet étudiant assume que « c'est la première fois de + inf. » du français correspond à « it's the first time to + inf. » de l'anglais. Nous pouvons prévoir ce type d'erreur parce qu'elle est systématique chez un apprenant donné.

Au contraire, parfois, les erreurs ne sont pas prévisibles, par exemple :

- * Quand j'avais environ 5 ans, ma mère **a été** enceinte. (SWU 311-01) (était)
- * Ce jour-là était le grand week-end et il y **a eu** beaucoup de touristes. (KKU 310-01) (avait)

Nous observons que ces erreurs ne sont pas systématiques et semblent des cas isolés. Cela dépend de la connaissance de chaque apprenant.

2.1.2 Définition de la « faute »

Différente de l'erreur, la faute peut être faite par les apprenants comme par les natifs. Elle fait partie de la performance¹³ 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. »¹⁴ 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. Parfois, le locuteur est capable de reconnaître ou de corriger lui-même la faute par exemple :

¹³ La performance est la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de paroles. (J. DUBOIS et al., *op. cit.*, p 354.)

¹⁴ S. P. CORDER, "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition," in *Language Teaching and Linguistics : surveys*, ed. by Valerie Kinsella, Cambridge : Cambridge University Press, 1978, p.63.

- * Ma père... mon père... monte le....la voiture pour... pour conduire ma sœur et moi à l'école...¹⁵

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.

2.2 Types d'erreurs

Les auteurs classent les types d'erreurs selon leurs causes principales avec des critères différents. Par exemple, pour Jack C. Richards¹⁶ l'erreur se divise en trois types :

1. *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 natif anglais 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. »

2. *Erreur intralinguale* : Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant.¹⁷ 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, l'apprenant peut produire un énoncé comme « He is comes. » en mélangeant les structures anglaises de « He is coming. » et « He comes. »

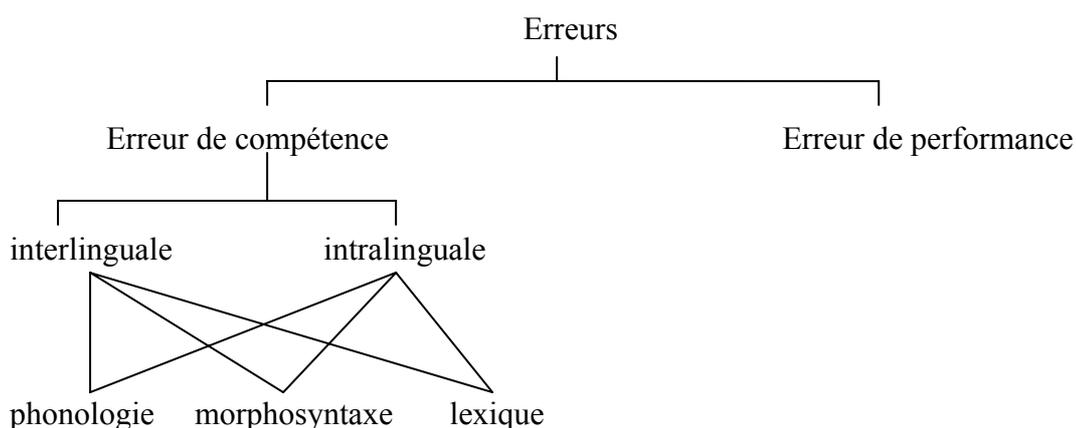
¹⁵ Exemple emprunté à H. BESSE et R. PORQUIER, *op. cit.*, p. 183.

¹⁶ J. C. RICHARDS, "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis," in *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*, ed. by Jack C. Richards, London : Longman, 1980, p. 173-174.

¹⁷ J. RICHARDS et al., *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2nd ed., Essex : Longman, 1992, p. 187.

3. *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. Dans la littérature anglo-saxonne, on trouve le terme « erreur développementale », pour notre part, nous préférons parler d'une application abusive d'une règle.

Pour Theo van Els¹⁸, qui s'est inspiré de la théorie chomskyenne et qui développe les hypothèses de Jack C. Richards, il y a en principe deux types d'erreurs : erreurs de compétence et erreurs de performance. Les erreurs de compétence correspondent au terme « erreur », alors que les erreurs de performance s'associent au terme « faute ». En outre, l'erreur de compétence, et elle seule, peut se diviser en deux sous-catégories : erreur interlinguale et erreur intralinguale, toutes les deux concernant des erreurs aux niveaux phonologique, morphosyntaxique et lexical.



¹⁸ T. V. ELS et al., *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, translated by R. R. Van Grissouw, London : Edward Arnold, 1987, p. 53.

Enfin, selon la gravité de l'erreur, M. K. Burt et C. Kipasky¹⁹ classent les erreurs en deux groupes :

1. *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 tiré au sort pour avoir deuxième année qui *s'est appelé* « la ligne de s'occuper ». SWU 316-05

Dans ce type de phrase, nous n'arrivons pas à comprendre le sens.

2. *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.

3. Aperçu sur l'analyse des erreurs

3.1 Sources des erreurs

Dans la procédure de l'analyse des erreurs, après avoir identifié les erreurs des apprenants, on doit rechercher les sources de ces erreurs, afin que l'enseignant puisse les corriger et que les apprenants en commettent moins ou qu'ils ne les commettent plus si possible. En ce qui concerne ce sujet, plusieurs linguistes tels que Larry Selinker²⁰, S. P. Corder²¹, John Norrish²², Jack C. Richards²³, M. P. Jain²⁴, etc.,

¹⁹ M. K. BURT and C. KIPASKY, *The Gooficon : A Repair Manual for English*. Rowley Massachusetts : Newbury House, 1972, p. 16.

²⁰ L. SELINKER, "Interlanguage," in *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*, ed. by Jack C. Richards, London : Longman, 1980, p. 31-54.

²¹ S. P. CORDER, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford : Oxford University Press, 1981, p. 6-7

²² J. NORRISH, *Language Learners and their Errors*, London : Macmillan Press, 1987, p. 21-34.

²³ J. C. RICHARDS, *op. cit.*, p. 173-184.

identifient certaines sources d'erreurs possibles dans leurs ouvrages. Selon ces linguistes, les erreurs des apprenants proviennent de cinq sources principales :

3.1.1 Interférence de la langue maternelle

Depuis le commencement des études contrastives, on pense que la langue maternelle peut influencer l'étude de la langue étrangère. Les individus ont tendance à transférer les formes et les sens, et la distribution des formes et des sens de leur langue native et leur culture à la langue et la culture étrangères.²⁵ A la suite de cette constatation de R. Lado, nous pouvons distinguer deux problèmes provenant de l'interférence de la langue maternelle.

3.1.1.1 Transfert de la langue

Pour certains psycholinguistes comme Selinker, l'apprentissage de la langue (maternelle ou étrangère) consiste en la formation d'habitudes. Lorsque l'on commence à apprendre une nouvelle langue, on commence ainsi à former de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles. En fait, le transfert peut faciliter ou au contraire créer des difficultés dans l'apprentissage de la langue étrangère. Le transfert est dit « positif » lorsque la connaissance de la langue source aide à mieux apprendre la langue cible, plus vite et plus facilement. En revanche, lorsque le transfert cause des difficultés, il devient « négatif » mais on parle alors plutôt d'« interférence ». Le transfert dit négatif, ou interférence, peut causer des erreurs à tous les niveaux par exemple :

- Au niveau phonétique, les erreurs de prononciation se rencontrent souvent dans le cas où les sons existant dans la langue cible n'appartiennent pas à la langue source comme les sons [ʏ] et [ʃ] du français pour les apprenant thaïs. Certains prononcent le mot « université » comme [ʏνιτῆρῆστῆ] parce qu'ils simplifient la

²⁴ M. P. JAIN, "Error Analysis : Source, Cause and Significance," in *Error Analysis : Perspective on Second Language Acquisition*, ed. by Jack C. Richards, London : Longman, 1980, p. 189-208.

²⁵ R. LADO, *Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor : The University of Michigan Press, 1981, p. 2.

prononciation en supprimant le son dont ils n'ont pas l'habitude et/ou en prononçant le son voisin existant dans la langue source en remplacement du son difficile pour eux.

- Au niveau morphosyntaxique ou grammatical, l'apprenant emploie la structure de la langue source dans la langue cible, par exemple pour l'emploi d'un temps du passé du français chez les apprenants thaïs. Ainsi, quelques-uns utilisent le verbe au présent de l'indicatif ou à l'infinitif au lieu d'employer le temps du passé :

* Quand j'étais au lycée, je *dois* rester au dortoir. (devais)

C'est parce qu'en thaï, il n'y a qu'une seule forme verbale, appelée la forme nue, et l'apprenant croit vraisemblablement qu'un seul verbe conjugué à l'imparfait est suffisant et que le temps n'a pas besoin d'être répété.

3.1.1.2 Traduction mot à mot

Nous faisons une distinction entre l'interférence de la langue maternelle et la traduction parce que dans le premier cas, l'interférence de la langue maternelle intervient de manière inconsciente tandis que dans la traduction mot à mot est une activité consciente et une stratégie volontaire de l'apprenant.²⁶ Parfois quand l'apprenant utilise la langue étrangère pour communiquer avec autrui, il produit un énoncé en traduisant mot à mot l'énoncé source en langue cible mais la structure utilisée n'existe pas dans la langue cible ou ce n'est pas de la langue des natifs, par exemple²⁷ :

- *Il veut moi de dire à il. → He wants me to speak to him.
- *Un chalet où on va aller à. → A cottage that we're gonna go to.

²⁶ J. NORRISH, *op. cit.*, p. 26-27.

²⁷ Exemples empruntés à L. SELINKER, *Rediscovering Interlanguage*, London and New York : Longman, 1992, p. 39.

Ces deux énoncés sont produits par des étudiants anglophones. Les deux erreurs peuvent être interprétées comme provenant de la traduction littérale de la langue anglaise en langue française.

3.1.2 Généralisation abusive des règles de la langue cible

On appelle la généralisation abusive un phénomène où l'apprenant crée lui-même une structure après avoir appris quelques structures de la langue cible, généralisée à des structures ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat.²⁸ On peut subdiviser la généralisation abusive en quatre types :

3.1.2.1 Confusion entre des règles déjà apprises et des règles nouvelles

L'apprenant peut appliquer incorrectement des règles déjà apprises dans une situation donnée, c'est-à-dire qu'il crée d'après son expérience un énoncé anormal avec la langue cible. Par exemple, « *« Ah ! Ce n'est pas vrai. C'est un rêve. » je *m'ai dit* » Dans cet énoncé, on peut expliquer que l'apprenant confond les structures régulières « j'ai dit » et « je me suis dit ».

3.1.2.2 Réduction de la redondance

C'est le cas où l'apprenant se trompe en croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer, il n'ajoute donc pas les éléments qu'il pense inutiles ou superflus. Par exemple, « * Hier, je vais au cinéma avec mes parents. ». On remarque que l'apprenant croit que « hier » est suffisant pour indiquer le moment du passé, il n'ajoute alors pas le désinence du temps du passé.

3.1.2.3 Non-respect des restrictions de règles

Le non-respect des restrictions de règles est l'application des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. On considère cela comme

²⁸ P. H. LINDSAY et D. A. NORMAN, *Human Information Processing : an Introduction to Psychology*, New York : Academic Press, 1972, 1980. cité in D. GAONAC'H, *op. cit.*, p. 113.

une analogie abusive comme dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche :

Je demande à Pierre.

J'ordonne à Pierre.

Je parle à Pierre.

mais J'interroge Pierre.

Dans ce cas là, l'apprenant risque de commettre une analogie abusive en utilisant la construction « *J'interroge à Pierre. ».

3.1.2.4 Simplification des règles

Comme l'apprenant a une expérience limitée, il ne connaît pas toutes les règles ou toutes les structures dans la langue cible. C'est pourquoi, lorsqu'il veut communiquer et doit employer une structure ou un mot qu'il maîtrise mal, il risque d'utiliser une règle apprise dans un autre contexte en l'appliquant là où elle ne convient pas. C'est le cas du genre des noms en français : l'enseignant dit souvent à ses apprenants que le nom terminant par un « e » est fréquemment au féminin. C'est pourquoi, on entend assez souvent des apprenants dire « *un photo », « *un moto » ou « *une disque », « *une arbre » etc. Les apprenants appliquent la règle en la simplifiant sans consulter un dictionnaire ou un manuel de grammaire.

3.1.3. Stratégies de communication

Certains apprenants produisent des énoncés non grammaticaux en pensant que leurs énoncés forment un sens et que l'interlocuteur peut arriver à comprendre sans peine ce qu'ils disent. Si l'objectif de communication est atteint, les apprenants ignorent leurs erreurs parce que leur production est suffisante pour la communication. Par conséquent, ils ne s'intéressent pas à enrichir leurs connaissances ou ne pratiquent

plus. Empruntons un exemple de Achara Pengpanich²⁹ qui montre bien la situation entre une fille et un étranger :

A : Hey why you no come see me long time already ?

B : Last week I go Penang.

A : Why you go?

B : I go make visa. Okay now, tonight you go with me, okay?

A : Go where?

B : We go my house. No have money. Go Penang, spend all.

A : That okay. I like you. You are my friend.

3.1.4. Surélaboration (Overelaboration)

Selon E. Tarone et son équipe³⁰, la surélaboration intervient lorsque l'apprenant essaie de trop bien faire, au point que l'énoncé est incorrect ou inacceptable par rapport à la situation ou au contexte donnés. C'est le cas, par exemple, quand l'apprenant fréquente souvent la langue écrite et utilise donc la langue écrite pour parler. Ce type d'erreur se rencontre dans les domaines phonétique, morphosyntaxique ou lexical, par exemple un apprenant peut demander à un marchand français : « Pourriez-vous me dire quelle en est la saveur ? ». En fait, il veut simplement lui demander quel goût cela a, mais en raison du style, même si l'interlocuteur peut arriver à comprendre, cet énoncé n'est pas approprié dans cette situation.

3.1.5 Transfert d'apprentissage

Il arrive parfois que l'étudiant apprenne de son professeur une fausse prononciation ou de fausses structures par cœur. Ce problème peut provenir de trois

²⁹ อัจฉรา เฟ่งพานิช, *การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาอังกฤษ*, พิมพ์ครั้งที่ 5, กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2545, หน้า 68. (A. PENGPNICH, *Error Analysis of English Usage and Use*, 5th éd., Bangkok : Presses de l'Université Ramkamhaeng, 2003, p. 68.)

³⁰ E. TARONE et al., "A Closer Look at some Interlanguage Terminology : a Framework for Communication Strategies," in *Strategies in Interlanguage Communication*, London and New York : Longman, 1983. cité in A. Pengpanich, *op. cit.*, p. 68-69.

causes. Premièrement, l'enseignant n'est pas bien formé et il n'a peut-être pas assez de connaissance et de compétence sur la langue cible aux niveaux phonétique, morphosyntaxique, etc. L'exemple le plus évident est la prononciation : si l'enseignant ne peut pas prononcer correctement un mot dans la langue cible, l'apprenant imite la prononciation incorrecte de l'enseignant et il ne connaît pas la prononciation correcte. Deuxièmement, le style d'enseignement peut aussi causer des problèmes. Dans le cas où l'enseignant emploie une méthode d'enseignement qui n'est pas convenable pour la classe comme la méthode traditionnelle dans la classe de conversation, les apprenants vont acquérir du lexique ou des structures qui sont anciennes ou qui ne sont pas de la langue parlée contemporaine. Dernièrement, dans le cas où l'enseignant enseigne des éléments ou des structures qui se ressemblent en même temps, les apprenants peuvent les confondre comme dans le cas de l'emploi du complément d'objet indirect :

Il parle à son voisin. → Il lui parle.

Il écrit à son voisin. → Il lui écrit.

Il sourit à son voisin. → Il lui sourit.

mais Il pense à son voisin. → Il pense à lui.

Certains apprenants peuvent confondre ces structures et produire un énoncé comme « *Il lui pense. » C'est pourquoi, l'enseignant doit être bien formé et choisir la méthode ou la présentation des leçons qui conviennent à la situation dans la classe.

En nous appuyant sur les recherches sur l'analyse des erreurs précédemment envisagées, nous pouvons dire que les sources importantes des erreurs comprennent l'interférence de la langue maternelle, l'analogie abusive des règles de la langue cible, les stratégies de communication, la surélaboration, et le transfert d'apprentissage. Pourtant, une erreur peut avoir plus d'une cause selon le cas comme l'emploi du présent de l'indicatif ou de l'infinitif au lieu d'un temps du passé chez les apprenants

thaï, car elle peut provenir de l'interférence de la langue maternelle comme de l'analogie abusive des règles de la langue cible.

3.2 Correction d'erreurs

Pour la correction des erreurs, J. Norrish³¹ et J. Hendrickson³² suggèrent aux enseignants, avant de corriger les erreurs de leurs apprenants, de prendre en compte quatre choses : la gravité des erreurs, le moment approprié de correction d'erreurs, les techniques de correction d'erreurs et l'acteur qui est envisagé dans la correction d'erreurs.

3.2.1 Gravité des erreurs

J. Norrish³³ et M. K. Burt et P. Kipasky³⁴ proposent des critères pour juger de la gravité de l'erreur. Pour J. Norrish, la gravité de l'erreur s'associe aux règles et à leurs exceptions : les règles majeures et les règles mineures. Il considère les règles majeures, comme le cas de la formation d'un adjectif en ajoutant *-ment* après un adjectif au féminin : « heureuse + ment », « vive + ment ». Quant aux règles mineures, il s'agit de l'exception des règles majeures, auxquelles on donne moins d'importance qu'aux règles fondamentales, comme les formes irrégulières de certains adverbes tels que « vraiment » ou « absolument ». Pour la correction, les erreurs des règles majeures sont plus importantes et doivent être corrigées en premier lieu et ensuite les erreurs des règles mineures. Si l'apprenant ne peut pas appliquer correctement les règles majeures, il a tendance à ne pas respecter non plus les règles mineures.

Par contre, M. K. Burt et C. Kipasky croient que la gravité de l'erreur renvoie à la compréhensibilité. Ils emploient les termes de « erreur globale » et « erreur locale ». L'erreur globale est celle qui provoque une fausse interprétation du message entier, alors que l'erreur locale est celle qui ne touche qu'une part de l'énoncé. C'est la raison pour laquelle l'erreur globale devrait être corrigée avant l'erreur locale.

³¹ J. NORRISH, *op. cit.*, p. 98-112.

³² J. HENDRECKSON, *Error Analysis and Error Correction in Language Teaching*, Singapore : SEAMEO Regional Language Centre, 1983, p. 1-18.

³³ J. NORRISH, *op. cit.*, p. 104-106.

³⁴ M. K. BURT and C. KIPASKY, *op. cit.*, p. 6-8.

En outre, d'autres auteurs comme M. Olsson³⁵ et F. Holley et J. King³⁶ affirment que les erreurs que les apprenants commettent le plus souvent sont les plus graves et l'enseignant devrait les corriger en priorité.

Chaque théorie regarde la gravité des erreurs de points de vues différents. On ne peut pas employer une seule théorie parce qu'aucune n'est parfaite dans toutes les situations. Il n'y a pas de formule fixe pour la gravité des erreurs. On peut les utiliser toutes ou appliquer seulement quelques-unes dans une classe. Cela dépend de l'enseignant qui choisit la théorie qui lui semble la mieux appropriée à la classe.

3.2.2 Moment de la correction d'erreurs

Un des problèmes de l'enseignant est de savoir quand il doit corriger ou ignorer les erreurs de ses apprenants. Dans la 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.³⁷ D'ailleurs, on ne peut pas garantir que les apprenants ne recommettront plus les mêmes erreurs la prochaine fois. C'est pourquoi, quelques auteurs, comme D. L. Lange³⁸, suggèrent que la correction devrait être périodique pour que les apprenants sachent combien de leçons ils ont apprises et combien de

³⁵ M. OLSSON, *Intelligibility : A Study of Errors and Their Importance*, Gothenbourg : Gothenbourg School of Education, 1972, p. 54.

³⁶ F. HOLLEY and J. KING, "Imitation and Correction in Foreign Language Learning," in *Modern Language Journal*, 55, 1971. cité in A. PENG PANICH, *op. cit.*, p. 191.

³⁷ F. M. GRITNER, *Teaching Foreign Language*, New York : Harper and Row, 1969, p. 246. cité in J. HENDRECKSON, *op. cit.*, p. 6.

³⁸ D. L. LANGE, "Thoughts from Europe about Learning a Second Language in the Classroom," in *Modern Language Journal*, 1977, p. 265-267. cité in J. HENDRICKSON, *op. cit.*, p. 6.

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.³⁹ 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.

3.2.3 Techniques de correction d'erreurs

Quand on parle des techniques de correction d'erreurs, on trouve plusieurs suggestions selon les auteurs, par exemple :

- A. T. Bhatia⁴⁰ suggère que les erreurs commises par beaucoup d'apprenants soient corrigées dans la classe en face de tous les apprenants. L'enseignant peut le faire sur le tableau ou en en discutant avec les apprenants. En revanche, dans le cas des erreurs commises moins fréquemment, l'enseignant peut les corriger et les expliquer individuellement à un apprenant.

- M. K. Burt et C. Kipasky⁴¹ disent que dans la composition, l'enseignant devrait utiliser des stylos de couleurs différentes afin de distinguer la gravité des erreurs, erreurs globales ou erreurs locales. Par ce moyen, les apprenants se rendent compte de ce qui doit être corrigé d'abord.

- Selon K. Chastain⁴² lorsque les apprenants produisent des énoncés ou des messages indéchiffrables, l'enseignant peut proposer des énoncés plus appropriés, comme les adultes le font avec les enfants. En outre, l'enseignant peut aussi résumer ou faire une critique des erreurs les plus communes chez les apprenants lors de la fin de la classe.

³⁹ J. HENDRICKSON, *op. cit.*, p. 7.

⁴⁰ A. T. BHATIA, "An Error Analysis of Students' Compositions," in *International Review of Applied Linguistics*, 12, 1974, p. 347. cité in A. PENPANICH, *op. cit.*, p. 192.

⁴¹ M. K. BURT and C. KIPASKY, *op. cit.*, p. 4.

⁴² K. CHASTAIN, *The Development of Modern Language Skills : Theories to Practice*, Philadelphia : Center for Curriculum Development, 1971, p. 250. cité in J. HENDRICKSON, *op. cit.*, p. 12.

- J. Hendrickson⁴³ propose à l'enseignant que dans le cas des erreurs écrites rares, il peut faire la correction directement aux apprenants mais quand il s'agit d'erreurs écrites fréquentes, il corrige indirectement comme en soulignant les erreurs rencontrées dans la composition que les apprenants doivent corriger eux-mêmes.

- Enfin R. J. Wingfield indique que l'enseignant devrait choisir les techniques correctives les plus appropriées et les plus efficaces pour chaque apprenant. Il suggère 5 techniques pour corriger des erreurs écrites :

1. l'enseignant donne des indices suffisants qui permettent aux apprenants de corriger leurs erreurs eux-mêmes.
2. l'enseignant corrige les devoirs.
3. l'enseignant s'occupe des erreurs en faisant des commentaires marginaux et des notes au bas de la page.
4. l'enseignant explique oralement à chaque apprenant.
5. l'enseignant utilise les erreurs comme une illustration pour une explication en classe.”⁴⁴

Ici, nous n'avons présenté que cinq méthodes de correction d'erreurs, et il n'y a pas une seule méthode standard pour traiter les erreurs des apprenants. Pourtant, nous pouvons résumer les caractères communs de ces méthodes : indiquer où l'erreur se trouve, identifier la source de l'erreur et choisir un remède. C'est le choix du remède que l'enseignant doit bien considérer lui-même, parce qu'il n'y a pas de méthode infaillible pour corriger les erreurs.

3.2.4 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 :

⁴³ J. HENDRICKSON, *op. cit.*, p. 13.

⁴⁴ R. J. WINGFIELD, "Five Ways of Dealing with Errors in Written Compositions," in *English Language Teaching Journal*, 29, 1975, p. 321-326. cité in J. HENDRICKSON, *op. cit.*, p. 18.

3.2.4.1 *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.⁴⁵

3.2.4.2 *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 lexicales⁴⁶.

3.2.4.3 *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.⁴⁷ 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.

Donc, on peut dire que chaque méthode est bien utile dans la classe mais chacune a ses limites. L'enseignant devrait les utiliser toutes à la fois dans la classe selon la situation, aucune recherche ne pouvant indiquer la meilleure manière de corriger les erreurs.

⁴⁵ S. P. CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, p. 349.

⁴⁶ R. J. WINGFIELD, *op. cit.*, p. 16.

⁴⁷ A. PENPANICH, *op. cit.*, p. 193.

3.3 Intérêt et problèmes de l'analyse des erreurs

3.3.1 Intérêt de l'analyse des erreurs

Comme nous avons dit précédemment, l'analyse des erreurs est née pour développer l'enseignement/apprentissage des langues. On peut dire qu'elle a alors un double objectif. L'un est théorique : elle aide à mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère et aide aussi à découvrir la nature de ces processus au niveau psychologique. Pour cela, l'enseignant ou le chercheur doit pouvoir cerner le niveau de la connaissance sur la langue cible des apprenants au moment donné qui correspond à la connaissance qu'ils ont reçue de la part d'un enseignant. L'autre objectif est pratique : l'analyse des erreurs apporte directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues dans trois domaines:

- “dans l'amélioration des descriptions pédagogiques ;
- dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ;
- dans la conception et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignants, lieux et relais institutionnels où se cristallisent et s'interrogent les évolutions profondes et superficielles de la didactique des langues.”⁴⁸

En outre, le résultat de l'analyse des erreurs est considéré comme une épreuve pour la prédiction des erreurs.

En ce qui concerne celui qui profite de ces avantages, S. P. Corder⁴⁹ indique que les erreurs des apprenants sont importantes dans trois domaines différents :

- *L'enseignant* peut évaluer les progrès faits dans la connaissance de la langue chez l'apprenant et savoir ce qui reste à apprendre ;
- *Le chercheur* peut savoir comment la langue cible est apprise et acquise, et, en plus, quelles sont les stratégies utilisées pour maîtriser la langue cible ;

⁴⁸ H. BESSE et R. PORQUIER, *op. cit.*, p. 211.

⁴⁹ S. P. CORDER, *Introducing Applied Linguistics*, p. 257.

- Les erreurs permettent à *l'apprenant* de prouver ses hypothèses sur la langue qu'il apprend.

3.3.2 Problèmes de l'analyse des erreurs

Certains problèmes de l'analyse des erreurs surviennent au moment de l'interprétation des erreurs. Donc, avant d'en parler, il nous faut d'abord expliquer les méthodes pour les interpréter. S. P. Corder⁵⁰ indique qu'il y en a deux, selon les contacts que l'on peut avoir avec l'apprenant.

- *Interprétation autorisée* : On utilise cette méthode quand l'apprenant est présent pour expliquer ce qu'il avait l'intention d'exprimer dans sa production. Donc, grâce à l'interprétation autorisée, on comprend clairement la source de chaque erreur rencontrée.

- *Interprétation plausible* : Contrairement au cas précédent, si l'apprenant est absent pour la consultation, on doit essayer d'interpréter l'énoncé d'après la forme et le contexte linguistique et situationnel. Par conséquent, lorsque l'on trouve un énoncé erroné dans la production de l'apprenant, l'explication par la comparaison entre les deux langues peut aider à interpréter mais pourtant, on n'est pas sûr que l'interprétation soit toujours correcte.

A propos de l'interprétation plausible, le même auteur résume les problèmes concernant l'interprétation des erreurs en 8 points⁵¹ avec quelques solutions pour certains cas :

3.3.2.1 Un apprenant peut produire un énoncé correct et acceptable pour le natif et approprié dans la situation donnée.

3.3.2.2 Un énoncé peut être grammaticalement bien formé mais le sens peut être inapproprié par rapport à la situation. Toutefois, on arrive à comprendre le message et l'intention à l'aide du contexte entourant l'énoncé erroné.

3.3.2.3 Un apprenant crée un énoncé ayant deux interprétations possibles même si la structure ou la formation de cet énoncé est bien correcte. L'interprétation en regard du contexte peut résoudre ce problème de l'ambiguïté.

⁵⁰ S. P. CORDER, *Error Analysis and Interlanguage*, p. 37-38.

⁵¹ *Ibid.*, p. 42-44.

3.3.2.4 Un apprenant forme un énoncé correct grammaticalement mais à cause du contexte ou quelques éléments, on n'arrive pas à interpréter tout l'énoncé. Dans ce cas-là, on ne peut pas deviner ce que l'apprenant veut exprimer dans sa production en langue cible.

3.3.2.5 Bien que l'énoncé produit soit incorrecte selon les règles grammaticales, on peut interpréter correctement le message et l'intention de l'apprenant parce que l'énoncé erroné n'est pas ambigu dans son contexte. Le contexte montrera quelle est la meilleure interprétation.

3.3.2.6 Dans un même énoncé dont on ne trouve pas d'interprétation, l'erreur rencontrée peut provenir de plusieurs sources et on ne peut pas toutes les trouver. On doit prolonger le contexte pour comprendre le sens entendu par l'apprenant.

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

3.3.2.8 Parfois, dans un énoncé erroné trop obscur, on n'arrive pas à trouver l'interprétation malgré le recours de la connaissance de la langue source et l'expansion du contexte.

Ces huit problèmes peuvent se rencontrer tout le temps quand on fait l'analyse des erreurs. Parfois, on doit rechercher soi-même le contexte pour mieux comprendre ce que l'apprenant veut exprimer et il est préférable que l'enseignant ou le chercheur connaisse la langue source de l'apprenant. Quand ces problèmes sont résolus, le résultat de l'analyse des erreurs devient plus exact et peut être appliqué théoriquement et pratiquement à l'enseignement/apprentissage des langues par l'enseignant, le chercheur ou par l'apprenant lui-même.

Nous avons donné dans ce chapitre, la définition de l'analyse des erreurs et du concept d'erreur ainsi qu'un aperçu général de l'analyse des erreurs. Afin d'étudier les erreurs dans l'utilisation des temps du passé du français chez les apprenants thaïs, il faut aussi présenter l'expression du passé en français et en thaï. Sachant qu'il y a plusieurs temps en français, nous allons en sélectionner trois en considérant leurs

valeurs fondamentales, dans le but, essentiellement, de chercher à comprendre le processus d'erreur chez les apprenants thaïs dans leur production écrite.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

Chapitre II

Expression du passé en français et en thaï

L'utilisation des temps est un des problèmes importants dans l'apprentissage du français chez les étudiants thaï, surtout pour ce qui concerne les temps du passé. Une des difficultés possibles provient du fait que le thaï et le français utilisent des moyens différents pour se référer au passé. Pour mieux comprendre cette différence, il nous faut présenter l'expression du passé en français et en thaï. Après avoir fait l'analyse contrastive de l'expression du passé dans ces deux langues, nous serons mieux en mesure d'expliquer et de prévoir certaines des difficultés et erreurs qui proviennent des différences avec la langue source, le thaï.

1. Définition des concepts « deixis », « temps » et « aspect »

Lorsque l'on parle du système verbal du français, il est nécessaire de prendre en compte trois concepts : « deixis », « temps » et « aspect ». Le premier concept va expliquer le système de l'expression du temps du français. Les deux derniers déterminent les valeurs différentes de chaque forme verbale.

1.1 Déictique

Le terme « deixis » désigne l'ensemble des procédés permettant de se référer à la situation de l'énonciation : l'énonciateur repère son énoncé au moment de l'énonciation, aux participants à la communication et au lieu où il produit l'énoncé.¹ Le terme « déictique », quant à lui, concerne tout élément linguistique qui, dans un énoncé, fait référence (1) à la situation ou au lieu dans laquelle cet énoncé est produit, (2) au moment de l'énonciation et (3) au sujet parlant.² En français, on peut ainsi

¹ J. DUBOIS et al. *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse, 2002, p. 132-133.

² *Ibid.*, p. 132.

considérer certains adverbes de temps et de lieu comme « aujourd’hui » et « ici » et certains pronoms personnels « je » et « tu » comme des déictiques. On peut distinguer trois types de déictiques : déictiques personnels, déictiques spatiaux et déictiques temporels. En raison de notre travail, nous parlerons seulement des déictiques temporels. Ceux-ci peuvent se présenter sous deux formes. L’une est des éléments adverbiaux comme « hier », « aujourd’hui » ou des syntagmes prépositionnels tels que « depuis un mois », « dans six mois ». L’autre consiste, pour le français, en des informations intégrées aux désinences des verbes conjugués.

Les déictiques temporels se réfèrent par définition au moment de l’énonciation. Généralement, surtout dans des langues indo-européennes comme le français, les déictiques temporels sont récurrents avec l’emploi des temps verbaux (que ce soit des flexions ou autre chose) et parfois avec un adverbe de temps. C’est pourquoi, les temps du français sont considérés comme une catégorie déictique. D’autre part, il existe aussi du temps non déictique dans certaines langues. C’est le cas où le repère est distinct du moment de l’énonciation. L’indication temporelle est fixée à l’aide du contexte ou d’un repère inséré dans l’énoncé. Le thaï est une langue où l’expression de temps se présente de cette manière, comme nous le verrons plus tard dans la partie sur l’expression du passé en thaï.

1.2 Temps

Le terme « temps » correspond à deux choses : le temps réel, ou le temps physique, et le temps linguistique, ou le temps grammatical. Ici, nous ne mentionnons que le temps linguistique ou grammatical. Celui-ci “a pour caractéristique essentielle de lier le moment de l’action, de l’événement ou de l’état de choses dont il est question dans la phrase, au moment de l’énonciation.”³ En français, le temps

³ J. LYONS, *Linguistique générale. Introduction à la linguistique théorique*, Paris : Larousse, 1970, p. 233. cité in S. APAVATCHARUT, “L’expression des temps et des aspects en français et en thaï : étude contrastive,” Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1982, p. 10.

grammatical se présente dans la flexion verbale de la conjugaison comme le présent de l'indicatif, l'imparfait, etc.

J. Dubois et son équipe⁴ et G. Galichet⁵ parlent alors « de temps absolu ». Pour eux, l'axe temporel se divise en trois époques : le passé, le présent et le futur. Pourtant, plusieurs formes verbales peuvent correspondre à une même époque, par exemple pour l'époque du passé, il y a l'imparfait, le passé composé, le passé simple, etc., mais dans notre travail on retiendra seulement l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait pour les raisons indiquées ci-dessus.

1.3 Aspect

Pour le terme « aspect », J. Dubois et son équipe le définissent comme “une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe (ou par le nom d'action), c'est-à-dire, la représentation de sa durée, de son déroulement ou de son achèvement [...]”⁶ Pour le français, D. Maingueneau⁷ considère que la catégorie de l'aspect s'articule autour de deux oppositions : perfectif et imperfectif, accompli et inaccompli. Il définit chaque aspect ainsi :

- **le perfectif** présente le procès comme un tout indivisible, saisi « du dehors » dans toutes les phases de son déroulement, comme une sorte de « point » apparu à un moment donné ;
- **l'imperfectif** est le procès perçu « de l'intérieur », dans son déroulement, sans prendre en compte son début et sa fin ;
- **l'accompli** saisit le procès antérieur au moment indiqué par l'énoncé et on considère le résultat de ce procès à ce moment-là ;
- **l'inaccompli** concerne le procès ébauché au moment indiqué par l'énoncé.

⁴ J. DUBOIS et al., *op. cit.*, p. 478.

⁵ G. GALICHET, *Grammaire structurale du français moderne*, Paris : Hatier, 1973, p. 96-97.

⁶ J. DUBOIS et al., *op. cit.*, p. 53.

⁷ D. MAINGUENEAU, *L'énonciation en linguistique française : Embrayeurs, « temps » et discours rapporté*, Paris : Hachette, 1991, p. 52-53.

Après avoir compris les trois notions ci-dessus, nous pouvons commencer l'explication des valeurs de chaque temps verbal que nous allons présenter maintenant.

2. Système verbal du passé du français

Pour la langue française, les linguistes français proposent plusieurs analyses, parfois divergentes, pour décrire le système temporel du français. Par exemple P. Imbs⁸ divise les temps du passé en trois groupes : antérieur du passé, passé proprement dit et ultérieur du passé. Nous pouvons les présenter avec le tableau suivant :

ANTERIORITE	PASSE	ULTERIORITE
Passé antérieur : j'eus parlé	Passé simple : je parlai	Conditionnel présent : je parlerais
Plus-que-parfait : j'avais parlé	Imparfait : je parlais	
Passé surcomposé : j'ai eu parlé	Passé composé : j'ai parlé	

ANTERIORITE
Conditionnel composé : j'aurais parlé

Pour L. Tesnière⁹, quant à lui, il y a deux systèmes temporels pour l'indicatif : celui du présent et celui du passé. Le système du passé comprend 7 formes : plus-que-parfait, passé antérieur, passé simple, imparfait, conditionnel présent, conditionnel passé et passé composé (en tant que passé parlé).

⁸ P. IMBS, *L'emploi des temps verbaux en français moderne*, Paris : Klincksieck, 1960, p. 186.

⁹ L. TESNIERE, "L'emploi des temps en français," in *BULAG*, n° 7, 1980, p. 25-47. cité in V. ALLOUCHE, "Proposition pour une syntaxe des temps du discours et du récit," in *Travaux de didactique*, n°10, 1983, p. 47.

Enfin, pour G. Guillaume¹⁰, l'époque du passé possède fondamentalement deux formes : le prétérit indéfini et l'imparfait. Chaque forme se divise en outre de trois aspects différents : l'aspect immanent, l'aspect transcendant et l'aspect bi-transcendant. Le français comprend donc selon lui six formes pour référer au passé :

	Aspect immanent	Aspect transcendant	Aspect bi- transcendant
Prétérit indéfini	je marchai	j'eus marché	j'eus eu marché
Imparfait	je marchais	j'avais marché	j'avais eu marché

D'après Guillaume, le passé composé n'appartient pas à l'époque du passé mais il le classe dans l'époque du présent.

Pour ce qui concerne ce travail, nous allons nous limiter à trois formes verbales, celles que les étudiants utilisent généralement dans le récit d'une expérience, c'est-à-dire le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Il apparaît en effet dans notre corpus qu'ils n'utilisent guère que ces trois formes pour se référer au passé et qu'elles répondent à leurs besoins.

2.1 Définitions des outils d'analyse

Pour une analyse sémantique de chaque forme, il nous faut aussi prendre en compte plusieurs facteurs qui peuvent expliquer les emplois des temps du passé, c'est-à-dire les notions de récit et de discours, de contexte et de bornage.

2.1.1 Récit et discours

Pour E. Benveniste¹¹, les temps du français se répartissent en deux systèmes qui manifestent deux plans d'énonciation différents, celui, d'une part, du récit, ou de l'histoire, et d'autre part, celui du discours.

¹⁰ G. GUILLAUME, *Langage et science du langage*, 2^e éd., Paris : Nizet, Québec : Presses de l'Université Laval, 1969, p. 190.

¹¹ E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique général I*, Paris : Gallimard, 1966, p. 242.

2.1.1.1 Récit : Le récit, presque toujours écrit, est le registre où le narrateur n'emploie que des formes de la 3^e personne sans intervention du locuteur. Dans le récit, tout se passe comme si aucun sujet ne parlait, les événements semblent se raconter d'eux-mêmes. Le récit est la présentation de faits survenus à un certain moment du passé. Il semble un discours rapporté du passé par rapport au moment de l'énonciation. Le récit n'utilise que les temps suivants : l'aoriste (le passé simple), l'imparfait (y compris le conditionnel) et le plus-que-parfait.

2.1.1.2 Discours : Le discours, parlé ou écrit, est comme un discours direct où le locuteur s'adresse à son interlocuteur. Le discours emploie librement toutes les personnes, même la 3^e, et tous les temps verbaux à l'exclusion du passé simple et du passé antérieur.

En ce qui concerne notre travail sur les trois formes du passé retenues, le passé composé n'appartient qu'au système du discours mais l'imparfait et le plus-que-parfait relèvent des systèmes du récit et du discours également. Ici, nous ne parlerons pas du passé simple parce que notre corpus peut être considéré comme relevant du système du discours, où les étudiants emploient toutes les personnes et principalement les trois temps du passé que nous avons mentionnés.

2.1.2 Contexte

Le contexte est l'ensemble du texte ou des circonstances qui entourent l'énoncé. Il y a deux types possibles de contexte. Dans le *Dictionnaire de linguistique*¹² de J. Dubois et son équipe, le contexte se divise en deux types : "contexte (verbal)" et "contexte situationnel", là où J. Bres¹³ emploie les termes "cotexte" et "contexte" respectivement. Pour notre part, nous préférons emprunter les termes de J. Bres.

2.1.2.1 Le cotexte (ou contexte linguistique, contexte verbal ou environnement textuel) est "l'ensemble du texte dans lequel se situe une unité

¹² J. DUBOIS et al., *op. cit.*, p. 116.

¹³ J. BRES, "Présentation," in *Langue française*, n°138 mai 2003, p.3.

déterminée.”¹⁴ Autrement dit, c’est l’environnement linguistique de l’énoncé, les éléments verbaux qui sont placés avant et après le mot dans l’énoncé.

2.1.2.2 Le contexte (ou contexte situationnel, contexte de situation ou environnement situationnel) est “l’ensemble des conditions naturelles, sociales et culturelles dans lesquelles se situe un énoncé, un discours”.¹⁵ Ce sont la situation et les données communes culturelles ou psychologiques des interlocuteurs, ainsi que les expériences ou les connaissances concernant tel ou tel énoncé.

De toute façon, dans notre travail quand il s’agit du cotexte et du contexte en même temps, nous utilisons le terme de « co(n)texte » comme terme générique.

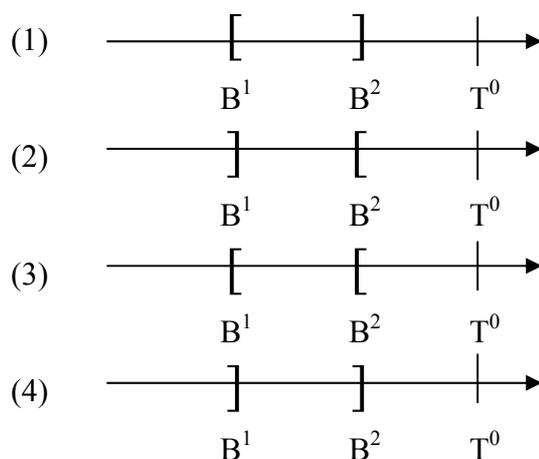
2.1.3 Bornage

P. F. Cintas et J.-P. Desclés estiment que le bornage est une manière élaborée pour décrire les valeurs sémantiques des temps verbaux à l’aide de notions topologiques (une branche des mathématiques) telles que la notion d’intervalle, celle de borne ouverte ou fermée et celle d’orientation.¹⁶ La limitation de l’intervalle est représentée par deux crochets ([...]). Le premier crochet marque le début du procès et le second la fin du procès. On parle de procès fermé (figure 1 plus bas) dans le cas où le procès est terminé ou daté par la circonstance ou le contexte. Au contraire, le bornage est ouvert (figure 2) quand on ne précise ni le début ni la fin du procès, saisi en cours de réalisation. Néanmoins, il est possible de trouver l’un fermé et l’autre ouvert lorsque le procès n’est déterminé qu’au début ou à la fin (figures 3 et 4). Dans tous les cas, les bornages se repèrent par rapport au temps de l’énonciation pour marquer l’époque correspondant à l’énoncé. Dans les schémas suivants, nous ne parlons que des temps du passé :

¹⁴ J. DUBOIS et al., *op. cit.*, p. 116.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ P. F. CINTAS et J.-P. DESCLES, “Signification des temps grammaticaux,” in *Français dans le monde*, n° 214, janvier 1988, p. 54-59.



T⁰ : le temps de l'énonciation

B¹ : le bornage à gauche marquant le début du procès

B² : le bornage à droite marquant la fin du procès

En fonction des schémas, nous constatons que le schéma (1) s'associe plutôt au passé composé tandis que les schémas (2), (3) et (4) sont liés à l'imparfait.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนวชิร

2.2 Distinction formelle des temps du passé du français

Dans un tableau de conjugaisons, nous constatons que les formes de chaque verbe se disposent symétriquement en deux groupes ou deux colonnes pour faciliter l'explication de la relation entre les verbes au même niveau, comme le présent de l'indicatif et le passé composé ou l'imparfait de l'indicatif et le plus-que-parfait. De la même manière dans notre travail, au niveau de la forme, nous distinguons les temps du passé en deux groupes : les formes simple et composée.

2.2.1 La forme simple est constituée d'un radical verbal et d'un suffixe de conjugaison (une désinence). Pour ce qui nous concerne, il y a seulement un temps simple, l'imparfait de l'indicatif.

2.2.2 La forme composée se forme avec un verbe auxiliaire (avoir ou être), conjugué à l'un des temps simples, suivi d'un verbe au participe passé. Il y a 2 types de relations avec les temps simples corrélatifs.

- les temps composés marquent le parfait “dont la fonction [...] consiste à présenter la notion « accompli » par rapport au moment considéré, et la situation « actuelle » résultant de cet accomplissement temporalisé.”¹⁷

- les temps composés indiquent l’antériorité, toujours par rapport aux temps simples corrélatifs.

Dans notre travail, nous prenons en compte deux formes composées : le passé composé et le plus-que-parfait.

- *le passé composé* est formé par un verbe auxiliaire conjugué au présent suivi d’un verbe au participe passé. Le passé composé est donc la forme de l’accompli et/ou de l’antériorité du présent. Néanmoins, dans la langue courante, le passé composé s’emploie aussi avec la valeur d’une forme simple, celle du passé simple, qui a disparu de l’usage courant en français moderne.

- *le plus-que-parfait* est constitué d’un verbe auxiliaire conjugué à l’imparfait et d’un verbe au participe passé. Le plus-que-parfait est ainsi une forme accomplie et/ou antérieure de l’imparfait.

Après avoir expliqué les concepts fondamentaux et défini les outils d’analyse, nous allons expliquer les valeurs de chaque forme verbale que nous allons présenter. Nous parlerons d’abord de la forme simple, l’imparfait, et ensuite des formes composées, le passé composé et le plus-que-parfait.

2.3 Imparfait

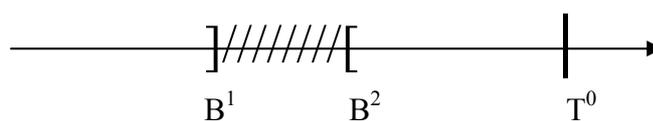
Les analyses de l’imparfait de l’indicatif sont les plus nombreuses en comparaison des autres temps du passé. Certaines proposent un traitement unifié des différentes valeurs de cette forme, d’autres expliquent les emplois particuliers. Ici, nous allons présenter ce temps dans la perspective du traitement unifié. Nous pouvons mentionner l’étude de C. Touratier, pour qui l’imparfait a un signifié non proprement temporel comme « non actuel », signifiant simplement “« contraire à la réalité, non

¹⁷ E. BENVENISTE, *op.cit.*, p. 246.

actuel » sans que ladite réalité soit pour autant située dans le temps.”¹⁸ L'imparfait peut avoir plusieurs valeurs car il est envisagé en cours de déroulement avec une partie déjà accomplie et une autre restant à accomplir. Ainsi l'imparfait peut aussi correspondre à des procès en rapport avec l'actualité ou même l'avenir, comme c'est le cas de l'emploi de l'imparfait dans le cotexte de la condition.

2.3.1 Valeurs aspectuo – temporelles de l'imparfait

L'imparfait qualifie un procès passé en cours de réalisation sans préciser les limites de sa réalisation et sans présenter ni son commencement ni sa fin. Nous pouvons représenter cette valeur à l'aide du schéma suivant :



action ou état du passé

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

Regardons l'exemple suivant :

Le petit prince, qui *assistait* à l'installation d'un bouton énorme, *senta* bien qu'il en sortirait une apparition miraculeuse, mais la fleur n'en *finissait* pas de se préparer à être belle, à l'abri de sa chambre verte. Elle *choisissait* avec soin ses couleurs. Elle *s'habillait* lentement, elle *ajustait* un à un ses pétales. Elle ne *voulait* apparaître que dans le plein rayonnement de sa beauté. (S. Ex.)¹⁹

Dans l'exemple ci-dessus, la préparation de la fleur est exprimée à l'imparfait pour indiquer que le processus est encore au cours de réalisation au moment considéré, sans en préciser ni le commencement ni la fin.

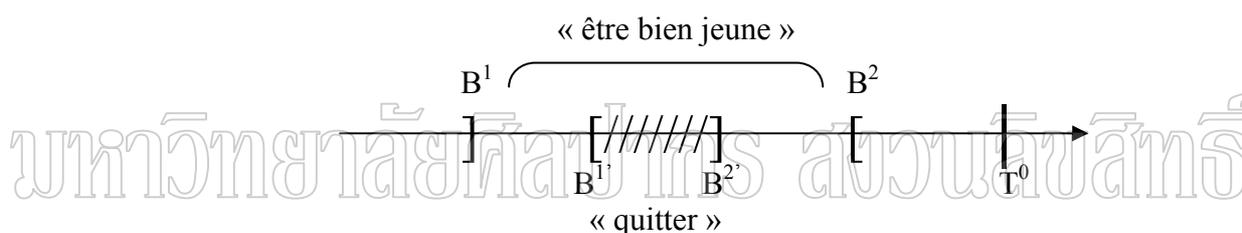
¹⁸ C. TOURATIER, *Le système verbal français*, Paris : Armand Colin, 1996, p. 108.

¹⁹ Le code de renvoi à l'œuvre citée est expliqué dans l'annexe.

Il s'agit de la valeur fondamentale de l'imparfait : il sert essentiellement à situer une action ou un état du passé comme inaccompli, par opposition à la valeur du passé composé ou du passé simple qui est celle de l'accompli ou de l'achevé. On peut mieux comprendre cette opposition avec l'exemple suivant :

C'est vrai ; j'*étais* bien jeune quand je l'ai quitté. (P. M.)

Dans cet exemple, l'état exprimé par le verbe « être » est en cours de réalisation non délimité, tandis que l'action exprimée par le verbe « quitter » est envisagée comme bornée ou d'une durée limitée à l'intérieur du procès exprimé par le premier verbe. On peut représenter ce phénomène par le schéma suivant :



Parfois, par rapport au présent, l'imparfait indique un procès qui était vrai à un moment du passé mais cette vérité est refusée dans le moment de référence, comme par exemple :

Ils *croyaient* être seul, mais, au dernier moment, un beau jeune homme monte lui aussi sur le bateau. (P. M.)

L'imparfait du verbe « croire » marque que les personnes croyaient au début qu'ils étaient seuls dans le bateau mais au moment de référence, ils ne le croyaient plus.

2.3.2 Effets de sens de l'imparfait

L'imparfait peut exprimer des effets de sens selon le contexte, dont certains concernent les phases d'un récit.

2.3.2.1 Imparfait de mise en situation

Dans un récit, l'imparfait sert à poser le cadre de l'intrigue dans les différentes parties du récit.

- *Au début du récit*

On trouve souvent au début du récit des verbes employés à l'imparfait avant que des événements au passé simple ou au passé composé ne se mettent en place. L'imparfait évoque les circonstances pour dire à l'auditeur ou au lecteur quelles sont les données passées. P. Imbs appelle cet emploi de l'imparfait « l'imparfait d'ouverture ».

Au mois d'octobre de l'année 18..., Sir Thomas Nevil, colonel de l'armée anglaise, et sa fille, Miss Lydia *voyageaient* par mer de Marseille en Corse. (P. M)

- *Description et fond de décor*

Au milieu du récit, l'imparfait sert à la description d'un personnage ou d'une situation, considérée comme le cadre de l'intrigue. Des procès à l'imparfait sont observés à propos de "ce que faisait une autre personne que celle qui jusque-là « occupait la scène »"²⁰, tandis que la succession d'événements passés constituant le centre du récit est exprimée par le passé composé ou le passé simple. Une description d'un tel type se déroulant simultanément est prise comme arrière plan.

La voix *restait* bourrue, mais avec un accent de compassion, car M. Jacotin, encore honteux du drame qu'il avait provoqué tout à l'heure, *souhaitait* racheter sa conduite par une certaine mansuétude à l'égard de son fils. Lucien perçut la nuance, il s'attendrit et pleura plus fort. (M. A.)

²⁰ *Ibid.*, p. 114.

- *A la fin du récit*

De même que l'imparfait d'ouverture, l'imparfait à la fin du récit ou de l'épisode est utilisé pour décrire l'atmosphère finale du drame où se trouve le héros. Cela montre que l'histoire est finie mais que la vie continue. On appelle cet emploi « l'imparfait de cinéma » ou « l'imparfait de rupture » ou encore « l'imparfait de clôture » :

Mais elle ne balança qu'un moment, et s'éloigna plus vite. Car, si Saha, aux aguets *suivait* humainement le départ de Camille, Alain à demi couché *jouait*, d'une paume adroite et creusée en patte, avec les premiers marrons d'août, verts et hérissés. (Col.)

2.3.2.2 Imparfait de commentaire et explication

Dans l'exemple qui suit, l'imparfait est employé pour commenter et expliquer l'action principale et permet de mieux cerner un événement exprimé ici au passé composé, qui peut l'être ailleurs au passé simple.

Avant les attentats, les lieux touristiques du Sinaï, où *se côtoyaient* vacanciers israéliens et arabes, *apparaissaient* déjà comme les vestiges du « Nouveau Moyen-Orient » auquel avaient rêvé de nombreux dirigeants israéliens et au sein duquel les échanges commerciaux transfrontaliers, les investissements et le tourisme *devaient* remplacer l'animosité et la guerre. Les terroristes ont porté un nouveau coup à la « détente » entre Israël et l'Egypte. Il faudra plusieurs années avant que les touristes israéliens ne retournent dans le Sinaï. (Figaro1)

2.3.2.3 Imparfait d'événement

Dans certains cas, on peut trouver l'imparfait dans un énoncé déterminé par un circonstanciel de temps bien précis, là où on s'attendrait au passé composé ou au

passé simple, pour donner au procès une importance générale à une date historique. Certains appellent cet emploi « l'imparfait historique ».

En 1815, Napoléon partait pour Sainte-Hélène ; il y mourait en 1821.
(A. H.)

Parfois l'imparfait se trouve en série là où l'on trouve habituellement le passé composé ou le passé simple exprimant la trame événementielle. Si l'on utilise le passé simple ou le passé composé, tous les procès sont présentés comme désignant des phases successives du déroulement de l'action ayant un aspect ponctuel. Avec l'imparfait, les faits disposés en série sont vus dans leur durée intérieure ou "s'interprètent a priori comme une série de caractérisations du même objet, valables simultanément."²¹ Il s'agit de ce que l'on appelle « l'imparfait pittoresque ».

พหุวิทย์ทัญฉิลปกร สอนวิทย์
Il y eut des cris de frayeur dans la cuisine, une longue rumeur de drame avec remuement de bouillottes, de soucoupes et de flacons. Les sœurs de Lucien et leur mère *s'affairaient* auprès de la malade avec des paroles de compassion et de réconfort, dont chacune *atteignait* cruellement M. Jacotin. Elles *évitaient* de le regarder, mais quand par hasard leurs visages se *tournaient* vers lui, leurs yeux *étaient* durs.
(M. A.)

2.3.2.4 Valeur du présent transposé dans le discours rapporté

Dans le discours rapporté, la complétive qui est au présent dans le discours direct supposé s'accorde avec le verbe de la proposition principale et on trouve, ordinairement lorsque le verbe de la principale est lui-même au passé : le passé composé, le passé simple, le plus-que-parfait et l'imparfait.

²¹ P. Le GOFFIC, *Points de vue sur l'imparfait*, Caen : Centre de publication de l'Université de Caen, 1986, p. 59.

Et le Premier ministre turc, Reep Tayyip Erdogan, a été mal inspiré en déclarant que le référendum évoqué par Jacques Chirac *était* « hors de question ». (Express)

2.3.2.5 Valeur dite aspectuelle de répétition

Traditionnellement, l'imparfait est présenté comme un temps du passé de répétition ou d'habitude, ce qui le différencie du passé simple et du passé composé qui qualifient un procès unique.

L'atmosphère du ministère de l'Enregistrement lui devenait presque pesante. Le matin, il *se rendait* à son travail avec appréhension, et le soir, dans son lit, il lui *arrivait* bien souvent de méditer un quart d'heure entier avant de trouver le sommeil. (M. A.)

Ici, l'imparfait est utilisé avec un circonstanciel de temps de fréquence, comme c'est fréquent. Toutefois ce n'est pas constant. L'imparfait n'intervient pas automatiquement avec un circonstanciel de fréquence comme le montre l'énoncé suivant qui est inacceptable :

* Nous *regardions* ce film 5 fois.

Dans cette condition, l'imparfait est incompatible et seul le passé composé est acceptable.

Nous *avons regardé* ce film 5 fois. (N. Ex.)

L'imparfait peut exprimer la répétition dans un contexte indéfini mais dans le cas où la répétition est bien précise dans le temps, ce n'est plus l'imparfait qui joue ce rôle, il faut le passé composé. Ainsi, un contexte de répétition ou de durée n'implique pas obligatoirement l'imparfait, cela dépend de ce que l'on cherche à dire. Le choix du temps dépend du degré de détermination du contexte, non de la durée ni de la

répétition. C'est un autre point où les étudiants thaïs commettent fréquemment des fautes.

2.3.2.6 Valeurs modales

L'imparfait ne comporte pas seulement une valeur aspectuo-temporelle, en tant que temps du passé, mais il peut aussi avoir des valeurs modales. Ici, « modal » ou « modalisation » désigne l'expression de l'opinion du locuteur sur le degré de réalisation du procès. Les valeurs modales de l'imparfait sont surtout les valeurs hypothétique et d'atténuation.

2.3.2.6.1 Imparfait après « si »

Dans une proposition subordonnée hypothétique introduite par « si », en corrélation avec un conditionnel présent dans la proposition principale ou un équivalent sémantique, l'imparfait évoque la conséquence du fait exprimé dans la proposition principale. Il a deux valeurs possibles : le potentiel et l'irréel du présent.

- *le potentiel* : c'est le cas où l'imparfait renvoie à une époque du futur lorsque la condition a peu de chance de se réaliser. Il est souvent accompagné d'un circonstanciel de temps tel que « demain », « la semaine prochaine », etc.

Si Nathalie *était* là demain, je lui parlerais de ce problème. (N. Ex.)

Avec cette valeur, on peut comprendre qu'il est possible que Sylvie soit présente le lendemain et si cette hypothèse se réalise, le sujet agira comme il le dit.

- *l'irréel du présent* : dans un contexte présent, l'imparfait acquiert une valeur d'un irréel du présent.

Si Nathalie *était* là (maintenant), je lui parlerais de ce problème. (mais en fait, elle n'est pas encore là à ce moment) (N. Ex.)

L'imparfait employé dans cette situation signifie qu'au moment de l'énonciation, Nathalie n'est pas là et le sujet ne peut pas parler à Nathalie du

problème en question. Dans ces deux exemples, on comprend par le contexte si l'hypothèse porte sur le présent irréel ou l'avenir potentiel.

Dans une phrase exclamative sans principale, l'imparfait peut exprimer un regret, un souhait ou une menace :

Si seulement tu *pouvais* me dire ce que tu en penses, toi. (M. G.)

Dans une subordonnée comparative introduite par la conjonction « comme si », l'imparfait marque l'irréel de l'actuel et exprime une comparaison imaginaire.

J'ai voulu coucher sur la paille d'un chien. Le chien m'a mordu et m'a chassé comme s'il *était* un homme. (V. H.)

2.3.2.6.2 Imparfait d'atténuation

L'imparfait d'atténuation ne renvoie pas à une époque du passé mais à l'époque du présent. Il sert à atténuer une affirmation, là où le présent serait trop catégorique ou brutal.²² L'utilisation de l'imparfait dans le moment du présent suggère une distance entre le locuteur et son interlocuteur.

Je *voulais* vous demander conseil. (N. Ex.)

De plus, l'imparfait d'atténuation peut s'accompagner de petites nuances :

- *Imparfait commercial ou forain* : dans une conversation entre le marchand et sa cliente.

Qu'est-ce qu'elle *voulait* aujourd'hui, la petite dame ? (N. Ex.)

²² C. TOURATIER, *op. cit.*, p. 139.

- *Imparfait hypocoristique* : dans la langue parlée aux enfants ou aux animaux.

Il *était* triste mon enfant. (N. Ex.)

- *Imparfait ludique ou préludique* : dans le jeu d'imagination des enfants

Alors, toi, tu *étais* commerçant et moi j'*étais* client. (N. Ex.)

Tous les emplois d'atténuation marquent la distance, mais à un niveau différent, soit entre l'imagination et la réalité, soit la distance entre des personnes. Néanmoins, les étudiants n'ont pas besoin de l'imparfait d'atténuation pour leurs récits.

2.3.2.6.3 Imparfait d'irréel du passé

Enfin, dans certains cas, l'imparfait peut exprimer l'irréel du passé pour exprimer la conséquence certaine d'un fait qui aurait bien pu avoir lieu mais qui ne s'est pas réalisé effectivement. Cet emploi peut être remplacé par le conditionnel passé. On utilise souvent cette valeur modale pour rendre le récit plus vivant, comme si le procès s'était effectivement réalisé.

Sans toi, je *me noyais* ! (N. Ex.)

Pour conclure, l'imparfait est une forme verbale qui a diverses valeurs selon le co(n)texte mais sa valeur fondamentale est de marquer une action ou un état en cours de réalisation dans le passé, en contraste avec le passé composé ou le passé simple qui évoquent un procès bien borné. D'autre part, l'imparfait possède aussi plusieurs effets de sens : le fond de décor dans le récit, le présent dans le discours rapporté, l'irréel ou le potentiel dans le système hypothétique etc., cela dépend du co(n)texte qui entoure

l'énoncé. En raison des diverses valeurs de cette forme, il est possible que les étudiants thaïes aient tendance à les confondre et choisissent des formes impropres à la place de l'imparfait.

2.4 Passé composé

Le passé composé est la forme verbale la plus employée par les locuteurs natifs dans l'usage courant, avec le présent. Aussi, le passé composé est-il le temps que les étudiants thaïes utilisent souvent pour décrire des événements du passé. Dans une grammaire traditionnelle comme *Le bon usage* de M. Grevisse, le passé composé est qualifié de flou et indistinct car il a un lien avec le moment de parole.

“le passé composé (passé indéfini) indique un fait achevé à une époque déterminée ou indéterminée du passé et que l'on considère comme étant en contact avec le présent.”²³

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

Pour ce qui concerne la morphologie, le passé composé est formé d'un verbe auxiliaire « avoir » ou « être » conjugué au présent et d'un verbe au participe passé. C'est la forme qui a remplacé, diachroniquement, dans l'usage courant le passé simple, qui est beaucoup plus complexe à conjuguer et à utiliser. Cela peut créer des ambiguïtés parce que, en français contemporain, on peut utiliser le passé composé soit avec une valeur aspectuelle, soit avec une valeur temporelle.

On a rencontré des analyses sensiblement différentes des valeurs de cette forme. A la suite de certains auteurs comme C. Vet²⁴, M. Riegel²⁵, J.- P. Desclés²⁶ et

²³ M. GREVISSE, *Le bon usage*, 8^e éd., Paris : Hatier, 1964, p. 656.

²⁴ C. VET, “Le passé composé, contextes d'emplois et interprétation,” in *Cahiers de praxématique*, n°19, 1992, p. 37-59. cité in J.-P. DESCLES, “Comment déterminer les significations du passé composé par une exploration contextuelle,” in *Langue française*, n°138, mai 2003, p. 48.

²⁵ M. RIEGEL et al., *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF, 1994, p.301. cité in C. TOURATIER, *op.cit.*, p. 144.

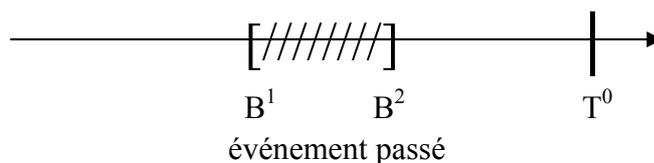
²⁶ J.-P. DESCLES, *op. cit.*, p. 48-60.

C. Touratier²⁷, nous allons ici définir le passé composé comme ayant une double valeur fondamentale. L'une est la valeur temporelle, considérée comme un temps du passé, l'autre est la valeur aspectuelle : accompli du présent et antériorité par rapport au présent. Egalement, le passé composé peut exprimer divers effets de sens : valeur de futur antérieur et valeur gnomique.

2.4.1 Valeurs temporelles du passé composé

2.4.1.1 Evénements du passé

En prenant la place du passé simple dans l'usage courant, le passé composé est utilisé dans le français contemporain pour marquer le temps révolu, particulièrement dans la langue parlée. Le passé composé localise un procès dans un passé récent ou lointain, et se situe en opposition avec l'imparfait. Comme l'imparfait, le passé composé a une valeur temporelle du passé mais il qualifie un procès accompli, alors que l'imparfait caractérise un procès comme étant en cours de réalisation. L'événement n'est pas nécessairement ponctuel mais il se déroule dans un intervalle fermé, c'est-à-dire le plus souvent borné à la fois à gauche et à droite.



La valeur peut être marquée par différentes moyens : le procès borné peut être explicité par un circonstanciel de temps ou induit par le cotexte.

Pendant vingt-huit ans, Bernard Pivot *a été* le porte-parole de la littérature sur France 2, avec tout d'abord "Ouvrez les guillemets" (1973-1975), puis "Apostrophe" (1975-1990) et enfin "Bouillon de culture" (1991-2001). (Mondel)

²⁷ C. TOURATIER, *op. cit.*, p. 107-109.

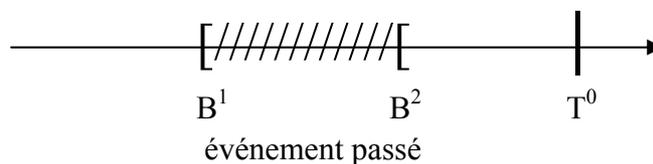
Ici, nous avons, pour ce qui concerne le bornage par un circonstanciel de temps, l'année 1973 pour le bornage à gauche et l'année 2001 pour celui à droite. Bien que ce procès ait duré 20 ans, le locuteur ne considère pas sa durée mais sa totalité.

Parfois le procès n'est borné qu'à un seul de ses termes, le passé composé présente le commencement d'un procès lorsqu'il s'agit de verbes de sens continu comme parler, marcher, dormir, etc. comme dans l'exemple :

Le Premier ministre *a parlé* à la radio à 8 heures ce matin. (N. Ex.)

Dans cet exemple, il n'y a pas de bornage à droite mais seulement à gauche. On peut interpréter cette phrase comme signifiant que le Premier ministre a commencé à parler ou a pris la parole à 8 heures mais on ne sait pas quand il a terminé son discours. Il semble avoir une certaine durée mais ce passé composé est différent de l'imparfait au niveau de l'accompli. Nous pouvons représenter le phénomène par le schéma suivant :

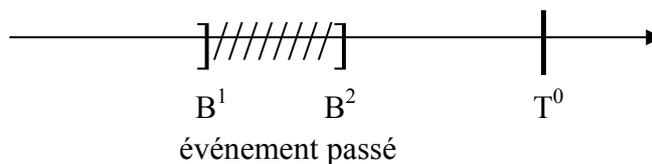
มหาวิทยาลัยศิลปากร ลังจวนลพบุรี



Inversement, le procès peut n'être borné qu'à droite quand on considère l'achèvement du procès et non son initiation.

Le Premier ministre *a bien parlé* à la radio ce matin. (N. Ex.)

On peut interpréter l'exemple ci-dessus comme montrant que le locuteur considère la fin du procès et ne parle ni de son commencement ni de sa durée. Le procès est saisi à son terme. Ce cas peut être représenté par le schéma suivant :



Pour ce qui concerne les événements du passé, nous pouvons dire que le passé composé évoque le procès envisagé globalement, à la différence de l'imparfait qui ne délimite ni le commencement ni la fin.

Le passé composé peut être employé comme temps de narration d'événements passés. Il exprime une succession d'événements chronologiques, c'est-à-dire pour un procès achevé présenté après un autre procès qui est antérieurement achevé dans ce que C. Touratier appelle la trame événementielle.

Lundi, il (M. Sarkozy) *s'est rendu* à l'ONU. Kofi Anan l'*a interpellé* sur le Darfour. L'argent manque. "On va essayer de l'aider," *a assuré* M. Sarkozy. A la sortie, il *a été interrogé* sur les dernières remarques de George W. Bush, peu aimables pour les Français. "J'ai cru comprendre qu'elles s'adressaient plus à M. Kerry qu'à la France", *a répondu* M. Sarkozy. (Monde2)

2.4.2 Valeurs aspectuelles du passé composé

2.4.2.1 Valeur de l'accompli du présent

En raison de sa composition avec « avoir » ou « être » suivi d'un verbe au participe passé, le passé composé indique une valeur accomplie comme les autres formes composées. Avec un auxiliaire au présent, le passé composé qualifie un aspect de l'accompli du présent et indique un procès achevé au moment de l'énonciation. Le passé composé n'exprime pas alors une époque du passé. Avec une valeur de l'accompli du présent, le passé composé est souvent utilisé en proposition indépendante.

Ah ! petit prince, j'*ai compris*, peu à peu, ainsi, ta petite vie mélancolique. (S. Ex.)

Dans cet exemple, l'aspect de l'accompli s'accompagne d'une nuance de résultat ou de situation acquise dans le présent (présent résultatif). Cette phrase a des implications sur un présent, le narrateur cherchant à faire savoir qu'il comprend maintenant la vie du petit prince. On peut représenter le résultatif avec le diagramme suivant :



Avec cette valeur, le passé composé peut être paraphrasé par un énoncé au présent²⁸ :

J'ai pris le déjeuner. = Je n'ai plus faim.
 Il est parti. = Il est absent.
 Marie est arrivée. = Elle est là.

2.4.2.2 Valeur d'antériorité au présent

Comme la forme composée indique une antériorité par rapport à la forme simple qui lui correspond, le présent, le passé composé peut indiquer un procès achevé antérieurement au procès du présent en cours de réalisation. Cette valeur peut être suggérée par le contexte ou par un circonstanciel de temps comme « quand », « après que », « dès que », etc. L'action antérieure peut référer à un passé aussi bien proche que lointain.

²⁸ G.-D. DE SALINS, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris : Didier/Hatier, 1996, p. 175.

« Je ne le lui *ai pas demandé*, dit-elle ; vous pouvez lui poser des questions. » (P. M.)

- Un présent historique

Le Parlement vient de s'ouvrir à Versailles... Le plus agité, le plus bruyant de tous, c'est Roumestan. Il *a déjà annoncé* deux discours depuis la rentrée. (P. I.)

- Un présent d'habitude

Quand mon amie *a emmené* sa sœur à l'école, elle va à l'université. (N. Ex.)

- Un passé composé lui-même

Quand sa mère *est partie*, son père est entré dans la chambre. (N. Ex.)

2.4.3 Effets de sens du passé composé

2.4.3.1 Valeur de futur antérieur

En raison de sa valeur d'accompli du présent, le passé composé peut exprimer une nuance de rapidité, explicitée par le contexte au futur, en conservant sa valeur d'accompli. Il porte alors la valeur du futur antérieur. Le procès est considéré comme s'il était déjà accompli au moment de l'énonciation.

Attendez-moi, j'*ai fini* dans une minute. (N. Ex.)

Dans cet exemple, le passé composé s'applique à un procès considéré comme déjà acquis et qui va se réaliser rapidement. De plus, cette valeur peut apparaître aussi dans une subordonnée hypothétique. Le passé composé remplace alors le présent pour évoquer l'antériorité, pour dire qu'une action sera achevée dans un avenir très proche.

- Oui, un homme ne s'est pas vengé s'il ne s'*est fait* justice lui-même en tuant son ennemi : c'est terrible pour un Corse. (P. M.)

2.4.3.2 Valeur gnomique

Le passé composé peut évoquer une vérité générale au sens gnomique mais il s'agit d'un cas particulier, c'est-à-dire qu'il doit être accompagné d'un adverbe de temps indiquant la portée générale comme « toujours », « souvent », « jamais ».

Un bon verre de vin n'a jamais *fait* de mal à personne. (B. et F)

Pour conclure sur les valeurs du passé composé, on peut dire qu'il a une double valeur : aspectuelle et temporelle. Le passé composé peut en outre exprimer divers effets de sens : l'accompli du futur et la valeur gnomique. On pourrait prévoir pour notre part que la valeur qui pose le plus de problème chez les étudiants thaïes serait la valeur aspectuelle qui marque l'accompli du présent, ainsi que nous le verrons.

2.5 Plus-que-parfait

Le plus-que-parfait est la forme composée de l'imparfait de l'indicatif, c'est-à-dire qu'il comporte un auxiliaire à l'imparfait et un verbe au participe passé. En opposition aux autres temps composés, le plus-que-parfait exprime la notion d'accompli et d'antériorité par rapport à un autre procès passé. Différent du passé composé qui marque cette valeur par rapport à un présent, le point de référence du plus-que-parfait se trouve dans le passé. Par conséquent, il entre en opposition avec le passé antérieur, forme comparable construite à partir du passé simple, mais le plus-que-parfait est beaucoup plus utilisé à cause de l'utilisation très rare du passé simple, restreint à certains styles écrits.

Le plus-que-parfait a une valeur fondamentale qui est de marquer l'accompli de l'imparfait et l'antériorité par rapport au passé. De plus, le plus-que-parfait peut aussi évoquer un procès antérieur par rapport aux autres temps du passé. Aussi, en

raison de l'auxiliaire à l'imparfait, le plus-que-parfait peut aussi évoquer d'autres effets de sens : valeurs modale et stylistique.

2.5.1 Valeur aspectuelle de l'imparfait

Avec un auxiliaire à l'imparfait et un verbe au participe passé, le plus-que-parfait indique un procès achevé dans le passé. Le procès est considéré comme le résultat au point de référence. Cette valeur est comparable à celle du passé composé mais le point de référence est différent. Le passé composé se repère par rapport à un point de référence au moment de l'énonciation tandis que le plus-que-parfait se situe par rapport à un repère passé dans l'énoncé ou dans le contexte.

A l'endroit où elle formait un premier coude, la rue était coupée par une tranchée profonde, signalée par un feu rouge. Les travaux *avaient été effectués* dans les deux derniers jours, car il n'y en avait pas encore de traces l'avant-veille, lors de la première expédition (M. A.)

En raison de cette valeur, le plus-que-parfait a pour fonction dans un récit ou un paragraphe d'installer la toile de fond du récit comme l'imparfait. Il s'agit des procès qui n'appartiennent pas à la succession des événements de la trame mais ils caractérisent une situation qui sert à situer les faits qui sont exprimés au passé composé ou à l'imparfait.

Vaincu, Antoine *était resté*. Il n'avait pas envie de passer pour un dégonflé. (M. A.)

Il n'est pas nécessairement associé à l'imparfait, il peut en fait évoquer une antériorité avec toute espèce de verbe au passé ou à valeur de passé comme un passé composé, un passé simple.

- avec le passé composé

Loin de l'image d'inaptitude qu'on lui colle souvent, George Bush a fait la démonstration de son « métier » en corrigeant toutes les erreurs qui lui *avaient fait* perdre la première manche. (Figaro2)

- avec le passé simple

Il s'installa dans un petit appartement de l'avenue Junot, où dès avant sa première arrestation, il *avait fait* transporter une partie de son mobilier et les objets auxquels il tenait le plus. (M. A.)

D'autre part, bien que le présent ne soit pas un temps du passé, le plus-que-parfait peut aussi évoquer l'antériorité :

Heureusement que les consignes *avaient été* claires avant le départ

“peu de bagages, juste le strict minimum, deux bagages, sacs à dos ou munis de petites roues” car chacun doit s'occuper de ses propres bagages. (B. W.)

Ici, le plus-que-parfait exprime un procès antérieur à « départ » qui implique un passé.

2.5.2. Valeur du passé composé transposé dans le discours rapporté

Dans le cas du discours rapporté, le plus-que-parfait prend le même sens que celui du passé composé. Après un verbe introducteur à un temps du passé, la complétive exprime l'antériorité avec le plus-que-parfait.

Germain s'approcha et leur demanda s'ils connaissaient Antoine Burge et s'ils l'*avaient vu*. (M. A.)

2.5.3 Effets de sens du plus-que-parfait après « si »

Dans une subordonnée conditionnelle introduite par « si », ou équivalent sémantique, le plus-que-parfait exprime l'irréel du passé, souvent en corrélation avec le conditionnel passé.

C'est ma sœur, dit-il, je ne l'aurais jamais reconnue si elle ne *s'était* pas *nommée* Colomba... (P. M.)

Nous pouvons ajouter un autre emploi de la modalité irréalité du passé, lorsque figure dans le cotexte la conjonction de comparaison non réelle « comme si » où le plus-que-parfait exprime l'antériorité.

J'ai sauté sur les pieds comme si j'*avais été frappé* par la foudre.

(S. Ex.)

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

En ce qui concerne le plus-que-parfait, on voit qu'il a plusieurs valeurs, en particulier la valeur aspectuo-temporelle, la valeur du passé composé dans le discours rapporté et la valeur d'irréel du passé dans le système hypothétique. Pourtant, la valeur qui pose le plus de problème chez les étudiants thaïs, nous verrons dans le chapitre suivant que c'est la valeur aspectuo-temporelle qui marque en même temps l'aspect accompli et l'antériorité.

Dans cette partie sur l'expression du passé en français, nous avons expliqué les valeurs de trois temps du passé. Chaque forme verbale a une valeur fondamentale, le passé composé en a une double, en rapport avec sa morphologie, et des effets de sens selon le co(n)texte. Les étudiants thaïs ont des difficultés à choisir la forme attendue dans leurs énoncés, ils utilisent souvent improprement les temps du passé les confondant les uns entre les autres.

Maintenant, nous allons parler de l'expression du passé en thaï non pour faire une étude contrastive proprement dite mais seulement pour savoir comment un étudiant thaï qui apprend le français se réfère au passé dans sa langue maternelle.

3. L'expression du passé en thaï

A la différence des langues indo-européennes telles que le sanscrit, l'anglais et le français, qui possèdent des flexions contribuant à construire la forme verbale, le thaï est une langue isolante. Chaque mot y est invariable et ne peut porter en lui aucune désinence grammaticale. Alors, tout verbe apparaît sous une seule forme sans désinence, sans flexions pour exprimer le temps ou autre chose. On utilise d'autres procédés pour situer le procès dans le temps, par exemple des circonstanciels de temps ou le co(n)texte.

En thaï, la deixis temporelle peut s'exprimer avec des circonstanciels de temps, tels que les équivalents d'« hier », « aujourd'hui », « il y a 3 jours ». Toutefois, pas plus qu'en français, ces circonstanciels ne sont obligatoires, le co(n)texte pouvant suffire pour situer le discours dans le temps. Par contre, on ne trouve rien en thaï d'équivalent aux formes verbales du français (la morphologie et le repérage temporel de l'énonciation). En français, la catégorie temporelle s'exprime au niveau de la phrase et au niveau du verbe dans ses variantes formelles tandis qu'en thaï, le temps n'apparaît qu'au niveau de la phrase car la forme du verbe du thaï ne peut pas indiquer le repérage temporel par rapport à l'énonciation.

En ce qui concerne les études existantes sur l'expression des temps en thaï, il y a deux groupes opposés. Un premier comprend les grammairiens traditionnels, influencés par l'Occident et l'étude des langues indiennes, comme Praya Upakitsilapasarn²⁹, K. Thonglor³⁰, certains linguistes tels que I. Suphanvanit³¹, et

²⁹ พระยาอุปถิตศิลปสาร, *หลักภาษาไทย*, พิมพ์ครั้งที่ 10, กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช, 2544, หน้า 246-250. (PRAYA UPAKITSILAPASARN, *Principes du thaï*, 10^e éd., Bangkok : Thaiwatthanaphanich, 2001, p. 135-136.)

³⁰ กำชัย ทองหล่อ, *หลักภาษาไทย*, พิมพ์ครั้งที่ 8, กรุงเทพฯ : รวมสาส์น, 2530, หน้า 246-250. (K. THONGLOR, *Principes du thaï*, 8^e éd., Bangkok: Ruamsarn, 1987, p. 246-250.)

surtout les linguistes s'occupant des études contrastives entre le thaï et une autre langue comme N. Kanchanawan³², P. Noochoochai³³, M. Khoosmit³⁴ et S. Apavatcharut³⁵. Ces auteurs partagent la même idée sur l'existence du temps grammatical en thaï : ils étudient l'expression du temps en thaï en la comparant aux temps des langues indo-européennes. En conséquence, ils identifient des auxiliaires ou des déterminants soit préverbaux soit postverbaux comme des marques de temps dans les énoncés du thaï comme ได้ /δα↓φ/, เคย /κη↔|φ/, แล้ว /λE↔|φ/ ou จะ /χα↑?/.

L'autre groupe ne partage pas cette opinion, par exemple K. Sindhavananda³⁶, T. S. Scovel³⁷. Ceux-ci pensent, et nous partageons leur opinion, que ce ne sont pas des auxiliaires temporels mais des marqueurs aspectuels, en concluant qu'il n'y a pas d'auxiliaires temporels en thaï. Il n'est pas de notre propos de trancher le débat sur la question et nous allons nous contenter de regarder comment un étudiant thaï raconte, dans sa langue maternelle, une expérience passée.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

³¹ อิงอร สุพันธ์วิช, “กาลในภาษาไทย,” วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาภาษาไทย บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2516. (I. SUPHANVANIT, “Les temps en thaï,” Mémoire de maîtrise, Université Chulalongkorn, 1975, p. 25.)

³² N. KANCHANAWAN, “Expression for Time in Thai Verb and Its Application to Thai-English Machine Translation,” Ph.D. dissertation, University of Texas at Austin, 1978.

³³ P. NOOCHOOCHAI, “Temporal Aspect in Thai and English : a Contrastive Analysis,” Ph.D. dissertation, New York University, 1978.

³⁴ มาลี คูสมิต, “การศึกษาเปรียบเทียบของการใช้ภาษาที่แสดงเวลาในอดีตในภาษาอังกฤษและภาษาไทย.” วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาภาษาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2517. (M. KOOSMIT, “Etude contrastive de l'expression des temps du passé en anglais et en thaï,” Mémoire de maîtrise, Université Chulalongkorn, 1984.)

³⁵ S. APAVATCHARUT, “L'expression des temps et des aspects en français et en thaï : étude contrastive,” Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1982.

³⁶ K. SINDHAVANANDA, “The Verb in Modern Thai,” Ph.D. dissertation, Georgetown University, 1970, p. 37.

³⁷ S. T. SCOVEL, “A Grammar of Time in Thai,” Ph.D. dissertation, University of Michigan, 1970.

Pour étudier l'expression du passé en thaï dans un récit comparable à un autre en français, nous avons demandé à un étudiant thaï de raconter le récit d'une expérience inoubliable et nous avons enregistré ce qu'il a dit. Nous ne trouvons dans son récit jamais de repérage par rapport au moment de l'énonciation mais seulement un repérage interne dans le discours avec, par exemple, หลังจากนั้น / $\lambda\alpha\&N\chi\alpha\exists\uparrow\kappa\nu\alpha\equiv\nu$ / (après cela), วันรุ่งขึ้น / $\omega\alpha\nu\rho\upsilon\downarrow N\kappa\eta\rightarrow\downarrow\nu$ / (le lendemain), sans aucun élément déictique temporel. Dans ces conditions, on peut affirmer qu'il n'y a pas de repérage formel par rapport au moment de l'énonciation et encore moins de phénomène équivalent à la récurrence des formes comme c'est le cas avec les temps du français. Afin de démontrer cette affirmation, montrons un extrait du récit :

หลังจากนั้น ก็ วัน ที่สอง ก็ ไป ภูเขา กัน ก็
 / $\lambda\alpha\&N\chi\alpha\exists\uparrow\kappa\nu\alpha\equiv\nu$ $\kappa\downarrow\downarrow$] $\omega\alpha\nu$ $\tau\eta\downarrow\downarrow\sigma\downarrow\&N$ $\kappa\downarrow\downarrow$] $\pi\alpha\varphi$
 $\pi\eta\upsilon\downarrow\kappa\eta\alpha\&\omega$ $\kappa\alpha\nu$ $\kappa\downarrow\downarrow$]
 après conj. jour second conj. aller montagne ensemble conj.
 นั่ง รถบัส ไป³⁸ ใช้ เวลา ประมาณ สาม ชั่วโมง จาก
 $\nu\alpha\downarrow N$ $\rho\circ\equiv\tau\beta\alpha\equiv\tau$ $\pi\alpha\varphi$ $\chi\eta\alpha\equiv\varphi$
 $\omega\epsilon\downarrow\lambda\alpha\downarrow$ $\pi\rho\alpha\uparrow\uparrow\mu\alpha\downarrow\nu$ $\sigma\alpha\&\downarrow\mu$ $\chi\eta\upsilon\downarrow\alpha\mu\circ\downarrow N$ $\chi\alpha\exists\downarrow\kappa$
 s'asseoir bus v.d'orient utiliser temps environ trois heures de
 ลีง ไป แอลป์ เทือกเขา Alpes เพื่อที่จะ ไป เล่น หิมะ
 $\lambda\iota\downarrow\varphi\circ N$ $\pi\alpha\varphi$ $?E\equiv\downarrow\omega$ $\tau\eta\rightarrow\downarrow\alpha\kappa\kappa\eta\alpha\&\omega$ $?E\leftrightarrow\downarrow\omega$ $\pi\eta\rightarrow\downarrow\alpha\tau\eta\downarrow\downarrow\chi\alpha\exists$
 ? $\pi\alpha\varphi$ $\lambda\epsilon\downarrow\nu$ $\eta\downarrow\exists\mu\alpha\equiv?$
 Lyon aller Alpes montagne Alpes pour aller jouer neige
 ชม ความงาม ของ ภูเขา
 $\chi\eta\circ\mu$ $\kappa\eta\omega\alpha\downarrow\mu N\alpha\downarrow\mu$ $\kappa\eta\downarrow\&N$ $\pi\eta\upsilon\downarrow\kappa\eta\alpha\&\omega$ /
 apprécier beauté de montagne

³⁸ ไป / $\pi\alpha\varphi$ / est un des verbes auxiliaires d'orientation du procès, considérés par certains comme une sous-catégorie d'aspect pour exprimer l'orientation du procès. (voir S. APAVATCHARUT, *op. cit.*, p. 108-118.)

- Après, le deuxième jour, nous sommes allés à la montagne en autobus. Le voyage de Lyon aux Alpes a duré environ 3 heures. Nous sommes allés aux Alpes pour jouer avec la neige et apprécier la beauté du paysage de la montagne.

Dans le petit paragraphe ci-dessus, nous remarquons que tous les verbes apparaissent sous la forme nue, c'est-à-dire sans aucune flexion verbale ni même, à une exception près, de marqueur verbal. Mais tous les verbes sont compris comme relevant du passé, en raison du co(n)texte. La deixis temporelle en thaï n'est pas obligatoire même au niveau du discours alors qu'elle l'est en français au niveau de la phrase. Si cette deixis temporelle est utilisée, elle n'est pas récurrente mais suffit pour situer tout un ensemble (phrase, paragraphe, discours).

Pourtant, dans notre corpus, il y a aussi un petit nombre de marqueurs tels que /δα↓φ/, /κη↔φ/ ou /λE↔ω/ qui sont généralement considérés comme des marqueurs temporels mais, d'une part, ils ne sont pas récurrents et, d'autre part, il nous semble que l'utilisation de ces marqueurs ne fait pas de différence au niveau du temps mais plutôt ajoute une valeur aspectuelle. C'est le cas d'une phrase avec /δα↓φ/ où nous ne trouvons pas de différence, au niveau temporel, entre l'énoncé avec ce modificateur et celui sans lui.

พอ ไป ถึง สถานีรถไฟใต้ดิน หนึ่ง ใน ปารีส แล้ว ก็
 /πη□ παφ τη→N σα↑τηαδ|vi|ρο≡τφαφτα⊥φδिव
 ηE↑Nv→↑N vαφ πα|ρι⊥τ λE↔ω κ□⊥|
 quand aller arriver station de métro un dans Paris perf.³⁹ conj.
 ต้อง มี การเปลี่ยน เส้นทาง โดย เปลี่ยน ไป อีก
 τ□↓|N μι| κ|vπλιΞαν σε↓vτηα|N δo|φ πλιΞαν
 παφ ?ι↑|κ
 devoir avoir changement chemin par changer v. d'orient. Autre

³⁹ perf. = perfectif.

สถานี หนึ่ง เพื่อน เขา ใต้ ลืม กระเป๋า เอาไว้ ที่
 σάτηα&|νι| v→ίN πη→↓αv κηα&ω δα↓φ λ→|μ
 κραεπα&ω ?αωαα↔φ τη↓|
 station un ami lui δα↓φ oublier sac laisser à
 สถานีรถไฟ แล้ว แต่ ตัวเขา เดิน ขึ้น ไปได้
 σαετηα&|νι|ρο↔τφαφ λE↔|ω τE≡|
 τυακηα&ω δ↔|ν κη→↓v παφ
 station de métro accompli mais il marcher monter v. d'orient
 เพื่อที่จะ ขึ้น รถไฟ ไปได้ แล้ว
 πη→↓ατη↓χαί? κη→↓v ροετφαφ παφ λE↔|ω/
 pour monter train v. d'orient accompli

- Quand nous sommes arrivés à une station de métro à Paris, nous devons changer de ligne pour aller à une autre station. Un ami avait laissé sa valise à la station mais il était déjà monté dans le train.

Si nous enlevons /δα↓φ/ de cet énoncé, le temps de l'énoncé relève quand même du passé qui est exprimé contextuellement et cela fait aucune différence au niveau du temps. Pourtant, il est possible de trouver de petites nuances de sens avec l'ajout de /δα↓φ/. Dans un énoncé où le locuteur ajoute /δα↓φ/, il a tendance à insister ou donner plus d'importance à l'aspect de l'accompli de l'événement qu'à d'autres procès dans le récit. D'autre part, /δα↓φ/ peut aussi jouer un rôle dans le récit pour entrer dans le fil du récit tandis que les autres verbes sans lui placés précédemment indiquent les circonstances du récit. Donc le marqueur /δα↓φ/, comme les autres tels que /κη↔|φ/ ou /λE↔|ω/, n'est pas une forme obligatoire et encore moins récurrente, considérée comme un repérage temporel par rapport au moment de l'énonciation. Même si ces formes peuvent situer le procès dans le temps, elles ont une valeur autre que de le situer par rapport au moment de l'énonciation.

De toute façon, nous voyons que pour l'expression du passé en thaï, le verbe nu exprime à lui seul des valeurs pour lesquelles le français a recours à des formes

telles que l'imparfait ou le passé composé. Parfois la forme nue apparaît avec des marqueurs pour insister sur un aspect du procès, pour indiquer un changement dans le récit ou se repérer à l'intérieur du récit.

D'autre part, dans notre corpus de rédactions, nous trouvons peu d'interférences de la langue maternelle sur ce point. Les apprenants ne cherchent pas à traduire en français l'expression du passé du thaï dans tel ou tel énoncé parce qu'ils ont des difficultés pour trouver un équivalent en français où il n'y a pas de verbe nu mais ils arrivent plutôt à en trouver en anglais. En outre, comme il n'y a pas de récurrence en thaï pour l'expression du passé comme dans le système verbal du français, les apprenants ne cherchent pas l'équivalent du thaï pour savoir si chaque verbe doit être au présent de narration, au passé composé, à l'imparfait ou au plus-que-parfait. C'est donc plutôt le verbe nu qu'il faut considérer car c'est souvent l'équivalent en français de cette forme que les apprenants cherchent.

บทกวีทหยาลัยศิลาปากกร สงวนลิขสิทธ์

Verbe nu

Comme il n'y a pas de flexion verbale en thaï, le verbe ne possède qu'une seule forme invariable et non marquée. Cela veut dire qu'il n'existe pas de verbe à la forme indicative ni infinitive ni autres formes. Nous appelons ce phénomène le verbe nu. Pourtant, R. Gsell⁴⁰ et S. Apavatcharut⁴¹ parlent pour ce phénomène du morphème O qui exprime le passé duratif (inaccompli du passé) mais, pour notre part, il nous semble qu'il ne peut pas y avoir de morphème O dans la mesure où le verbe ne peut apparaître que sous cette forme.

Comme il n'y a pas de flexion verbale pour indiquer le temps grammatical, le verbe nu peut exprimer un événement à toutes les époques : présent, passé ou avenir. On peut comprendre quand même à quel moment se situe l'énoncé à l'aide d'un circonstanciel de temps, du contexte ou de la situation.

⁴⁰ R. GSELL, "Actants prédicats et structure du thaï," in *Colloque Actants et Prédicats*, Paris, CNRS, 1978, p. 158.

⁴¹ S. APAVATCHARUT, *op. cit.*, p. 119-123.

หลังจากนั้น อาทิตย์ ถัดไป ก็ เดินทางกลับ ปารีส เพื่อ
 $\lambda\alpha\delta \uparrow N\chi\alpha\exists \uparrow \kappa\nu\alpha\equiv v \ ?\alpha \uparrow \tau\eta\exists\tau \ \tau\eta\alpha\exists\tau \ \pi\alpha\varphi \ \kappa\Box\perp \uparrow \delta\leftrightarrow \uparrow v\tau\eta\alpha \uparrow N\kappa\lambda$
 $\alpha \uparrow \pi \ \pi\alpha \uparrow \rho\downarrow \uparrow \tau \ \pi\eta \rightarrow \perp\alpha$
 après semaine suivante conj. retourner à Paris pour

นั่ง TGV ไปยัง Aix-en-Provence
 $v\alpha\perp N \ \tau\varepsilon Z\varepsilon\tau\varepsilon \ \pi\alpha\varphi \ \varphi\alpha N \ \text{EκζA}\pi\{\text{o}\tau\text{A}\}\sigma/$
 s'asseoir TGV pour aller à Aix-en-Provence

- La semaine suivante, nous sommes retournés à Paris pour prendre le TGV pour aller à Aix-en-Provence.

Dans un exemple comme celui-ci, contrairement au français, le verbe nu inscrit l'événement dans le passé sans modification de forme. Comme nous savons que l'informant se présente devant nous pour raconter son expérience passée, nous pouvons comprendre que ces événements ont eu lieu dans le passé à l'aide du contexte de situation, sans formes linguistiques les situant par rapport au temps de l'énonciation.

Par conséquent, les apprenants thaïs cherchent souvent comme équivalent de cette forme nue l'infinitif ou le présent de l'indicatif du français. Pour exprimer l'expression du passé en français, ils emploient parfois le présent avant ou après un circonstanciel du temps du passé. D'ailleurs, en thaï, dans le cas où plusieurs événements se succèdent, un seul complément circonstanciel de temps peut situer tous les événements dans le passé. Par exemple :

ไป ถึง ปารีส ตอนเจ็ด โมงเช้า มี พี่ อ้วน ที่
 $\uparrow \pi\alpha\varphi \ \tau\eta \rightarrow \&N \ \pi\alpha \uparrow \rho\downarrow \uparrow \tau \ \tau\Box \uparrow v \ \chi\varepsilon\exists\tau \ \mu\text{o} \uparrow N \ \chi\eta\alpha\leftrightarrow \uparrow \omega$
 $\mu\uparrow \uparrow \pi\eta\downarrow \uparrow \ ?\alpha\&v \ \pi\eta\downarrow \uparrow$
 arriver à Paris à sept heure matin il y avoir aîné nom prop. aîné

ฟ้า มา รับ ที่ สนามบิน หลังจากนั้น พวกเขา ก็
 φα↔| μα| ρα↔π τη↓| σα∃να&|μβιν λα&Nχα∃κνα↔v
 πηυ↓ακκηα&ω κ□↓|
 nom prop. venir chercher à aéroport après groupe/3^e pers conj.
 พาไป ขึ้น รถไฟใต้ดิน
 πηα|παφ κη→↓v ρο↔τφαφ τα↓φ διv/
 emmener monter métro

- Nous sommes arrivés à Paris à 7 heures du matin. An et Pha étaient venues nous chercher à l'aéroport. Puis, elles nous ont emmenés prendre le métro.

Comme dans le reste de notre corpus, tous les verbes du thaï sont sous la forme du verbe nu, même dans des propositions différentes. Les verbes sont mis temporellement en rapport les uns avec les autres tandis que, en français, chaque verbe est mis en rapport avec le moment de l'énonciation et, éventuellement, en plus en rapport avec les autres. En général, les apprenants ont tendance à conjuguer le premier verbe de l'énoncé ou du paragraphe dans leur rédaction en français pour situer le temps du procès. Après le verbe conjugué à la forme du passé placé précédemment, les apprenants thaï risquent d'utiliser le présent de l'indicatif ou l'infinitif au lieu des temps du passé dans la proposition subordonnée ou coordonnée. Comme l'exemple ci-dessus le montre, les apprenants peuvent faire des énoncés en français comme :

- * Nous *sommes arrivé* à 7 heures du matin. An et Pha *viennent* nous chercher à l'aéroport. Puis, elles nous *emmènent* prendre le métro.

Pour résumer cette partie, nous pouvons dire que pour l'expression du passé en thaï, on utilise le verbe sous la forme nue et il n'y a pas de variations formelles ou de marqueurs verbaux obligatoires ou récurrents situant le procès par rapport au moment de l'énonciation. Il y a des circonstanciels de temps qui peuvent ne pas être

employés et des déterminants verbaux qui peuvent coïncider avec une expression temporelle. En conséquence, nous constatons qu'il n'y a pas véritablement de risque d'interférence chez les apprenants thaïs mais des risques de non utilisation des temps du passé.

Dans ce chapitre, nous avons parlé de l'expression du passé en français et en thaï. En français, on trouve 3 formes verbales de base, le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Chaque forme a une valeur fondamentale différente (une double valeur fondamentale pour le passé composé) mais chaque forme verbale peut aussi avoir des effets de sens, selon le co(n)texte. En outre, chaque énoncé situe (ou indique qu'il s'abstient de le situer) le procès par rapport au moment de l'énonciation. Par contre en thaï, le verbe nu sans marqueur est la forme de loin la plus fréquente, surtout dans la langue parlée. Contrairement au français, le verbe nu est la seule forme verbale en thaï, les apprenants thaïs risquent alors de commettre des fautes sur l'emploi des temps du passé du français où la flexion verbale joue un rôle très important pour situer l'époque de chaque événement. Ainsi, comme le système verbal du français est plus compliqué que celui du thaï, les apprenants thaïs rencontrent des difficultés pour trouver la forme verbale convenable dans chaque énoncé et dans chaque contexte. Dans certains cas, il peut y avoir des interférences de la langue maternelle car les apprenants choisissent peut-être le présent de l'indicatif ou l'infinitif en équivalence pour le verbe nu du thaï pour exprimer les temps du passé en français. Nous allons donner des exemples de fautes trouvées dans notre corpus de rédactions des apprenants thaïs au niveau universitaire avec une analyse dans le chapitre suivant.

Chapitre III

Analyse du corpus

1. Présentation du corpus

1.1 Population

Notre analyse des erreurs s'effectue, comme nous l'avons dit dans l'introduction, à partir d'un corpus sous la forme d'une rédaction écrite produite par des étudiants thaï apprenant le français depuis au moins 5 années. Nos informateurs sont des étudiants au niveau universitaire de 3^e et 4^e années.

Tous les témoins sont jusqu'à un certain point trilingues, en ce sens que leur langue maternelle est le thaï, leur première langue étrangère est l'anglais et leur deuxième langue étrangère est le français.

1.2 Types de production

Notre corpus présente les erreurs dans l'utilisation des temps du passé du français dans la production écrite des étudiants à qui on a demandé une rédaction d'expression libre en faisant écrire à chaque informateur, directement ou par l'intermédiaire de leur professeur, une rédaction en français racontant une expérience personnelle dans le but de leur faire utiliser les temps du passé.

Ce test a été envoyé à 8 facultés de 7 universités et nous avons reçu 173 copies pour autant d'étudiants.

Faculté	Université	Année	Nombre de copies
1. Faculté d'Archéologie	Université Silpakorn	3	12
		4	10
2. Faculté des Sciences humaines	Université Kasetsart	3	12
		4	8

3. Faculté des Sciences humaines	Université Naresuan	3	16
4. Faculté des Sciences humaines	Université Srinakharinwirot	3	17
		4	25
5. Faculté des Sciences humaines et sociales	Université Burapha	4	3
6. Faculté des Sciences humaines et sociales	Université Khon Kaen	3	17
		4	18
7. Faculté des Lettres	Université Chulalongkorn	3	7
8. Faculté des Lettres	Université Silpakorn	3	13
		4	15
	Nombre total	-	173

En ce qui concerne le type de récits des étudiants, nous pouvons en distinguer principalement deux :

1. *'Paragraph writing'* : Dans ce type, il n'y a généralement qu'un seul paragraphe constituant le développement du récit, sans introduction ni conclusion typographiquement distinguées. Parfois, la production peut comprendre pourtant quelques paragraphes mais il s'agit toutefois de divisions du développement. Pourtant ce type de composition ne conduit pas les étudiants à commettre plus d'erreurs que les autres. Nous avons compté 86 rédactions du type *'Paragraph writing'*.

2. *Composition dite standard* : Dans ce cas, il y a au moins 3 paragraphes présentant une introduction, un développement et une conclusion pour le récit. Il est remarquable que la plupart des étudiants thaïs emploient abusivement le présent de l'indicatif dans (presque) tout le paragraphe d'introduction et dans celui de conclusion. Quelques-uns divisent de plus le développement en quelques paragraphes. En revanche, certaines productions ne comprennent que 2 parties ; il manque un paragraphe d'introduction ou un paragraphe de conclusion. Nous avons trouvé en tout 87 rédactions de ce type.

Quant à l'utilisation des temps dans la rédaction, nous distinguons quatre types :

1. *Alternance de l'utilisation des temps du passé* : les étudiants utilisent dans leur récit le passé composé et l'imparfait voire d'autres temps selon les cas. Parfois nous trouvons aussi le passé simple, le plus-que-parfait et d'autres temps pour qualifier des événements dans le récit.

2. *Emploi d'un seul temps du passé* : Les étudiants n'utilisent qu'un seul temps du passé tels que le passé composé ou l'imparfait ou ont tendance à utiliser un seul temps pour presque tous les verbes dans le récit.

3. *Non emploi des temps du passé* : Dans ce cas, le présent de l'indicatif est le seul temps utilisé dans le récit, sans intervention des temps du passé. Nous trouvons que l'emploi constant du présent est marginal. Nous pouvons distinguer deux types d'utilisation du présent, l'un qui est correct, l'autre non. Pour le type correct, il s'agit du *présent de narration* pour décrire des événements du passé bien qu'il ne soit pas possible de l'appliquer dans tous les cas, cela dépend du sujet et du contenu du récit. Pour le type incorrect, il s'agit de rédactions n'employant pas de temps du passé et où le verbe n'apparaît que sous une seule forme, comme dans un récit en thaï.

4. *Incohérence du récit dans l'utilisation des temps* : Parfois, il est impossible dans certaines copies d'identifier une quelconque stratégie d'utilisation des temps, parce que, par exemple, le devoir a été bâclé, et dans ce cas, on considère le récit comme impropre à une analyse détaillée.

Type de rédaction	Nombre
1. Alternance de l'utilisation des temps du passé	136
2. Emploi d'un seul temps du passé	
- imparfait seul	7
- passé composé seul	11
3. Non emploi des temps du passé	
- présent de narration	3
- présent systématique	11

4. Incohérence du récit dans l'utilisation des temps	5
Total	173

Dans le cadre de notre travail, nous nous occupons seulement des copies où les étudiants alternent les temps du passé parce que nous supposons que les étudiants comprennent et connaissent suffisamment les emplois des principaux temps du passé, le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait, même s'ils appliquent parfois les règles de manière incorrecte. Dans les autres cas, nous ne pouvons pas analyser l'emploi des temps du passé car il y a un seul temps dans la production ou l'organisation incohérente crée une confusion rendant l'analyse impossible. Nous avons finalement retenu seulement 136 copies utilisables pour notre analyse.

Pour savoir quelle forme verbale dont un étudiant a besoin dans la production écrite, nous avons choisi une rédaction de chaque faculté et chaque année prélevée au hasard et compté tous les verbes restitués dans leur forme correcte en fonction du contexte, que les étudiants aient utilisé cette forme correcte ou non. Nous avons trouvé 523 verbes dans 13 copies.

Forme verbale attendue	Nombre	Pourcentages
IMP	223	42.64
PC	219	41.87
PRES	67	12.81
PQP	6	1.15
SUBJ	6	1.15
FUT	2	0.38
COND	-	-
Nombre total	523	100

Dans le tableau, nous constatons que l'imparfait et le passé composé sont les deux formes dont un étudiant a le plus besoin, presque à égalité, pour faire une rédaction racontant une expérience personnelle, tandis que le plus-que-parfait et le conditionnel sont beaucoup moins nécessaires pour ce type de récit.

2. Classement typologique des erreurs

Pour le classement typologique des erreurs, nous classons les erreurs selon la forme verbale correcte. Le critère principal est la forme verbale restituée, c'est-à-dire la forme correcte que les étudiants n'ont pas choisie. Nous avons six catégories principales : l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait, le conditionnel, le présent et les cas divers. Ensuite, chaque catégorie est constituée de sous catégories classées selon la forme incorrectement utilisée. En conséquence, la grille de classement comprend 16 rubriques :

Classement typologique des erreurs

1. Les erreurs d'emploi à la place de l'IMP
 - 1.1 Usage impropre du PRES à la place de l'IMP
 - 1.2 Usage impropre du PC à la place de l'IMP
 - 1.3 Usage impropre du PQP à la place de l'IMP
 - 1.4 Usage impropre du COND à la place de l'IMP
 - 1.5 Cas divers d'usages impropres à la place de l'IMP
2. Les erreurs d'emploi à la place du PC
 - 2.1 Usage impropre du PRES à la place du PC
 - 2.2 Usage impropre de l'IMP à la place du PC
 - 2.3 Cas divers d'usages impropres à la place du PC
3. Les erreurs d'emploi à la place du PQP
 - 3.1 Usage impropre du PC à la place du PQP
 - 3.2 Cas divers d'usages impropres à la place du PQP
4. Les erreurs d'emploi à la place du COND
 - 4.1 Usage impropre du PC à la place du COND
 - 4.2 Cas divers d'usages impropres à la place du COND

5. Les erreurs d'emploi à la place du PRES
 - 5.1 Usage impropre de l'IMP à la place du PRES
 - 5.2 Cas divers d'usages impropres à la place du PRES
6. Cas divers
 - 6.1 Usage impropre des temps du passé à la place du FUT
 - 6.2 Hésitation entre deux choix possibles

Grâce à ces critères, nous avons pu déterminer les temps qui posent le plus de problèmes chez les étudiants thaïis et ceux qu'ils utilisent improprement à la place d'un autre.

3. Présentation des erreurs en pourcentages

Dans cette partie, nous allons montrer les tableaux représentant les erreurs en pourcentages selon les différentes catégories dans le but de montrer le détail des catégories des erreurs.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

3.1 Les erreurs d'emploi à la place de l'IMP

Emploi impropre à la place de l'IMP	Nombre des erreurs	Pourcentages
PC	387	51,74
PRES	293	39,17
COND	34	4,55
PQP	20	2,67
Cas divers	14	1,87
total	748	100

3.2 Les erreurs d'emploi à la place du PC

Emploi impropre à la place du PC	Nombre des erreurs	Pourcentages
IMP	228	63,51
PRES	111	30,92
Cas divers	20	5,57
total	359	100

3.3 Les erreurs d'emploi à la place du PQP

Emploi impropre à la place du PQP	Nombre des erreurs	Pourcentages
PC	102	81,60
Cas divers	23	18,40
total	125	100

3.4 Les erreurs d'emploi à la place du COND

Emploi impropre à la place du COND	Nombre des erreurs	Pourcentages
PC	6	54,55
Cas divers	5	45,45
total	11	100

3.5 Les erreurs d'emploi à la place du PRES

Emploi impropre à la place du PRES	Nombre des erreurs	Pourcentages
IMP	34	73,91
Cas divers	12	26,09
total	46	100

Dans ces tableaux, nous voyons bien que c'est l'emploi de l'imparfait qui pose le plus de problèmes, avec 748 cas, ensuite vient l'emploi du passé composé avec 359 cas et puis 125 cas pour le plus-que-parfait. Plus précisément, les types d'erreur les plus fréquents sont l'emploi impropre du passé composé à la place de l'imparfait (387 erreurs), ensuite celui du présent à la place de l'imparfait (293 erreurs) et celui de l'imparfait à la place du passé composé (228 erreurs).

Pour présenter les choses sous un angle différent, le tableau suivant montre les couples de temps que les étudiants thaïs confondent le plus souvent :

Type de confusion	Nombre des erreurs	Pourcentages
IMP vs. PC	615	47,45
IMP vs. PRES	327	25,23
PC vs. PRES	122	9,41
PC vs. PQP	115	8,87
IMP vs. COND	36	2,78

Ici, nous ne montrons que les cinq confusions les plus fréquentes parce que les autres apparaissent en petits nombres qui ne sont pas significatifs. On note qu'il est évident que l'imparfait et le passé composé sont les deux temps que nos informateurs ont des difficultés à distinguer et sur lesquels ils hésitent le plus. Cette confusion concerne 615 erreurs, ce qui constitue presque la moitié du nombre total des erreurs. Cela n'est guère surprenant, puisque ce sont les deux temps les plus fréquemment employés dans ce type de récit. Toutefois dans ce cas de confusion, c'est l'emploi de l'imparfait qui est le plus problématique. Les étudiants ont tendance à le confondre le plus souvent avec le passé composé, ensuite avec le présent et le conditionnel.

D'autre part, nous avons également tenté d'identifier une cause aux erreurs et nous les avons classées selon les critères suivants (chaque critère sera expliqué et justifié au fur et à mesure) :

Types de causes	Nombre de cas	Pourcentages
1. Usage systématique du présent	307	17,71
- Emploi systématique (ou abusif) du présent avec certains verbes	(255)	(14,71)
- Emploi systématique (ou abusif) du présent dans certaines parties (introduction ou conclusion)	(52)	(3,00)
2. Maintien du temps précédent	306	17,65
3. Aspect	239	13,78
- Aspect duratif	(39)	(2,25)
- Aspect antérieur/accompli	(141)	(8,13)
- Aspect itératif	(59)	(3,40)
4. Emploi mécanique abusif	198	11,42
- V. statif ~ IMP, V. actif ~ PC	(184)	(10,61)
- Quand (ou équivalent) + IMP	(14)	(0,81)
5. Cause indéterminée	111	6,40
6. Interférence du thaï	106	6,12
- Emploi abusif du présent dans certains paragraphes ou dans certaines parties où le premier verbe est au passé	(79)	(4,56)
- Expression de temps : les marqueurs /δα↓φ/, /λE↔∫ω/ et /χα↑?/	(27)	(1,56)
7. Selon le type de verbe	87	5,03
- Verbe inchoatif	(6)	(0,35)
- Verbe perfectif	(2)	(0,12)
- Verbe semi-auxiliaire	(48)	(2,77)
- Verbes particuliers (verbes de perception, devenir, oublier, etc.)	(31)	(1,79)
8. Emploi abusif avec certains déclencheurs	69	3,98
9. Confusion lexicale	62	3,58

10. Discours indirect	44	2,54
11. Confusion de repère	38	2,19
12. Confusion de forme	35	2,02
13. Divers	126	7,27
14. Forme que l'on ne peut pas identifier	6	0,35
Total des causes	1637	100,00
Total des erreurs : 1 296		

Le tableau montre qu'il est évident que la cause « emploi systématique (*ou* abusif) du présent dans le devoir » est la plus fréquente, ensuite « maintien du temps précédent », « aspect de procès » et « emploi mécanique abusif : verbe statif ~ IMP et verbe actif ~ PC ». Nous voyons que le nombre des causes est plus élevé que celui des erreurs car une erreur peut relever de plusieurs causes supposées.

4. Explication et interprétation des erreurs¹

4.1 Erreurs d'emploi à la place de l'imparfait

Dans cette rubrique, nous avons classé les erreurs d'emploi concernant l'imparfait. Les étudiants ont sélectionné à sa place d'autres formes telles que le passé composé, le plus-que-parfait, le présent, etc., qui ne sont pas recevables dans le contexte considéré. Dans cette partie, on voit souvent que l'imparfait est utilisé à la suite d'un déclencheur. Ce terme désigne un élément qui appelle, pour ce qui nous concerne, l'utilisation presque automatique d'un temps déterminé, comme « déjà » qui appelle très souvent le passé composé.

4.1.1 Usage impropre du passé composé à la place de l'imparfait

4.1.1.1 Maintien du temps précédent

corpus

- Ma expérience inoubliable a été un voyage à Surin. Je suis allée avec mon prof et mes amis. Nous sommes restés depuis six jours. Il y *a eu* beaucoup un village,

¹ Nous citons les exemples en respectant les originaux des informateurs, avec leurs erreurs.

alors, nous nous sommes divisée trois groupe pour habiter à la place qui nous est préparée. (avait) SWU 420-01

- Je me suis réveillée vers 6 heures du soir. J'*ai eu* très faim alors j'ai demandé à la mère si elle *a eu* quelque chose pour moi à manger. (avais, avait) ARC 304-04-05

- L'après midi, j'ai visité beaucoup de sites touristiques à Paris comme l'Arc de Triomphe, les Champs-Élysées, le Trocadéro etc. J'y suis allée tout seul parce que je n'en *ai eu* aucun ami mais 3 semaines après Santi est arrivé, on a voyagé beaucoup. (avais) ARC 304-08

Dans le cours de leur récit, certains étudiants ont produit une série de verbes au passé composé, en ignorant les règles d'emploi de l'imparfait, même si les verbes présentent un procès dans son accomplissement, indiquant une description dans le récit, ou parce qu'ils pourraient considérer les verbes comme statifs. Nous constatons que ce type d'erreur relève très souvent de cette catégorie, c'est-à-dire 149 sur 387 des cas d'erreurs.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

4.1.1.2 *Emploi mécanique abusif*

Nous identifions deux cas relevant de l'emploi mécanique abusif pour l'emploi des temps : verbe actif² au passé composé et « quand » (ou équivalent) + imparfait + passé composé dans la proposition principale.

A. *Verbe actif au passé composé*

corpus

- Pendant que le train *est sorti* de la station, j'ai aperçu trois jeunes hommes qui sont japonais. (sortait) KU 303-04

- Au bord de la mer, il y avait beaucoup de bateaux qui *ont retourné* de la mer après la pêche. (retournaient) KKKU 310-03

² Le verbe actif ou le verbe d'action exprime une action faite, ou subie par le sujet : *Le vent souffle. Le chêne est déraciné par le vent.* Le verbe statif ou le verbe d'état, quant à lui, exprime un état du sujet : *Le vent est violent. Les marins deviennent inquiets.* (A. HAMON, *Cours pour tous : grammaire*, Paris : Hachette, 1995, p. 72.)

- Pendant que tout le monde *a crié* avec la peur, je *suis* en train de tomber dehors de la voiture sans saisir quelque chose. (criait, étais) KKKU 410-13

- C'était la première fois où je *suis allée* avec elle. (allais) SWU 417-01

Le processus de généralisation est important pour l'acquisition des langues étrangères, toutefois il peut conduire à la production d'énoncés erronés. Comme l'usage général veut que l'imparfait s'applique à des états passés tandis que le passé composé s'applique à des événements ou des activités ponctuels, certains étudiants présument que les verbes actifs doivent être conjugués au passé composé et les verbes statifs à l'imparfait. En fait, cette règle peut s'appliquer dans certains contextes mais pas toujours, comme le montrent les exemples donnés. Le contexte nécessite parfois l'emploi de l'imparfait pour exprimer un procès en cours de réalisation.

B. « *Quand* » (ou équivalent) + imparfait + passé composé dans la proposition principale

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์
corpus

- Quand j'étais petite, j'*ai eu* un petit chien. (avais) SWU 302-01

- Quand j'étais petite, j'*ai rêvé* de prendre un avion. (rêvais) KU 311-01

- Quand je rencontrais aux Parisiens, je n'*ai pas eu* peur de parler au français. (avais) KU 403-07

C'est une autre généralisation abusive qui joue aussi un rôle important, concernant l'usage de la conjonction « quand » ou un équivalent. Cette mécanique peut provenir peut-être de la perception répétitive de la structure “« quand » ou un équivalent + imparfait + passé composé” dans les cahiers d'exercices ou les livres de grammaire, surtout ceux écrits par les Thaïs. Certains auteurs³ utilisent cette structure pour faire utiliser l'imparfait en contraste avec le passé composé et la font travailler régulièrement dans les exercices sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait.

³ Par exemple dans เอกวิริ์ ประยูรสุข, ภาษาฝรั่งเศส ตัวเข้มเอนทรานซ์, กรุงเทพฯ : ภูมิบัณฑิต, ม.ป.ป., หน้า 131. (A. PRAYOONSUK, *Français pour le concours d'entrée*, Bangkok : Poombandit, [s.d.], p. 131.)

Leurs énoncés demandent toujours l'imparfait après la conjonction « quand » et ses équivalents comme « dès que », « lorsque », « aussitôt que », et le passé composé dans la proposition principale.

4.1.1.3 *Emploi du passé composé au lieu de l'imparfait exprimant la répétition*

corpus

- Quand j'étais à l'école, je n'avais pas appris avec le professeur étranger inversement à l'université, le professeur étranger m'apprenait tous les jours. Il *a parlé* trop vite et je *n'ai pas compris*. (parlait, comprenais) ARC 303-05-06

- Tous les jours, nous *avons visité* les sites touristiques avec notre guide. (visitions) KKU 305-04

- A nuit, il dormait sur le lit avec moi. Et j'*ai embrassé* 'Pook-Pik' avant de dormir tous les nuits. (embrassais) SWU 302-03

Dans notre corpus, 35 erreurs apparaissent dans la catégorie « emploi du passé composé au lieu de l'imparfait exprimant la répétition ». A notre avis, la cause de ces erreurs pourrait être de deux sortes. L'une serait l'interférence du thaï. L'aspect répétitif en thaï ne se présente que sous la forme d'un groupe nominal circonstanciel comme ทุกวัน /τηυ↔κ ωαν/ (tous les jours), ทุกคืน /τηυ↔κ κη→|ν/ (toutes les nuits). Cet aspect n'est jamais exprimé dans la forme verbale comme dans certaines langues indo-européennes. En conséquence, souvent, les étudiants n'utilisent pas l'imparfait obligatoire dans ces contextes pour indiquer la répétition. D'autre part, les verbes que les étudiants utilisent appartiennent au type dit actif qu'ils conjugueraient alors au passé composé selon le type de verbe en ne tenant pas compte de l'aspect répétitif.

4.1.1.4 *Type de verbe*

Parfois les erreurs proviennent du type de verbe employé, par exemple verbe semi-auxiliaire, verbe perfectif, verbe inchoatif etc., du fait que les étudiants n'arrivent pas à choisir le temps qui convient selon le cotexte. En ce qui concerne l'usage impropre du passé composé à la place de l'imparfait, nous distinguons 3 cas : verbe semi-auxiliaire, verbe perfectif et verbe de perception.

A. Verbe semi-auxiliaire

Dans la langue française, il n'y a que deux verbes auxiliaires, les verbes « avoir » et « être » qui contribuent à la formation des formes composées. Quant aux verbes semi-auxiliaires, ils ne contribuent pas à la formation des formes composées, mais contribuent à constituer des syntagmes verbaux complexes où ils apparaissent conjugués, ou eux-mêmes à l'infinitif dans une forme composée, et suivis d'un autre verbe à l'infinitif.

corpus

- Et puis nous prenions le dîner. Après nous nous promenions près de l'école. Et nous sommes rentrés à l'école. Nous *sommes souvent allés* rester à les chambres des copains pour parler jusqu'à minuit. (allions) SWU 314-05

- J'ai pensé qu'il *est allé* me punir et je pleurais. (allait) KKU 304-13

- J'avais beaucoup de peur parce que j'*ai dû* retourner en Thaïlande seul. (devais) KKU 308-10

มหาวิทยาลัยศิลปากร ส่วนวิเทศสัมพันธ์

Les verbes semi-auxiliaires qui se trouvent improprement employés au passé composé sont « aller » et « devoir ». Le verbe « aller » + infinitif exprime le futur proche et on passe du présent de l'indicatif à l'imparfait si le procès est au passé. On parle alors de futur proche dans le passé. Nous trouvons quelques étudiants qui emploient le passé composé dans cette construction. Il est possible que ces étudiants considèrent le verbe « aller » comme un verbe actif et ils le conjuguent au passé composé. D'ailleurs, l'emploi du passé composé avec le verbe précédent pourrait aussi encourager l'étudiant à utiliser le passé composé pour le verbe « aller ». Les autres erreurs sont des erreurs avec le verbe « devoir ». Nous pourrions supposer que les étudiants choisissent le passé composé selon le sens de l'infinitif qui suit, c'est-à-dire que si l'infinitif possède un sens actif comme « retourner », « rentrer », « aller » etc., ils ont tendance à employer le passé composé.

Également, il y a un autre cas dans la catégorie du verbe semi-auxiliaire, c'est lorsque ce verbe semi-auxiliaire manque.

corpus

- J'étais très stupéfait, mais ma tante m'a dit que l'on *n'a pas inquiété*. (ne devait pas s'inquiéter) KKKU 308-04

- Par exemple, je devais arriver à l'école avant de 8 heures, donc je *me suis réveillé* tôt. (devais me réveiller tôt) KU 309-04

La correction de ces erreurs consiste en l'ajout d'un verbe semi-auxiliaire dans l'énoncé pour que le sens de l'énoncé soit complet. Nous employons l'imparfait dans le premier énoncé parce que ce verbe exprime un état du sujet. Dans le deuxième énoncé, même si le verbe est de sens actif, il faut l'imparfait aussi en raison de la répétition du procès.

*B. Verbe perfectif***corpus**

Je me suis pensé gratter dans l'eau ensuite je *me suis noyée*. (me noyais) KKKU 315-02

Dans cet exemple, le sémantisme du verbe influence le choix du temps verbal. Le verbe « se noyer » est en français un verbe perfectif qui signifie « mourir asphyxié par l'effet de l'immersion dans un liquide »⁴. Alors le choix du passé composé n'est pas approprié car l'emploi de cette forme voudrait dire que le sujet est mort au moment de l'énonciation. En revanche, avec l'usage de l'imparfait le procès est interprété comme signifiant un état non accompli dans la situation passée ; c'est-à-dire que le sujet n'est pas mort. Or nous pourrions supposer que l'étudiant a choisi le passé composé parce qu'en thaï, « se noyer » ne veut pas dire « mourir par noyade » comme en français, mais « faillir se noyer ». D'ailleurs, à cause de « ensuite », les deux procès dans l'énoncé paraissent comme une succession d'événements et l'étudiant emploie donc probablement le passé composé pour la cohérence.

⁴ *Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Le Robert, 1993, p. 1689.

C. Verbe de perception

corpus

- Puis qu'il y avait une petite lumière qui éclairait dans ma chambre. J'ai pu voir un homme qui s'est débouté devant l'armoire et *m'a regardée* avec méchanceté. (me regardait) ART 415-07

- Pourtant, dizaine mètres plus tard, je me suis aperçue que quelques uns l'a suivi. *J'ai entendu* des pas et le chuchotement des hommes. (entendais) ART 407-12

- C'était ma mère. *J'ai vu* qu'elle était très en colère. Cela m'étonnait beaucoup. (voyais) K KU 304-09

Un type de verbes qui provoque des confusions chez les étudiants thaïs est les verbes de perception comme « entendre », « écouter », « voir », « regarder » etc., qui ne sont franchement ni actifs ni statifs. Cela dépend en fait du contexte mais les étudiants ont des difficultés à trouver leurs repères. C'est pourquoi, nous avons trouvé 12 erreurs avec ce type de verbe. En regardant les phrases des étudiants, on voit qu'en l'occurrence les verbes de perception n'expriment pas d'actions ou d'activités achevées mais sont en cours au moment du point de repère. Il est donc impossible d'employer le passé composé dans ces contextes. Comparons ces emplois à d'autres représentés par l'exemple suivant :

- Comme il était distrait, j'ai pris beaucoup de bonbons dans mon sac. Malheureusement, le vendeur l'*a vu*. Il a crié "Voleur ! Voleur !" Cela m'a choquée. K KU 311

Le verbe « voir » dans cet énoncé n'indique pas une action en cours de réalisation mais c'est une action accomplie dans la trame événementielle. De toute façon, nous pouvons dire que certains étudiants ne réussissent pas toujours à choisir la forme verbale convenable selon le contexte dans le cas des verbes de perception. Le choix des étudiants dépend souvent du déclencheur ou de la forme du verbe précédent.

4.1.1.5 *Emploi abusif du passé composé avec certains déclencheurs*

corpus

- **Il y avait deux ans** que j'*ai été* étudiant à la première année. (étais) SWU 316-01

- **A 4 heures**, j'*ai attendu* le minibus à l'arrêt devant mon école pour rentrer chez moi. Quelqu'un a touché mon épaule. Alors je suis retourné. (attendais) KKU 304-08

- **Ce jour**, j'*ai eu* un rendez-vous avec mes amis pour visiter Bangkok, néanmoins ma mère m'a défendu. (avais) KU 407-01

Les étudiants utilisent parfois de manière abusive le passé composé avec certains déclencheurs qui appellent généralement ce temps. On apprend dans les manuels et les cours que le passé composé s'applique à des actions passées d'une durée délimitée, généralement accompagnées d'un circonstanciel de temps. Les étudiants ont vraisemblablement choisi le passé composé dans les énoncés en raison du déclencheur déterminé comme « il y a 2 ans », « à 4 heures », « ce jour-là ». En réalité, même si l'on utilise des circonstanciers bien délimités, il se peut que l'on doive employer l'imparfait pour présenter l'action dans son accomplissement. Les circonstanciers ne marquent pas les limites de l'action, mais ils se contentent de la dater⁵. Dans le premier énoncé, on ne peut pas utiliser le passé composé, parce que « Il y a 2 ans que » est l'équivalent de « depuis » et n'exprime rien de ponctuel et d'ailleurs, l'étudiant cherche peut-être à dire : « Il y a deux ans, quand j'étais étudiant en 1^{ère} année. »

4.1.1.6 *Confusions lexicales*

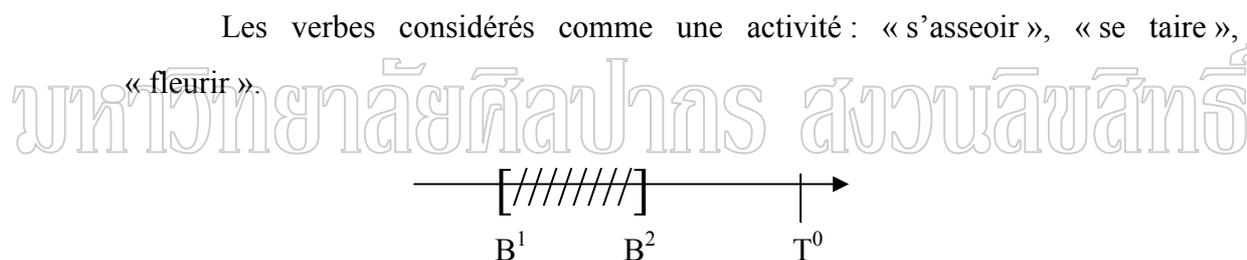
corpus

- Je me suis couché derrière le rideau pour voir sur laquelle position elle s'*est assise*. (était assise) ART 412-10

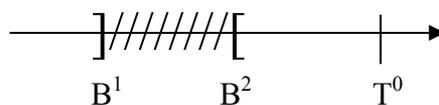
⁵ A. MONNERIE, "Aspect et sens des verbes," *Le français dans le monde*, n° 143, 1979, p. 41.

- Cet nuit, ils *ont tû* comme d'habitude. J'ai essayé de me conduire calme. (étaient calmes) ART 407-03
- On n'était pas déçu. Les tournesols *ont fleuri*. (étaient en fleur) NU 305-06
- En ce temps-là, je pensais que je *ne suis pas allé* en Allemagne avec elle. (n'étais pas) KKU 308-05

Dans notre corpus, il y a 24 erreurs correspondant à l'usage impropre du passé composé à la place de l'imparfait à cause du choix lexical. Les étudiants hésitent peut-être entre des mots de vocabulaire ayant une signification très proche par exemple « s'asseoir » et « être assis », « se taire » et « être calme », « fleurir » et « être en fleur » ou « aller » et « être ». Les uns expriment une activité, les autres indiquent un état comme nous le représentons par les schémas suivants :



Les verbes considérés comme un état : « être assis », « être calme », « être en fleur ».



Comme ils ont sélectionné « s'asseoir », « se taire », « fleurir » et « aller » qui sont des verbes d'activité, ils ont employé le passé composé, alors qu'ils auraient dû employer le verbe d'état qui appelle, dans ces contextes, l'imparfait.

Il y a encore un autre cas où la polysémie d'un verbe entraîne des erreurs dans l'utilisation des temps. Il s'agit du verbe « trouver » qui possède plusieurs

significations, par exemple « trouver le stylo perdu », « trouver quelque chose intéressant » ou « se trouver dans le village ». Les deuxième et troisième sens ont tendance à indiquer un état plutôt qu'une action. Dans ce cas-là le verbe s'emploie donc souvent à l'imparfait, mais il est possible que certains étudiants aient l'habitude du premier emploi de « trouver » au sens de « découvrir » et conjuguent souvent ce verbe au passé composé.

corpus

- J'aimais beaucoup quand il y avait beaucoup de clients parce que j'*ai trouvé* que le temps de travail passait rapidement. (trouvais) ART 306-02

- Pendant que je *me suis trouvée* dans le village, j'ai pensé à la modernité de ma ville. (me trouvais) ART 414-09

Sur la base de ces exemples, nous supposons que certains pourraient confondre des lexies ayant une signification proche ou des lexies ayant plusieurs significations et cette confusion les conduit à faire un choix erroné de la forme verbale.

4.1.1.7 Cas divers d'usages impropres du passé composé à la place de l'imparfait

Nous regroupons, ici, les erreurs qui sont en trop petit nombre pour constituer une catégorie à part mais nous mentionnons certaines qui sont intéressantes.

4.1.1.7.1 Interférence de l'anglais

Selon le programme d'études du ministère de l'Education, l'anglais est la deuxième langue que les étudiants thaïs doivent apprendre après le thaï. Pourtant, avant d'apprendre l'anglais voire le thaï, quelques étudiants ont appris d'autres langues à la maison telles que le chinois, le khmer, le malais selon leur origine ou leur appartenance ethnique. En conséquence, il peut y avoir beaucoup d'interférences dont nous ne pouvons pas rendre compte. Ici, nous généralisons à propos de l'anglais qui est la première langue étrangère apprise par nos informateurs.

corpus

- C'était la première fois où j'*ai eu* l'occasion d'aller à l'étranger. (avais)
SWU 408-01

- C'était le premier que j'*ai pris* le métro pour aller aux intéressants endroits.
(prenais) SWU 315-07

- C'était la première fois que je *suis sortie* la cité. (sortais) KKU 408-03

Après avoir étudié toutes les erreurs, nous ne trouvons dans tout le corpus que quelques fautes d'emploi des formes à cause d'une interférence de l'anglais. En anglais, pour exprimer une expérience, on apprend la construction « It is the first time + present perfect ». Le present perfect de l'anglais est formellement identique au passé composé du français avec l'auxiliaire « have » / « avoir » au présent suivi du participe passé⁶. Ils sont tous deux une forme composée, comportant un auxiliaire et un participe passé.

le français

l'anglais

present perfect → have + past participle Ex. *I have been*

le passé composé → avoir/être + participe passé Ex. *J'ai été*

Par conséquent, la ressemblance formelle entre le present perfect et le passé composé encourage les apprenants thaïs à faire une dangereuse analogie quant à la valeur de ces formes, par exemple :

It was the first time I **had had** the occasion to go aboard.

→ C'était la première fois que j'**ai eu** l'occasion d'aller à l'étranger.

Pourtant de telles formulations sont parfois possibles en français et les erreurs peuvent provenir d'autres causes que nous expliquerons plus tard.

⁶ V. MOORE, "L'anglophone et l'apprentissage du passé en français," in *Le français dans le monde*, n° 160, avril 1981, p. 40.

4.1.1.7.2 Interférence du thaï

corpus

- Dans ce moment-là, j'*ai eu* 20 ans. J'ai choisi de travailler dans l'hôtel au centre de Bangkok. (avais) SWU 305-02

- La bas, j'ai rencontré une vieille dame, très vieille, elle *a eu* plus de 70 ans. (avait) ART 304-01

- Je pense que mon père *a su* que je voulais la liberté bien qu'il ne me l'a pas donné. (savait) KKU 304-16

Le choix du passé composé dépend peut-être de certains modificateurs en thaï comme /δα[φ/ et /λE↔]ω/. Il est possible que les étudiants aient produit ces énoncés en traduisant les énoncés du thaï et considérer que c'était l'équivalent du passé composé en français. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre précédent, l'ajout des modificateurs en thaï insiste sur l'accomplissement du procès. Nous pouvons traduire les énoncés français ci-dessus en thaï :

- Dans ce moment-là, j'ai eu 20 ans.

→ ใน เวลา นั้น ฉัน มี อายุ ได้ 20 ปี

/ναφ ωε[λα] να↔ν χηα&ν μι] ?α]φυ↔? δα[φ φι↓]σι↑π πι]

Dans moment là je avoir âge δα[φ 20 ans

= J'avais commencé ma 20^e année.

- La bas, j'ai rencontré une vieille dame, très vieille, elle *a eu* plus de 70 ans.

→ ที่นั่น ฉัน พบ หญิง ขรา คน หนึ่ง เธอ มี อายุ (ได้)

/τηι↓]να↓ν χηαδν πη□↔π φιδN χηα↑ρα] κηον ν→↑N τη↔] μι] ?
α]φυ↔? (δα[φ)

là-bas je rencontrer femme âgée class.⁷ une elle avoir âge δα[φ

มากกว่า 70 ปี แล้ว

μ↓]κκωα↑] χε↑τσι↑π πι] λE↔]ω/

plus de 70 ans λE↔]ω

⁷ Class.= classificateur.

= Elle avait commencé sa 70^e année.

- Je pense que mon père *a su* que je voulais la liberté [...]

→ ฉัน คิด ว่า พ่อ ฉัน รู้ แล้ว ว่า ฉัน ต้องการ อิสระ

/χηαδν κηι↔τ ωα↓]πη□↓] χηαδν ρυ↔] λE↔]ω ωα↓]χηαδν τ□]↓N κα]ν

?ι↑τσα↑]ρα↑?/

je penser que père moi savoir λE↔]ω que je vouloir liberté

= Il savait que je voulais la liberté.

La formulation en thaï montre que les étudiants veulent peut-être mettre l'accent sur l'accomplissement des procès avec l'utilisation de marqueurs aspectuels mais ils les traduisent par le passé composé du fait que les mêmes marqueurs ont souvent une valeur comparable en français dans d'autres énoncés. Cette interférence peut arriver quand les étudiants créent des énoncés en français après les avoir conçus en thaï soit mentalement soit par écrit sur leur brouillon.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

4.1.1.7.3 Cause indéterminée

corpus

- Pourquoi elle était ici. C'est parce que ma sœur *a eu* un rendez-vous avec le dentiste. (avait) KKU 304-10

- Nous sommes allés à la gare pour la réservation des places étant donné que c'était le jour de repos, il y *a eu* beaucoup de monde. (avait) NU 303-04

- Le corail avait une couleur brillante. Il *a brillé* autant de pierres précieuses sous la mer. (brillait) KU 307-02

- Ensuite, il y avait tiré au sort pour avoir deuxième année qui *s'est appelé* « la ligne de s'occuper ». (s'appelait) SWU 316-05

Dans l'usage impropre du passé composé à la place de l'imparfait, il existe un petit nombre d'erreurs dont nous n'arrivons pas à trouver la cause. Nous supposons que les erreurs sont commises quand les étudiants ne savent pas quelle forme utiliser et choisissent un peu au hasard. Parfois, les phrases sont tellement incorrectes qu'il est difficile de chercher à leur trouver un sens, comme la dernière.

Après avoir suggéré quelques explications aux erreurs dans l'usage impropre du passé composé à la place de l'imparfait, nous présentons les huit cas de figures les plus importants dans le tableau suivant :

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
PC à la place de l'IMP	1. Maintien du temps précédent	149
	2. Emploi mécanique abusif	117
	- Verbe actif au passé composé	(111)
	- « Quand » (ou équivalent) + IMP + PC dans la proposition principale	(6)
	3. Emploi du passé composé au lieu de l'IMP exprimant la répétition	47
	4. Selon le type de verbe	44
	- Verbe perfectif	(1)
	- Verbe semi-auxiliaire	(34)
	- Verbes particuliers (verbe de perception)	(13)
	5. Emploi abusif du PC avec certains déclencheurs	25
	6. Confusions lexicales	21
	7. Cas divers d'usage impropre du PC	130
	Total des causes	533
	Total des erreurs	387

4.1.2 Usage impropre du présent à la place de l'imparfait

4.1.2.1 Usage systématique du présent

A. Emploi systématique (ou abusif) du présent avec certains verbes

corpus

- Nous avons campé au bord de la rivière. Nous avons chanté, nous avons dormi sur le dos pour regarder des étoiles, je *suis* très heureuse. (étais) KKU 405-05

- Avant de monter à Phu Kradung, il y *a* quelques choses que nous avons dû faire, par exemple, louer la tente et communiquer aux porteurs Lukharb en thaï etc. (il y avait) ARC 403-01

- Je devais aller encore très loin et passer par plusieurs rues. J'*ai* l'impression qu'il y avait l'obscurité partout sauf la lumière de la motocyclette qui était utilisé pour montrer le chemin. (avais) ART 408-04

- Ces œuvres ont fait par les mains de villageois. C'*est* magnifique ! (c'était) ARC 404-07

On pourrait constater qu'avec les verbes « avoir » et « être », y compris dans les expressions dérivées comme « c'est » et « il y a », un certain nombre d'informateurs ont tendance à utiliser constamment le présent de l'indicatif. Pourtant, on ne peut pas dire précisément s'ils avaient l'intention d'utiliser le présent de l'indicatif ou avaient oublié de conjuguer les verbes à l'imparfait. Nous trouvons des erreurs de ce type dans 202 cas et nous les divisons en 2 emplois principaux.

- *Description d'un lieu :*

- Quand j'y suis arrivée, j'ai remarqué l'ancienne école. Elle *est* en bois. (était) KU 303-09

- A Nakano, il faisait beau et froid. Au bord de la route, *il y a* de bels arbres. C'était "Sakura". (il y avait) KU 311-06

- *Description morale ou physique d'une personne :*

- Le chauffeur de bus a été arrêté par le cinq hommes qui *est* police. (étaient) KKKU 411-16

- Quant à moi, j'ai travaillé encore jusqu'à deux heures du matin. Donc je *suis* fatigué et j'*ai* sommeil. (étais, avais sommeil) KKKU 401-03

Pour les exemples qui suivent, il conviendrait de parler de verbes exprimant des propriétés permanentes ou inaliénables qui admettent souvent le présent même

dans un contexte passé mais qui doivent parfois être mises au passé sous la pression du contexte.

Choses - Nous avons dû arrêter donc à chaque étape du repos qui *se compose* de neuf étapes. (se composait) ARC 403-03

- Mon site c'était des produits qui *viennent* de feuilles de caoutchouc par exemple le fleur artificielle et la poupée etc. (venaient) ARC 404-15

Personnes - La dernière année, il y avait un japonais qui restait chez moi. Il *s'appelle* Takechi. (s'appelait) SWU 307-01

- Dans la classe, la plupart des étudiants *viennent* de l'école renommée, je pensais qu'ils étaient très intelligents. (venaient) ARC 303-04

En outre, il y a aussi d'autres verbes par exemple « aimer », « penser » et « vouloir » qui sont invariablement employés au présent de manière fautive. Les étudiants emploient le présent pensant vraisemblablement que l'énoncé est toujours vrai ou l'est encore au moment de l'énonciation :

- Ici, il était bien connu pour ses belles chutes d'eau Erawan où nous ne sommes pas allées, je *pense* qu'il est dangereux. (pensais) SWU 417-11

- Alors, j'ai téléphoné à mes amies pour les persuader d'aller au temps et après, nous dînerions à un restaurant mais je ne *veux* pas que mes amies paient. (voulais) KU 402-02

Si l'on considère ces exemples sans regarder le contexte, ils sont admissibles. En fait, dans le cadre d'un récit, le contexte ne permet pas toujours d'utiliser le présent pour décrire des choses ou des personnes, même si les explications sont une vérité qui dure encore au moment de l'énonciation.

B. Emploi systématique (ou abusif) du présent dans certaines parties (introduction ou conclusion)

corpus

- Dans la nuit où la lune n'éclaire pas et où les étoiles *disparaissent*, j'ai conduit une motocyclette pour rentrer chez moi un seul. (éclairait, ne paraissaient pas)
ART 406-01

Comme nous l'avons dit au début de ce chapitre, un certain nombre d'étudiants construisent leur production écrite avec 3 parties : une introduction, un développement et une conclusion. On constate que, régulièrement, chacune est associée à un ou plusieurs temps : l'introduction est au présent, le développement à l'imparfait en alternance avec le passé composé et la conclusion au présent. Cette structure est possible seulement dans certains cas selon le contenu et le contexte. Ainsi, nous avons trouvé des emplois impropres du présent dans l'introduction et dans la conclusion à la place de l'imparfait. Il apparaît que pour les étudiants, le présent doit s'employer dans tout l'ensemble de l'introduction, même quand certaines contraintes obligent à employer un des temps du passé :

- Quand j'habite en Thaïlande, je ne dois pas faire le ménage ou faire la cuisine mais je *dois* aider moi-même quand je *suis* à l'étranger. Si je ne fais rien, je mourrai de faim. (devais, étais) SWU 308-05-06

Ceci est un petit paragraphe de conclusion que nous extrayons d'une copie. Nous voyons que les premiers verbes sont acceptables au présent parce que c'est une vérité valable jusqu'au moment de l'énonciation mais les deux verbes suivants doivent être conjugués au passé.

4.1.2.2 *Interférence du thaï : emploi abusif du présent dans certains paragraphes ou dans certaines parties où le premier verbe est au passé*

corpus

- (1) A mesure que j'ai avancé, *s'ouvre* de nouvelles scènes et de nouveaux points de vue. (s'ouvriraient) CU 304-02

- (2) En même temps, j'ai aperçu un homme ressemblant à un ministre, Prachat Malinon, c'est celui qui *a surveilli* le comportement du patron de club qui ne *respect* pas de loi et le problème de la drogue interdite. (surveillait, respectait) KKU 317-10

- (3) Alors, j'ai téléphoné à mes amis pour les persuader d'aller au temps et après, nous dînions à un restaurant mais je ne *veux* pas que mes amis paient. (voulais) KU 402-02

- (4) Quant à ma mère et la tante, elles ont préparé le repas ; il *se compose* du riz gluant, du poulet grillé, la salade de papaye. (se composait) KKU 414-09

มหาวิทยาลัยศิลปากร สาขาวิชาอักษรศาสตร์

Avec ces exemples, nous remarquons que les étudiants thaïs ont probablement tendance à utiliser le présent de l'indicatif au lieu de l'imparfait après avoir conjugué le premier verbe à un temps du passé soit dans la proposition principale soit dans la proposition subordonnée. Nous avons trouvé très souvent ce type d'erreurs dans des phrases complexes où il y a une subordonnée soit circonstancielle (1), soit complétive (2). Cela se rencontre aussi, mais moins fréquemment, dans les phrases composées coordonnées (3) et juxtaposées (4). Nous avons compté 28 cas d'erreurs de ce type dans le cas d'usage impropre du présent à la place de l'imparfait.

Quant à l'interprétation de l'origine, ces erreurs peuvent provenir de l'interférence de la langue maternelle. Les étudiants qui traduisent des énoncés du thaï en français peuvent rencontrer le problème de l'interférence du thaï à cause du verbe à la forme nue. Donc les étudiants utilisent probablement le présent en croyant que le premier verbe dans un énoncé indique déjà le moment du passé et que cela suffit. Ils utilisent le présent jusqu'à la fin de la phrase, du passage ou de l'idée, par exemple :

corpus

- Nous y sommes allés dans le week-end au mois d'avril donc il y *a* beaucoup de monde. La température *est* très chaude mais il *fait* beau pour moi parce qu'il *est* convenable de nager, alors, moi, ma sœur et mes deux nièces avons sauté sur l'eau, elle *est* clair jusqu'à ce que nous *peuvent* voir les pierres sur de l'eau. Tout le monde *a* l'air s'amuser. (avait, était, faisait, c'était, était, si claire que nous pouvions voir, avait) KKU 414-03-07

Dans les exemples, nous pouvons aussi classer les erreurs dans la catégorie « emploi abusif du présent » du fait que l'étudiant emploie abusivement le présent dans ce paragraphe où le premier verbe est au passé. Il continue à utiliser le présent jusqu'à la fin du paragraphe, du fait que le locuteur raconte son expérience passée d'un séjour à l'étranger.

4.1.2.3 Cas divers d'usage impropre du présent à la place de l'imparfait

La rubrique « divers » est la catégorie où nous rassemblons, ici, les cas de figure peu fréquents : changement de repère temporel, discours rapporté, confusion entre le passé composé et le verbe « être » + adjectif ou participe passé adjectival, confusion de forme.

4.1.2.3.1 Discours indirect

corpus

- J'étudiais à l'institution de Chiang Rai pendant un an et je m'ai dite que je *dois* réussir l'examen en cette année. (ai étudié, me suis dit, devais) KKU 413-18

- Mon ami m'a averti qu'il *faut* régler ce problème ensemble. (fallait) KKU 406-25

- Ma amie a dit qu'il *a* besoin de dormir mais elle n'est pas dormi. (avait, n'ai pas dormi) BUU 402-03

Dans ces exemples, le temps présent dans la subordonnée complétive de chaque énoncé ne s'accorde pas avec le temps dans la principale. Il faudrait faire

passer le présent à l'imparfait dans la subordonnée, selon la règle de la concordance des temps. Dans notre corpus, nous n'avons trouvé que 7 erreurs de ce type où les étudiants utilisent le présent. Nous pourrions supposer que les informateurs connaissent bien cette règle mais certains l'ont peut-être oubliée ou ils ne l'appliquent pas lors de la production des énoncés.

4.1.2.3.2 *Confusion entre le passé composé et le verbe « être » + adjectif ou participe passé adjectival*

corpus

- Dans la salle à manger, il y avait une table bas et nous *sommes* assis par terre. (étions) KU 311-08

- Après tout le monde *est* rassasié, nous retournions chez moi. (était) KKU 410-07

- Les élèves ont joué des jeux qui *sont* organisés. (étaient) NU 302-09

- Et là-bas, j'*ai* rencontré mes voisins auxquels je *suis* attaché. (étais) KKU 317-03

Les exemples dans ce cas ressemblent au type de « l'usage systématique du présent » mais ce qui est différent est qu'ici on rencontre des adjectifs formés avec un participe passé. Par conséquent, les étudiants considèrent vraisemblablement la forme du verbe « être » au présent de l'indicatif avec un participe passé comme une forme du passé composé. En fait, c'est simplement un verbe au présent et il s'agit d'erreurs parce que le contexte demande plutôt l'imparfait pour indiquer l'état du sujet.

4.1.2.3.3 *Confusion de forme*

corpus

- Pendant que j'*étais* sur son cou, je *souhait* que je suis superman. (souhaitais) ARC 312-03

- Avant, je ne *connais* pas ce mot "la mort". Je venait de savoir qu'il était très souffrant. (connaissais) SWU 407-09

A propos de ces deux exemples, nous pensons que la forme de certains verbes comme « souhaiter », « connaître » etc. peut créer de la confusion chez les apprenants, parce que la conjugaison de ces verbes au présent de l'indicatif se terminant en [-E] ressemble à la désinence de l'imparfait. Certains étudiants qui ne font pas attention confondent ainsi peut-être la forme du présent avec celle de l'imparfait. Les deux étudiants concernés pensaient peut-être que « souhait » et « connais » étaient des formes de l'imparfait.

Nous représentons dans le tableau suivant les cas de figure rencontrés de l'usage impropre du présent à la place de l'imparfait :

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
PRES à la place de l'IMP	1. Usage systématique du présent	231
	- Emploi systématique (ou abusif) du présent avec certains verbes	(216)
	- Emploi systématique (ou abusif) du présent dans certaines parties (introduction ou conclusion)	(15)
	2. Interférence du thaï : emploi abusif du présent dans certains paragraphes ou dans certaines parties où le premier verbe est au passé	48
	3. Cas divers d'usage impropre du PRES	76
	Total des causes	355
	Total des erreurs	293

4.1.3 Usage impropre du plus-que-parfait à la place de l'imparfait

4.1.3.1 Emploi abusif de l'aspect antérieur

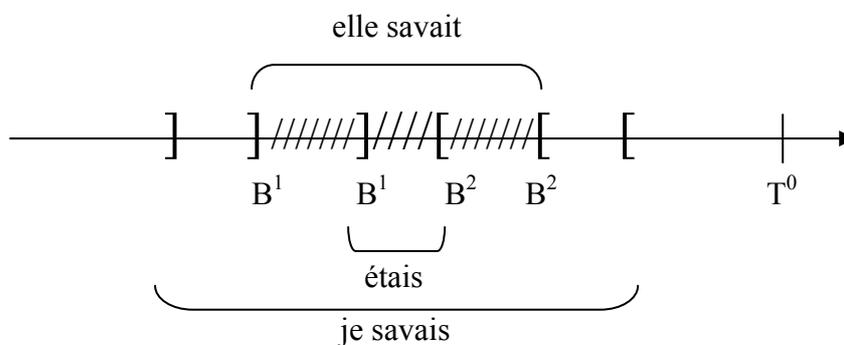
corpus

- Après là, comme nous *avons eu* beaucoup de coquilles, nous avons fait la cuisine par les coquilles. (avons) ARC 410-17

- Soudain, j'*étais* très surprise. Comment est-ce qu'elle savait que j'*avais su* le japonais. (savais) SWU 401-03

Une raison pour laquelle certains étudiants emploient improprement le plus-que-parfait à la place de l'imparfait est certainement qu'ils identifient une situation antérieure à une autre, en ne tenant compte que de l'ordre de succession de commencement des procès. Ce qui doit être considéré, c'est que, même si le procès a commencé antérieurement, il se déroule encore au moment de l'autre procès. Autrement dit, le procès n'est pas encore achevé, ce qui appelle l'emploi de l'imparfait. Nous pouvons représenter les procès par le schéma suivant :

มหาวิทยาลัยสุโขทัยศรีนครินทร์สวรรค์



4.1.3.2 Interférence du thai

corpus

- En ce moment-là, je voudrais rentrer chez moi mais je n'ai pas pu le faire parce que j'*avais été* dans le bus et *c'avaient été* le temps de départ. (étais, c'était) NU 314-06-07

- Tous les jours, je restais ici, je se sentais très heureuse et amusant. *J'avais vu* la simple de la vie et la tendresse des gens avec la belle paysage. (voyais) SWU 420-08

Nous remarquons que le plus-que-parfait dans ces énoncés traduit les marqueurs du thaï ได้ /δα[φ/ et แล้ว /λE↔]ω/ qui peuvent marquer une action accomplie ou antérieure par rapport à un autre. Si les procès se situent dans le présent, ces deux marqueurs trouveront leur équivalent dans le passé composé en français. Ainsi, comme les procès sont dans un cotexte du passé, ces marqueurs sont traduits par le plus-que-parfait. Pour mieux comprendre, il nous faut traduire les énoncés pris comme exemples :

- En ce moment-là, je voudrais rentrer chez moi mais je n'ai pas pu le faire parce que j'avais été dans le bus et c'avait été le temps de départ.

→ ใน เวลา นั้น ฉัน อยาก จะ กลับ บ้าน แต่ ไม่ สามารถ ทำ ได้
/ναφ ωε]λα] να↔ν χηαδν φαί]κ χαι? κλαίπ βα↓]ν τE↑] μα↓φ
σαδ]μα↓]τ τηαμ δα↓φ

en moment là je vouloir aller rentrer maison mais pas pouvoir faire δα↓φ
เพราะ ฉัน อยู่ บน รถ แล้ว และ รถ ก็ ได้ เวลา ออก แล้ว

πηρ□↔? χηαδν φυί] βον ρο↔τ λE↔]ω λE↔]? ρο↔τ
κ□↓? δα↓φ ωε]λα]]□]κ λE↔]ω/

car je être sur bus λE↔]ω et bus conj. δα↓φ heure partir λE↔]ω
= J'étais déjà dans le bus et le bus allait partir dans un instant.

- [...] je se sentais très heureuse et amusant. J'avais vu la simple de la vie et la tendresse des gens [...].

→ ฉัน รู้สึก มี ความสุข และ สนุกสนาน มาก ฉัน ได้ เห็น
/χηαδν ρυ↔]σ→]κ μι] κηωα]μσυ]κ λE↔]?
σαί/νυ]κσαί/ίναδ]ν μα↓]κ χηαδν δα↓φ ηεδν

je sentir avoir bonheur et amusant beaucoup je δα↓φ voir
ความเรียบง่าย ของ ชีวิต และ ความอ่อนโยน ของ ผู้คน

κηωα]μ ρι↓αβNα↓]φ κη□δ]N χηι]ωι↔τ
λE↔]? κηωα]μ]□]νφο]ν κη□δ]N πηυ↓] κηον/

simplicité de vie et gentillesse de gens

= J'étais heureuse et je m'étais bien amusée parce que j'avais pu faire l'expérience de la vie simple et de la gentillesse des gens.

En regardant la traduction, nous voyons que /δα[φ/ et /λE⇔]ω/ sont éventuellement un facteur expliquant l'utilisation du plus-que-parfait à la place de l'imparfait.

4.1.3.3 Cas divers d'usage impropre du plus-que-parfait à la place de l'imparfait

Nous rassemblons les causes moins fréquentes dans la catégorie « divers », en expliquant les erreurs au cas par cas.

4.1.3.3.1 Emploi abusif du plus-que-parfait avec certains déclencheurs

corpus

- En premier, j'*avais eu* peur de fantômes. Je donc essayais de marcher en tâtant dans l'obscurité pour trouver le chemin de ma chambre. (avais) KKU 404-11

Avec le déclencheur « en premier », pour « d'abord », l'étudiant doit penser à un retour en arrière et comme le cotexte est dans le passé, le retour en arrière implique le plus-que-parfait. Il a utilisé cette forme pour indiquer la cause du procès suivant en considérant seulement que la cause avait eu lieu antérieurement à la conséquence. En réalité, il est vrai que la cause a commencé avant la conséquence mais elle n'est pas encore accomplie au moment de référence et il faut donc l'imparfait.

4.1.3.3.2 Dans le cotexte de l'hypothèse

corpus

- Si la voiture *avait renversé*, tout le monde dans le bus *a blessé*. (se renversait, serait blessé) KKU 411-11

Dans cet exemple, on ne peut pas employer la structure hypothétique de l'irréel dans le passé « si + plus-que-parfait, conditionnel passé » parce que l'hypothèse est formulée au moment du procès de l'énoncé, car, dans le cotexte, le

locuteur dit cela non quand le voyage est terminé mais quand il est dans la voiture où le conducteur est en train de conduire très vite. D'ailleurs, nous voyons bien que cet étudiant ne prend pas vraisemblablement en considération la tournure hypothétique, en ne respectant pas les règles de l'expression de la condition : il emploie le plus-que-parfait à la place de l'imparfait et le passé composé à la place du conditionnel en ne regardant que l'accomplissement ou l'antériorité du procès. D'autre part, cet étudiant a peut-être aussi mal choisi la forme du verbe de la principale : au lieu du conditionnel, il utilise le passé composé en pensant que le procès est bien déterminé ou que le verbe « blesser » est considéré comme actif.

4.1.3.3.3 *Confusion lexicale et discours indirect*

corpus

- Pendant que je marchais, j'ai demandé à une belle fille pourquoi elle n'*avait* pas *porté* l'uniforme. Elle m'a dit que chacun *avait mis* le vêtement selon son style. (ne portait, portait ou mettait) ARC 303-02-03

Il s'agit d'une confusion lexicale entre les verbes « mettre » et « porter » un vêtement. Si l'on utilise « mettre un vêtement », cela veut dire placer le vêtement sur soi ou sur quelqu'un, tandis que l'on emploie « porter un vêtement » pour parler du vêtement que l'on a sur soi. Dans cet exemple, on parle de l'apparence des étudiants ou du vêtement que les étudiants ont mis à la maison. En outre, le problème se double aussi du cas du style indirect. Cet étudiant a peut-être porté trop d'attention au changement de la forme verbale quand le verbe introducteur est à la forme du passé en croyant que le procès dans la subordonnée avait eu lieu antérieurement au procès dans la principale.

Il y a trois cas de figure dans la catégorie de l'usage impropre du plus-que-parfait à la place de l'imparfait.

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
PQP à la place de de l'IMP	1. Emploi abusif de l'aspect antérieur	8
	2. Interférence du thaï : /δα[ϕ/ et /λE↔[ω/	4
	3. Cas divers d'usage impropre du PQP	10
	Total des causes	22
	Total des erreurs	20

4.1.4 Usage impropre du conditionnel à la place de l'imparfait

Dans l'usage impropre du conditionnel à la place de l'imparfait, nous trouvons une cause importante, « confusion de forme », qui compte 25 erreurs. D'autres erreurs, moins intéressantes, sont en trop petit nombre et sont trop variées pour constituer une catégorie à part. Par conséquent, nous ne parlons que de la cause « confusion de forme ».

Confusion de forme

corpus

- Quand j'étais petite, j'*aimerais* aller à cette ville. (voulais) KU 403-01
- Quand je suis arrivée à Ballarat, il me *faudrait* marcher environ 10 kilomètres à la site touristique. (fallait) KKU 408-07
- Pourquoi je ne *pourrais* pas aller au grand magasin ou des autre places comme des autres personnes. (pouvais) KKU 304-05
- J'*aimerais* me promener au parc. Ce n'était pas loin de mon appartement. (aimais) SWU 309-13
- Il y a beaucoup de stands et de grands magasins. Je *voudrais* entrer dans tout de magasin mais le climat était très mauvais parce qu'il a plu. (voulais) SWU 306-08

Au niveau morphologique, le conditionnel possède la même terminaison – *ais* que l'imparfait. Il est donc possible que certains confondent la forme du conditionnel avec celle de l'imparfait. D'autre part, les verbes « vouloir », « aimer », « pouvoir », « falloir », « devoir » sont souvent employés au conditionnel comme des expressions toutes faites. Par conséquent, les étudiants ont sélectionné le conditionnel à la place de l'imparfait en croyant que cette forme peut exprimer le passé. Nous constatons que c'est la forme « voudrais » qui est la plus fréquemment utilisée de manière erronée dans ce cas-là.

Nous pouvons représenter les erreurs concernant l'usage impropre du conditionnel dans le tableau suivant :

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
COND à la place de de l'IMP	1. Confusion de forme	25
	2. Cas divers d'usage impropre du COND	9
	Total des causes	34
Total des erreurs		34

4.1.5 Cas divers d'usages impropres à la place de l'imparfait

Dans la rubrique « cas divers » de la catégorie « erreurs d'emploi à la place de l'imparfait », nous rassemblons des types d'erreurs rarement rencontrées : emploi, à la place de l'imparfait, du passé simple, du futur antérieur, de l'infinitif, du participe passé ou d'une forme incorrecte et ininterprétable, parce que les erreurs trouvées dans chaque groupe sont beaucoup moins nombreuses que pour les autres usages impropres. Nous allons mentionner seulement l'usage impropre de l'infinitif qui est le plus commun parmi ces erreurs et le plus intéressant aussi.

Usage impropre de l'infinitif à la place de l'imparfait

1 Interférence de l'anglais

corpus

- C'est la première pour *moi être* loin de famille. (que j'étais) SWU 309-08
- C'est la première fois *de joindre* un événement international. (que nous rejoignons) ARC 407-02
- Nous avons voyagé à Lopburi. C'est la première fois *mes parents me permettre* pour y aller. (que mes parents me permettaient)

Puisque le français et l'anglais ont plusieurs constructions en commun, les étudiants, qui ont déjà commencé à apprendre l'anglais, peuvent être habitués aux structures anglaises et les transposent en français. Ces énoncés viennent de la structure anglaise « it is (was) the first time for me to + inf. » En conséquence, certains étudiants, au lieu d'employer une subordonnée relative, utilisent une proposition infinitive ou une proposition prépositionnelle introduite par « de », même si cette structure n'existe pas dans la langue française.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์
2 Interférence du thaï

corpus

- Après, nous apprenons l'informatique, l'art culinaire et *faire* des gâteaux et d'autres desserts et ensuite nous faisons du sport. (faisons ou à faire ou en faisant) SWU 314-03

C'est le même cas que pour l'emploi impropre du présent : cette erreur est peut-être causée par l'interférence du thaï où les étudiants cherchent l'équivalent du verbe nu en thaï avec l'infinitif en français. Ici, nous parlons seulement de l'infinitif parce que nous avons déjà expliqué le cas du présent. La forme nue du thaï ressemble à l'infinitif du français parce que cette forme ne situe pas le temps du procès. C'est pourquoi, quand les étudiants thaïs font des phrases complexes, ils ont tendance à ne pas conjuguer le deuxième verbe en presumant que le premier verbe indique déjà le moment de réalisation du procès.

Parmi les problèmes de l'emploi de l'imparfait, nous trouvons que les étudiants thaïis choisissent plusieurs formes verbales à la place de l'imparfait. Le passé composé est la forme la plus souvent utilisée improprement, viennent ensuite le présent et puis le conditionnel. Quant aux causes probables, les plus fréquentes sont « l'usage du présent systématique », ensuite « le maintien du temps précédent » et puis « l'emploi mécanique abusif : V. actif ~ PC ».

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

4.2 Erreurs d'emploi à la place du passé composé

Le passé composé est la forme verbale avec laquelle les étudiants rencontrent le plus de difficultés, au deuxième rang après l'imparfait : 359 erreurs. Au lieu d'utiliser le passé composé, ils sélectionnent d'autres formes comme le présent, l'imparfait, le plus-que-parfait, le conditionnel, etc. La confusion avec l'imparfait est le cas le plus fréquent dans cette catégorie.

4.2.1 Usage impropre de l'imparfait à la place du passé composé

4.2.1.1 Emploi mécanique abusif

Comme dans le cas de l'usage impropre du passé composé à la place de l'imparfait, les étudiants ont tendance à choisir la forme verbale selon certaines règles sans regarder si elles s'appliquent ou non.

A. Verbe statif à l'imparfait

corpus

- Et quand j'étais en première année, j'*avais* l'occasion d'aller à Taiwan pour 49 jours. (j'ai eu) SWU 408-08
- D'après 8 mois, *il y avait* un accident que tout le monde dans ma famille était le meilleur triste. (il y a eu) ARC 311-01
- Ce jour-là est le jour que j'*étais* très heureuse. (ai été) KU 402-04
- Nous avons fait du camping au champ 'Nong Phaya', il y a eu une nuit. *C'était* une nuit inoubliable. (ç'a été) NU 308-02

Après avoir regardé toutes les copies que nous avons reçues, nous pouvons constater que les étudiants ont tendance à utiliser l'imparfait avec un verbe statif. Cela semble être une règle constante pour eux, même quand l'ensemble du contexte ne s'y prête pas. Dans certains contextes, l'imparfait ne convient pas au verbe statif comme

dans les exemples ci-dessus car les procès sont considérés dans leur totalité. Ce type d'erreurs est très fréquent avec les verbes « être » et « avoir », y compris avec les expressions comme « il y a » et « c'est ». Or il est remarquable qu'aucun étudiant n'utilise « c'est » au passé composé. C'est probablement parce que cet usage est peu courant dans les manuels et les textes qu'ils peuvent lire et ils n'ont donc pas l'habitude d'employer « ç'a été » dans leurs productions. Toutefois, d'autres verbes statifs causent aussi des problèmes tels que « vouloir », « se sentir », « aimer », etc. par exemple :

- Dès qu'ils *voulaient* payer de l'argent, ils m'ont dit « l'addition, s'il vous plaît », j'étais pressé d'en prendre. (ont voulu) ART 309-06

- Mais quand ma tante m'a dit que nous sommes allés par le train, je *me sentais* très excitée. (me suis sentie) SWU 317-04

Il est possible que les étudiants utilisent l'imparfait à la place du passé composé en croyant que les verbes « vouloir » et « se sentir » qualifient toujours des procès statifs.

Et dans ce cas, appellent l'emploi de l'imparfait.

B. Quand (ou équivalent) + imparfait

Nous avons constaté que certains informateurs emploient régulièrement, voire systématiquement, l'imparfait dans une proposition subordonnée introduite par « quand » ou un équivalent. Cet usage se rencontre souvent dans l'introduction ou dans le développement, bien que la plupart des étudiants sachent utiliser correctement l'imparfait après la conjonction « quand » dans certains contextes, par exemple :

- Mon expérience a commencé quand j'*étais* une fille de huit ans. KKKU 311

- Quand j'*avais* cinq ans, je rêvais d'être le héros de la bande dessinée japonaise nommé « Bio Man ». ARC 310

Pourtant, cette habitude peut conduire certains étudiants à utiliser l'imparfait après cette conjonction sans tenir compte du contexte.

corpus

- Quand j'*arrivais* dans son bureau, il m'a demandé que pourquoi je voulais faire le travail à cet hôtel. (suis arrivée) SWU 409-05
- Quand je *rentrais* chez moi, j'ai dit toute la vérité. (suis rentrée) KKU 313-05
- Au 8 octobre 2001, il est mort. Je le savais quand je *rentrais* chez moi. (suis rentrée) SWU 301-04

Alors que l'imparfait s'utilise avec « quand » lorsqu'il s'agit de présenter les circonstances ou le cadre du récit, les étudiants peuvent rencontrer des difficultés lorsque « quand » est utilisé au milieu d'une phrase ou d'un paragraphe pour raconter des événements. En raison de cette habitude, quelques-uns ont tendance à employer systématiquement l'imparfait même quand le procès est accompli ou lorsqu'il s'agit d'un événement principal.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

4.2.1.2 Maintien du temps précédent

corpus

- Quand j'étais enfant, je *devais* changer l'école plusieurs environ 4 jusqu'à j'allais rester à Bangkok en 8 ans. La première école primaire que j'*étudiais* se situer la quartier Charansanitwong. (ai dû, ai étudié) ARC 311-05-06
- Le premier jour de mon enseignement était la veille. J'étais très excité. J'avais trois élèves. L'une de mes élèves avait trente ans ! Je ne sentais pas bien. Je *commençais* par la conversation avec elles. Tout *allait bien*. Ma classe du japonais *était* très amusante. (ai commencé, s'est bien passé, a été) SWU 401-04-06
- Après la fin de travail, j'apprenais parfois le thaï aux enfants à la fois il m'apprenaient la langue Karen. Le dernier jour, les villageois *montraient* la danse locale et les enfants *chantaient* la chanson de Karen. Quant à nous, *avons* la performance. (ont montré, ont chanté, avons eu) KU 303-10-12

Comme l'imparfait a différentes valeurs et peut s'appliquer à différents cas de figure, parfois, il est possible que certains étudiants emploient cette forme verbale

dans une série sans prendre en compte les repères ou l'aspect du procès. Ainsi, dans le premier exemple, le premier verbe à l'imparfait sert à présenter le cadre du récit mais, même quand il s'agit de procès délimités, l'étudiant continue à utiliser le même temps jusqu'à la fin du paragraphe. C'est le même cas de figure dans les deuxième et troisième exemples lorsque l'imparfait exprime le cadre ou un fait répété. Les étudiants continuent d'employer l'imparfait par la suite, même lorsqu'ils sont entrés dans une phase différente du récit. Nous trouvons 57 erreurs de ce type dont la plupart est la continuation abusive de l'emploi de l'imparfait même après la fin de la description du cadre du récit.

4.2.1.3 Aspect du procès

Dans la catégorie de l'usage impropre de l'imparfait à la place du passé composé, deux aspects sont principalement concernés : le duratif et l'itératif. Ces deux valeurs sont celles, chez les apprenants thaïs, qui sont le plus souvent associées à l'imparfait. Pourtant, dans certains cas, même lorsque le verbe comporte l'un de ces deux aspects, l'imparfait ne peut pas s'employer en raison du bornage du procès.

A. Aspect duratif

corpus

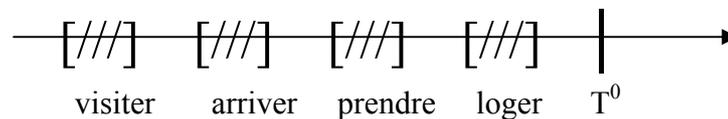
- Un troisième jour, nous avons visité au temple 'Pra That Lampang Luang'. [...] Ensuite, nous sommes arrivés à Chiang Mai, c'était dernière province, dans ce nuit là nous *prenions* le repas [...]. Un quatrième jour, nous nous *habitions* à l'hôtel [...] (avons pris, avons logé) SWU 416-06-07

- Après le déjeuner, nous *nous promenions* autour et aussi j'ai demandé à ma tante que je voulais nager à la mer. (nous sommes promenés) SWU 317-07

- Après le cour, mes amis et moi sommes allés au cafétéria. Ce cafétéria appelé 'Bar-Mai' a beaucoup d'aliments à manger. Nous nous *parlions* agréablement. (avons discuté) KU 401-05

Dans les méthodes d'apprentissage en Thaïlande, l'imparfait est décrit comme une forme verbale exprimant l'aspect duratif. Donc, quand les étudiants veulent parler

d'un procès qui n'est pas ponctuel mais dure pendant un certain temps, ils emploient très souvent l'imparfait sans tenir compte du bornage du procès. En fait, l'imparfait évoque la valeur de la durée à condition que l'on ne considère pas les limites du procès. Pour les verbes désignant une action qui peut durer un certain temps tels que « prendre le repas », « habiter », « se promener », « parler » etc., on peut employer le passé composé pour prendre en compte le début ou la fin du procès comme dans les exemples ci-dessus. Nous pouvons représenter, par exemple, les procès du premier paragraphe par le schéma suivant :



Parfois, l'idée de durée est exprimée par quelques déclencheurs comme « encore », « jusqu'à », « pendant » etc. Ces marqueurs sont fréquemment la source d'erreurs chez les étudiants thaïs, ce que nous expliquerons plus tard.

B. Aspect itératif

corpus

- Après l'entretien, l'assistant du chef a accepté de me faire un stage. Je *sautais* de joie ! (ai sauté) ARC 308-02

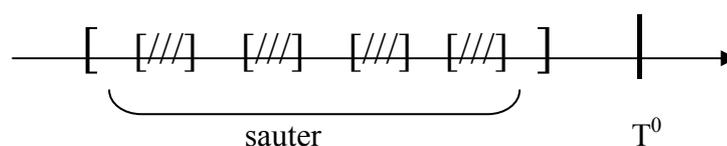
- A nos jours, je pense que je voudrais être guide touristique comme mon oncle parce qu'il me *racontait* d'expérience variée. (m'a raconté) ARC 311-13

- Je m'a dite que je dois réussir l'examen d'entrée en cette année. Donc je *lisais* beaucoup et *faisais* beaucoup d'exercices. (ai beaucoup lu, fait) KKU 413-19-20

- Ce jour-là on *faisait* plusieurs activités. Par exemple, le chant, la danse et des jeux divertissants. (a fait) KU 303-03

Les étudiants thaïs ne connaissent pas seulement l'imparfait de durée mais aussi l'imparfait itératif. Ils présument parfois que tous les procès que l'on fait plus d'une fois doivent être exprimés par l'imparfait. C'est probablement parce que les

livres de grammaire, notamment ceux écrits par les Thaïis en thaï, ne parlent pas de la limite de la répétition. Certains auteurs⁸ indiquent simplement que l'imparfait sert à exprimer un fait répétitif ou un fait habituel dans le passé sans mentionner les limites de cette règle. Dans les cas où l'on connaît la ou les limites(s) du procès, on emploie le passé composé comme dans le premier exemple dont nous pouvons représenter les procès par le schéma suivant :



D'autre part, dans les deux derniers exemples, l'idée de quantité est peut-être interprétée comme indiquant une fréquence.

4.2.1.4 *Emploi abusif de l'imparfait avec certains déclencheurs*

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

corpus

- Nous *nous reposions* des trois heures de l'après-midi **jusqu'à** cinq heures et demie. (nous sommes reposés) KU 310-07

- Quand j'étais enfant, je *restais* avec mes grands-parents à Chonburi **pendant** 3 mois. (suis restée) BUU 401-01

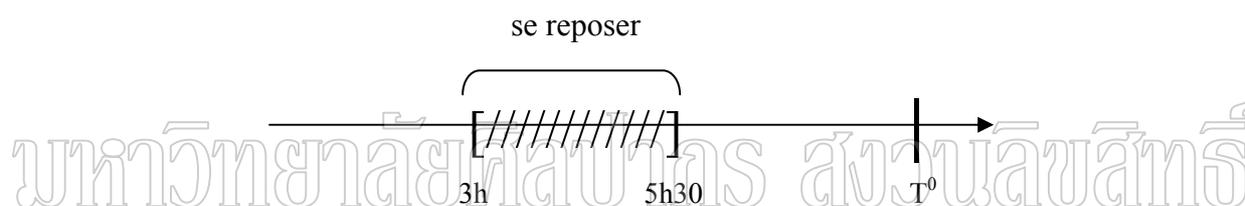
- Quand on est allé à la pleine, on *marchait* **encore** trois kilomètres à la résidence. (a marché) KKKU 310-01

- Le voyage ne *durait* pas **longtemps** parce que cet hôtel n'est pas trop loin de Khon Kaen environ une heure et demie. (a duré) KKKU 409-01

⁸ Par exemple จารุวรรณ เทียนศรี และ เปรมฉัตร แรงจำ, ภาษาฝรั่งเศส ฉบับสมบูรณ์ รวม 4-5-6, กรุงเทพฯ : ภูมิบัณฑิต, ม.ป.ป., หน้า 199. (C. THIANTRI et P. RAENGKHAM, *Cours de français complet pour les lycéens*, Bangkok : Poombandit, [s.d.], p. 199.) et อนงค์ ตันวัฒนานันท์, *Renforcez votre français แบบฝึกหัดเสริมหลักสูตร ภาษาฝรั่งเศส ฝ 013*, เชียงใหม่ : อนุรักษ์พิมพ์, ม.ป.ป., หน้า 109. (A. TANWATTANANAN, *Renforcez votre français. Exercices supplémentaires pour le cours de français 013*, Chiang Mai : Imprimerie Nat, [s.d.], p. 109.)

- Tout le monde sauf le père semblait très fatigué peut-être ils n’avaient pas assez dormi. Moi non plus, je *dormais toute la journée* à cause de la fatigue. (ai dormi) ARC 304-04

A cause de certains déclencheurs tels que « pendant », « jusqu’à », « encore » « longtemps », nos informateurs pensent probablement à la durée. Comme certains livres de grammaire⁹ indiquent que l’imparfait sert à exprimer une action qui dure dans le passé (Imparfait de durée), il est possible que les étudiants choisissent l’imparfait dans l’énoncé où il y a un indicateur de durée. Pourtant, ce qui importe de considérer est la limite de l’événement. Si le procès se déroule pendant un moment bien déterminé dont on connaît le début et/ou la fin, comme dans le premier exemple, on doit utiliser le passé composé, ce que l’on peut représenter par le schéma suivant :



En plus que des marqueurs de durée, il y a aussi les marqueurs de répétition ou d’habitude.

corpus

- En ce temps-là, je lui ai dit que je n’ai pas osé de le jouer. **Comme d’habitude**, ils me *disaient* “C’est toujours la fille qui est battue.” (n’oserait pas, m’ont dit) KKU 311-04

- Quand nous sommes montés dans le train, il y avait beaucoup de monde et toute place avait été réservée, c’est pourquoi nous la *cherchions tous les wagons*.

⁹ Par exemple พยอมน ธรรมบุตร, *Grammaire française complète moderne vivante*, กรุงเทพฯ : วิบูลย์กิจ, 2516 หน้า 96. (P. THAMMABUT, *Grammaire française complète moderne vivante*, Bangkok : Wiboolkit, 1973, p. 96.) et อัมพิกา มีกัณฑาล, *ไวยากรณ์ฝรั่งเศส เล่ม 2 หลักสูตรเตรียมอุดมศึกษา*, พิมพ์ครั้งที่ 13, กรุงเทพฯ : ชุมชุมช่าง, 2520, หน้า 129. (A. MEEKANGWAN, *La grammaire de français. Livre II. Programme pour le lycée*, 13^e éd., Bangkok : Chumnumchang, 1978, p. 129.)

Enfin nous avons eu des places mais ce n'étaient pas pour nous tous. (avons cherché)
ARC 410-18

Nous trouvons quelques cas où se rencontre un marqueur de répétition et où les étudiants emploient l'imparfait même pour un procès délimité. Avec ces deux exemples, nous voyons bien l'influence du déclencheur dans le choix des temps verbaux chez les étudiants thaïs. « Comme d'habitude » exprime l'habitude et « tous les wagons » indique la répétition. Pourtant, nous avons mentionné dans le chapitre II que l'on utilise l'imparfait seulement pour l'habitude ou la répétition dans une période dont l'on ne précise ni le début ni la fin, ou seulement l'un des deux, sinon on emploie le passé composé. Bref, nous pouvons dire que certains étudiants ne prennent en général pas en considération les limites du procès mais au contraire ils ne regardent que le cotexte immédiat.

4.2.1.5 Type de verbe

Un autre point intéressant qui peut influencer certains étudiants dans le choix de la forme verbale est le type de verbe. Ici, nous présenterons 4 types de verbes à l'origine du problème : verbes inchoatifs, verbes perfectifs, verbes semi-auxiliaires et verbes particuliers.

A. Verbe inchoatif

corpus

- J'ai pensé qu'il est allé me punir et je *pleurais*. (allait, me suis mise à pleurer)

KKU 304-14

- Quelques minutes plus tard, j'ai commencé à m'entretenir à deux amies qui étaient près de moi. Nous *étions* ensemble tout le temps comme si nous nous connaissions depuis longtemps. (avons commencé à être ensemble) SWU 418-02

- Mon professeur m'a conseillé de faire l'examen d'entrée à l'université Silpakorn parce qu'il est très connu d'après l'éducation française et je pourrais être guide comme je voulais donc je *lisais* les livres vers un mois pour réussir l'examen d'entrée. (me suis mis à étudier/réviser sérieusement) ARC 305-07

Un verbe inchoatif est un verbe qui indique le début d'une action qui va progresser. Ici, le problème n'est pas le choix incorrect du verbe ayant un sens inchoatif mais l'absence d'inchoatif. Autrement dit, ces erreurs concernent des énoncés qui ont besoin d'un semi-auxiliaire pour exprimer le début du procès afin que le sens soit suffisant. Les informateurs ont peut-être choisi l'imparfait en fonction de critères différents : la durée, l'état ou la répétition.

B. Verbe perfectif

corpus

- Il regardait fixement à la rivière, une minute plus tard il décidait de tomber à cette rivière, donc il *se noyait* et enfin il était mort. (s'est noyé) ART 405-11

Nous avons déjà rencontré ce verbe improprement associé au passé composé pour la raison inverse. Si l'on utilise l'imparfait, cela veut dire que le procès dure encore et n'est pas terminé. En revanche, « se noyer » au passé composé évoque l'accomplissement du procès et on peut interpréter que le sujet est mort. C'est la raison pour laquelle cet étudiant aurait dû utiliser le passé composé car le sujet de l'énoncé est mort. L'emploi de l'imparfait se justifie peut-être par l'emploi du même temps dans les verbes du cotexte. A propos de la question du perfectif, en français quand on dit « il s'est noyé », cela veut dire aussi « il est mort » et il est superflu de le préciser.

C. Verbe semi-auxiliaire

corpus

- Ensuite, nous sommes rencontrés de plus de plus jusqu'à il devenait mon amour. Malheureusement nous *devions* nous séparer parce qu'il *devait* aller à l'étranger. (jusqu'à ce qu'il devienne, avons dû, a dû) SWU 420-05-06

- A 16h 30, le train était en train de sortir mais nous ne sommes pas arrivés à la gare. Nous *devions* courir pour aller à l'heure. (avons dû) SWU 317-10

- J'étais très peur quand j'ai vu le sang. J'ai du perdre le temps et l'argent. Cette semaine je ne *pouvais* pas aller à l'université. (n'ai pas pu) NU 304-02

- J'ai eu le temps pour visiter des sites touristiques il y a 8 jours. Pour les programmes, nous *pouvions* visiter la place officielle avec le prix spéciale [...] (avons pu) KKU 403-05

Il s'agit ici de verbes semi-auxiliaires qui expriment la nécessité et la capacité, c'est-à-dire « devoir » et « pouvoir » et les étudiants ont tendance à utiliser l'imparfait. Comme le sémantisme de ces verbes est abstrait, les étudiants les considèrent vraisemblablement comme des verbes statifs. L'emploi impropre est donc causé par la mécanique abusive. En outre, selon notre expérience, certains professeurs de français, surtout des professeurs particuliers, conseillent aux étudiants de choisir l'imparfait pour les verbes suivis d'un infinitif. C'est peut-être la raison pour laquelle, nous trouvons très souvent cette généralisation abusive dans notre corpus.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

D. Cas particuliers

Nous créons un groupe de « cas particuliers » pour les verbes sur lesquels les étudiants thaïs commettent souvent des erreurs dans l'emploi des temps du passé. Dans la rubrique « usage impropre de l'imparfait », nous classons les verbes particuliers en 2 cas : verbes de perception et verbe « devenir ».

- Verbes de perception

corpus

- Je suis allée au dortoir de mon amie intime pour lire ensemble. Je *voyais* un horaire d'examen sur la table. (ai vu) KKU 406-09

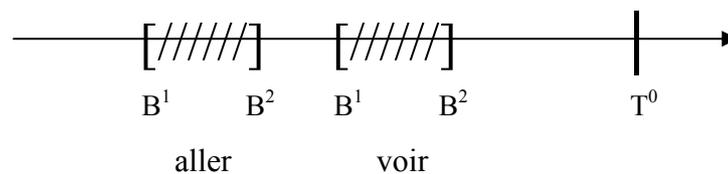
- Il y avait beaucoup de brouillard donc il faudrait marcher prudemment. On *regardait* le soleil qui s'est levé. C'était la vue magnifique. (a regardé, se levait) KKU 303-03

- En outre, il nous a emmenée au parage, le camps et la place. Nous *regardions* le style de la vie et la culture des gens, ils étaient très calme et très nature. (avons regardé) SWU 420-06

- J'avais l'occasion d'écouter son histoire, mais quand j'*entendais* son accent j'étais étonné de l'accent différent. (ai entendu) ART 309-03

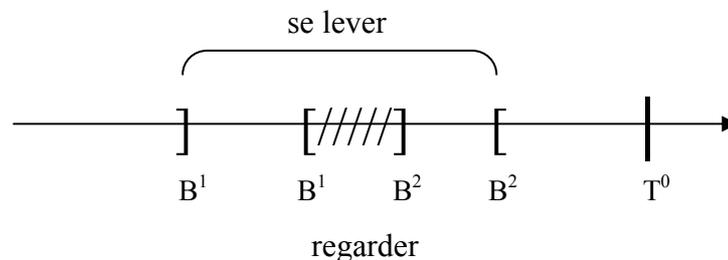
Les verbes de perception sont souvent assimilés aux verbes statifs comme « vouloir », « croire » et il est possible que certains étudiants les conjuguent abusivement à l'imparfait. En fait, parfois ces verbes expriment un événement principal mais les étudiants ne peuvent pas arriver à choisir le passé composé comme dans les exemples plus haut. Pour mieux comprendre le repère discursif, nous représentons les procès des premier et second exemples à l'aide des schémas suivants :

- le procès du premier exemple :



มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

- le procès du second exemple :



- Verbe « devenir »

corpus

- Hélène m'a dit qu'il y avait le restaurant thaïlandais près d'ici et c'était pas cher. Depuis ce jour, je *devenais* une bonne cliente du restaurant. (suis devenue) ARC 304-07

- Mais nous n'avons plus pu partager les rôles, donc nous avons changé le jeu. Nous avons joué le cache-cache. Nous *devenions* alors les copains. (sommes devenus) ARC 310-05

- Mon rêve *devenait* en réel. (est devenu) SWU 309-04

Bien que le verbe « devenir » signifie le passage d'un état à un autre, il est perçu par les étudiants comme qualifiant un état de quelqu'un ou quelque chose et ils le conjuguent à l'imparfait en pensant peut-être qu'il s'agit d'un verbe statif. En réalité, il faut plutôt le passé composé pour indiquer l'accomplissement du changement. Il est possible que les étudiants ne regardent pas le passage de changement d'état mais seulement l'état résultant du moment de l'énoncé.

4.2.1.6 Cas divers d'usage impropre de l'imparfait

4.2.1.6.1 Confusions lexicales

corpus

- A l'université de Khon Kaen, quand j'étais deuxième année, d'abord mes amis et moi *étions* d'accord d'exercer à Nong Kai afin de la programme de développement individuel. (nous sommes mises) KKU 412-01

- J'avais peur de parler l'anglais. Je *connaissais* beaucoup d'étrangers dans cette ville : les japonais, les anglais, les thaïlandais. (ai rencontré) SWU 310-03

- Dès qu'ils voulaient payer de l'argent, ils m'ont dit « l'addition, s'il vous plaît », *j'étais pressé* d'en prendre. (me suis dépêché) ART 307-06

Un jour, il *était* malade. Ma mère l'a emmené à l'hôpital. (est tombé) SWU 411-03

Deux lexies différentes ou apparentées expriment des signifiés regroupés sous une seule lexie en thaï. En particulier, le français distingue fréquemment l'action de l'état, contrairement au thaï qui se contente d'une seule lexie. Il en va ainsi pour « être d'accord » – « se mettre d'accord », « connaître » – « rencontrer », « avoir conscience » – « prendre conscience », « être pressé » – « se dépêcher » ou « être malade » - « tomber malade », etc. Souvent les étudiants thaïs confondent les deux lexies du fait que dans leur langue il n'y en a qu'une seule et, dans le cas où ils choisissent la forme exprimant l'état au lieu de celle exprimant l'action, ils lui associent l'imparfait qui est de loin la plus fréquente avec elle. C'est un autre

problème de l'apprentissage du français pour les apprenants thaïs qui apparaît souvent dans les copies.

4.2.1.6.2 Cause indéterminée

corpus

- Puis nous avons loué trois camionnettes pour contenir les 44 étudiants d'aller à la destination. Nous *arrivions* à l'école. Nous étions très excitées parce que c'est la première fois pour nous d'aller ensemble. (sommes arrivées) NU 309-08

- Ce matin, je me suis levé tard. Je *me lavais* et *m'habillais*, j'ai fini quand il était 10 heures. (me suis lavée, me suis habillée) KKU 406-13-14

- Après j'*arrivais* à la maison. Mes amies au camp ont envoyé de la lettre à moi. (suis arrivée) BUU 402-08

Il existe un certain nombre d'erreurs dont nous ne pouvons pas trouver la cause et que nous ne pouvons pas classer. Il est possible que nos informateurs choisissent la forme verbale par hasard ou en essayant de deviner.

Nous pouvons classer les 228 erreurs de l'usage impropre de l'imparfait à la place du passé composé en 6 cas de figures.

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
IMP à la place du PC	1. Emploi mécanique abusif	68
	- Verbe statif à l'IMP	(60)
	- Quand + imparfait	(8)
	2. Maintien du temps précédent	60
	3. Aspect du procès	51
	- Aspect duratif	(39)
	- Aspect itératif	(12)
	4. Emploi abusif du passé composé avec	33

	certains déclencheurs	
	5. Confusions lexicales	18
	6. Cas divers d'usage impropre de l'IMP	60
	Total des causes	302
	Total des erreurs	228

4.2.2 Usage impropre du présent à la place du passé composé

4.2.2.1 Usage systématique (ou abusif) du présent

A. Emploi systématique du présent avec certains verbes

corpus

- Pour mon ami canadien, cette fois *est* très utile pour moi. (a été) KU 312-07

- Pour la bonne occasion, nous avons décidé d'aller au restaurant en voiture. Je *suis* d'accord parce que nous ne prenons le dîner pas ensemble longtemps. (ai été, n'avions pas pris) KKK 410-04

- Il conduisait encore vite. *Il y a* un des hommes a crié que « vous devez arrêter la voiture ». (il y a eu) KKK 411-13

- Je ne sais pas que l'autre personne *a* une ou plusieurs expériences inoubliables. Pour moi, j'en *ai* plusieurs mais je parle seulement de trois expériences importantes. (a eu, ai eu) NU 310-02-03

Comme on l'a déjà constaté à propos de l'imparfait, les étudiants emploient certains verbes invariablement au présent, même quand le contexte implique une forme du passé, en particulier « avoir » et « être ». Les étudiants pensent peut-être que les procès sont permanents et ne sont pas susceptibles de modification dans le temps. Les faits décrits peuvent éventuellement être encore valables ou vrais au moment de l'énonciation, toutefois il faut utiliser plutôt le passé composé afin d'indiquer l'accomplissement du procès. Le passé composé exprime l'aspect de l'accomplissement s'accompagnant d'une nuance de résultat ou de situation acquise dans le présent.

Avec la nuance de situation acquise dans le présent, certains verbes peuvent aussi être employés abusivement avec le présent, tels que « aimer », « vouloir », « penser ». Par exemple :

- Je *suis* heureuse de faire ces activités. Je les *aime* beaucoup. (ai été, ai aimé ça) KU 303-05

Dans ces cas, nous constatons que les étudiants emploient constamment le présent et ne se posent pas la question de savoir quel temps du passé il faudrait, donc la question de la forme correcte est secondaire.

B. Emploi systématique du présent dans certaines parties (introduction ou conclusion)

corpus

- A la fin du mois de Mai, on *a* l'occasion de rencontrer les bons amis français qui ne sont pas seulement les étrangers mais ils *deviennent* nos amis proches. (a eu, sont devenus) ARC 406-01-02

- Je pense que les deux voyages sont les voyages appréciés. Je *visite* plusieurs sites touristiques. Ça *me fait* plaisir et ça *me donne* des nouvelles expériences. Et ce sont mes expériences inoubliables. (j'ai visité, m'a fait, m'a donné) NU 313-02-04

Un certain nombre de cas d'erreurs proviennent de la structure de la production. Dans la partie de l'introduction et de la conclusion, quelques étudiants emploient systématiquement le présent, même là où il faudrait un temps du passé. Certains d'entre eux utilisent le présent dans toute la partie pour presque tous les verbes bien que cette règle ne soit pas toujours applicable. Ici le thème concerne l'expérience, presque tous les procès devraient être mis au passé même s'ils figurent dans l'introduction ou dans la conclusion.

4.2.2.2 Interférence du thaï : emploi abusif du présent dans certains paragraphes ou dans certaines parties où le premier verbe est au passé

corpus

- Quand nous sommes partis “Le Grand Palais”, il y a eu une personne *parle* à son ami que “Maintenant, les chinois ressemblaient les thaïlandais.” (qui a dit) SWU 307-06

- Au mois de mai 2000, j’ai reçu la bonne nouvelle qui *conduit* le bonheur. (qui m’a fait plaisir) KKU 413-21

- Une nuit, à l’hôpital, il y avait une erreur que je n’oublie jamais. Tandis que je veille sur la mère en dormant bien. Je *n’entends* pas la voix de ma mère pour appeler une infirmière parce que l’eau saline est en train de finir. Heureusement, une infirmière *passé* la salle de ma mère et *observe* la bouteille de l’eau saline donc elle *change* la bouteille de ma mère. (n’ai pas entendu, est passé, a observé, a changé) KKU 412-09-13

Comme nous l’avons déjà mentionné, à cause de la langue maternelle, certains étudiants emploient un temps du passé au commencement d’une partie de leur récit et ensuite le présent de l’indicatif dans la deuxième proposition de la phrase complexe ou dans les phrases suivantes dans un même paragraphe ou une partie. Quand ils ont déjà conjugué le premier verbe à une forme du passé, ils ont souvent tendance à mettre les suivants au présent, présumant que le deuxième verbe est déjà marqué temporellement comme le premier verbe. On peut supposer que, du fait de cette présomption, les étudiants considèrent que la répétition du temps avec le second verbe constituerait une redondance inutile.

4.2.2.3 Aspect : *accompli*

corpus

- Je trouvais des nouvelles expériences grâce aux activités de l’université. Cela *me permet* de devenir adulte. (m’a permis) NU 302-03

- Cet accident *m’apprend* conduire prudemment. (m’a appris) NU 304-03

- L’histoire a eu lieu il y a cinq ans. Cela m’est rendue très triste que je dois n’oublier pas. Elle *change* ma vie et tous. (m’a rendue, a changé) KKU 413-09

- J’étais très content de rencontrer de différents passagers. Cela *me permet* de savoir leurs langues et leurs cultures. (m’a permis) KU 404-07

Le passé composé dans cette catégorie ne concerne pas un accompli dans le passé mais dans le présent. En français, on considère le procès qui est achevé et qui a des incidences au moment de l'énonciation comme l'état résultant ou une situation acquise. Cela relève du passé composé. C'est pourquoi certains étudiants en viennent à confondre cette valeur aspectuelle du passé composé avec la valeur du présent. Ils choisissent le présent à la place du passé composé en considérant que l'état résultant est un procès contemporain du moment de l'énonciation. Il est probable que les étudiants thaïis ont des difficultés à maîtriser la notion « accompli du présent », considérant certainement que le passé composé ne peut pas avoir pour sens que le passé accompli.

D'autre part, la valeur aspectuelle du passé composé n'est pas assez soulignée dans les cours de français en Thaïlande. Dans la plupart des méthodes utilisées dans ce pays telles que *Panorama*¹⁰, *Reflét*¹¹, *Café Crème*¹² et surtout *Fréquence jeunes*¹³ que la plupart des lycéens thaïis utilisent dans leur école, il n'est presque jamais question de la valeur aspectuelle du passé composé et si c'est le cas, les méthodes la présentent très brièvement dans le résumé de grammaire à la fin de l'ouvrage. C'est pourquoi, il est possible que certains étudiants thaïis ignorent ou oublient cette valeur du passé composé en employant le présent de l'indicatif à sa place.

4.2.2.4 Confusions lexicales

corpus

- Mon histoire a commencé quand j'ai l'opportunité de participer à la 20^e jamborée de scout mondial a eu lieu à Sattaheeb. [...] Je *connais* des gens venant de

¹⁰ J. GIRARDET et J.-M. CRIDIG, *Panorama de la langue française: méthode de français 1-3*, Paris : CLE international, 1996.

¹¹ G. CAPELLE et N. GIDON, *Reflét : méthode de français 1-2*, Paris : Hachette Livre FLE, 2000.

¹² M. KANEMAN-POUGATH et al., *Café crème: méthode de français 1-2*, Paris : Hachette FLE, 1997.

¹³ G. CAPELLE et al., *Fréquence jeunes : méthode de français 1-2*, Paris : Hachette, 1994.

tous les pays. Cela me permet de comprendre leur culture et leur idée. (ai rencontré) KU 301-03

- En ce temps-là est arrivé, on *a* un rendez-vous pour sortir dehors, après des funérailles (a pris) KKKU 317-05

- Nous nous impressions à l'activité parce qu'elle nous donne la nouvelle bonne expérience, nous *avons beaucoup d'amis*. (l'activité nous a fait connaître beaucoup d'amis) ARC 408-28

- Mais tous les problèmes ont passé bien. Je *sais* m'adapter aux situations sérieux. (ai pu) NU 302-08

Ces exemples montrent qu'un mauvais choix lexical peut causer des erreurs dans l'emploi du temps. Dans l'emploi impropre du présent, les étudiants utilisent un verbe pouvant exprimer une vérité invariable comme « connaître », « avoir », « savoir », etc. Pourtant, ces verbes ne sont pas appropriés dans ces contextes en raison de leur sens. Au lieu de l'action principale, les verbes jouent le rôle de l'état du sujet ou de cadre du récit. La solution est de changer le choix du verbe : « rencontrer » à la place de « connaître », « prendre un rendez-vous » à la place de « avoir un rendez-vous », « faire connaître des amis » à la place de « avoir des amis » et « pouvoir » à la place de « savoir » etc. Il y a aussi probablement un problème de confusion des formes avec « je sais » et « je connais », compris comme étant à l'imparfait.

Nous pouvons classer les 111 erreurs de l'usage impropre du présent à la place du passé composé en 5 groupes :

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
PRES à la place du PC	1. Usage systématique (ou abusif) du présent	69
	- Emploi systématique du présent dans certaines parties (introduction ou conclusion)	(34)
	- Emploi systématique du présent avec certains verbes	(35)
	2. Interférence du thaï : emploi abusif dans certains paragraphes ou certaines parties où le premier verbe est au passé	23
	3. Aspect : accompli	18
	4. Confusions lexicales	12
	5. Cas divers d'usage impropre du PRES	31
	Total des causes	153
	Total des erreurs	111

4.2.3. Cas divers d'usages impropres à la place du passé composé

Dans les « cas divers » de l'usage impropre d'une forme à la place du passé composé, nous rassemblons les usages impropres mineurs : usage impropre du plus-que-parfait, du futur simple, du conditionnel passé et des formes incorrectes et ininterprétables. Ici nous ne présenterons que les cas intéressants.

4.2.3.1 Usage impropre du plus-que-parfait à la place du passé composé

Aspect antérieur et interférence du thaï

corpus

- Quand j'*étais rentré* chez moi, le téléphone a sonné. (suis rentrée) SWU 401-01

- Quand nous *avons monté* le bus, les cinq hommes l'ont monté aussi. (sommes montés) KKU 411-04

Parfois dans une phrase complexe, les étudiants font trop attention à l'aspect antérieur et prennent pour de l'antériorité ce qui relève de la successivité. Même quand le procès a lieu en réalité antérieurement à un autre procès, ce n'est pas toujours le plus-que-parfait qui doit être employé. Dans le cas où les deux faits se passent successivement et où on ne prend pas en considération l'accomplissement du procès, on utilise le passé composé. L'usage du plus-que-parfait semble créer trop de distance entre les deux faits. Il est remarquable que tous les exemples contiennent « quand ». C'est possible que ces erreurs proviennent de l'emploi mécanique abusif de « Quand + PQP + PC ».

D'autre part, dans les mêmes exemples, nous pouvons supposer que les erreurs proviennent aussi de l'interférence du thaï. Dans l'esprit de certains étudiants, lorsque le verbe de la principale est à la forme du passé, celui dans la subordonnée devrait être au plus-que-parfait pour marquer l'antériorité, lorsque celui-ci est marqué comme accompli en thaï avec / $\lambda E \Leftrightarrow \omega$ /.

- Quand j'*étais rentré* chez moi, le téléphone a sonné.

→ เมื่อ ฉัน กลับมาถึง ที่ บ้าน แล้ว โทรศัพท์ ก็ ดังขึ้น

/ μ \downarrow α] $\chi\eta\alpha\downarrow$ $\kappa\lambda\alpha\uparrow\pi$ $\mu\alpha$] $\tau\eta \rightarrow \downarrow$ $\tau\eta\downarrow$] $\beta\alpha$] \downarrow $\lambda E \Leftrightarrow \omega$ $\tau\eta\circ$] $\rho\alpha?$] \uparrow $\sigma\alpha\uparrow\pi$ κ
 $\square\downarrow$] $\delta\alpha N$ $\kappa\eta$] \downarrow v/

quand je rentrer à maison $\lambda E \Leftrightarrow \omega$ téléphone conj. sonner

= Quand je suis rentré à la maison, le téléphone a sonné.

- Quand nous *avons monté* le bus, les cinq hommes l'ont monté aussi.

→ เมื่อ เรา ขึ้น รถเมล์ แล้ว ผู้ชาย ทั้ง 5 คน ก็ ขึ้น มา

quand on monter bus $\lambda E \Leftrightarrow \omega$ homme tous 5 class. conj. monter v.

d'orient.

/ μ \downarrow α] $\rho\alpha\omega$ $\kappa\eta$] \downarrow v $\rho\circ \Leftrightarrow \tau\mu\epsilon$]]

$\lambda E \Leftrightarrow \omega$ $\pi\eta\upsilon\downarrow$] $\chi\eta\alpha$] φ $\tau\eta\alpha \Leftrightarrow N$ $\eta\alpha\downarrow$] $\kappa\eta\circ\nu$ κ] \downarrow $\kappa\eta$] \downarrow $\mu\alpha$]]

ด้วย

$\delta\upsilon\downarrow$ $\alpha\varphi$ /

aussi

= Quand on est monté dans le bus, les 5 hommes y sont montés aussi.

En fait, même si la subordination présente un fait antérieur, nous devons considérer la relation entre les deux propositions. Parfois la relation est considérée comme une série événementielle, les actions se passent l'une après l'autre immédiatement, et dans ces exemples, c'est le passé composé qui s'impose.

4.2.3.2 Usage impropre du futur simple à la place du passé composé

Emploi abusif du futur simple avec certains déclencheurs

corpus

- J'ai nouvelle amies au camp. Alors je *demandera* retourner dans l'année prochaine. (ai demandé) BUU 302-09

A cause du circonstanciel « dans l'année prochaine » qui indique le moment de l'avenir, cet étudiant confond le choix du temps. En outre, cet énoncé se compose d'éléments incomplets, ce qui provoque des difficultés de compréhension et révèle des difficultés d'expression. Il semble que, pour l'étudiant, le circonstanciel détermine le verbe « demander » tandis qu'il doit en fait dépendre du verbe « retourner ».

4.2.3.3 Usage impropre d'une forme que l'on ne peut pas identifier à la place du passé composé

corpus

- Puis, nous *allons continué* nos voyages à « Don Hoy Lod », Samut Songkram. (avons continué) ARC 410-06

- Sa fille était petite, elle était timide avec la personne inconnu, le premier jour, elle *n'était pas encore parler* mais après, elle nous jouait toujours [...] (ne nous a pas parlé) SWU 420-07

- Voilà, ce sont quelques parties de notre voyage même si c'étaient 2 jours et 1 nuit que nous *sommes étions* ensemble, c'est notre expérience inoubliable. (avons été) ARC 401-12

La formation des verbes dans ces trois exemples est si difficile à reconnaître que nous les classons dans la catégorie « usage impropre d'une forme que l'on ne peut pas identifier ». Nous ne savons pas exactement quelle forme verbale les étudiants veulent utiliser dans la production. « allons continué » dans le premier exemple semble une forme fautive à la place du passé composé. Notre expérience de l'enseignement auprès de lycéens nous a appris que certains conjuguent le verbe au passé composé en employant « aller » à la place du « avoir » comme auxiliaire, notamment aux première et deuxième personnes du pluriel, probablement en raison des similarités sonores. De même, probablement en cherchant à utiliser le passé composé, l'étudiant d'université pourrait confondre les deux formes. Quant au deuxième exemple l'étudiant a probablement cherché à utiliser le plus-que-parfait parce qu'au niveau phonétique, les formes utilisées ressemblent à celles du plus-que-parfait, malgré le mauvais choix du verbe auxiliaire : était parler [ετΕπα{λε}] – avais parlé [αωΕ πα{λε}]. Toutefois, bien que l'étudiant cherche le plus-que-parfait, le contexte ne lui permet pas de l'employer, l'antériorité n'étant pas nécessaire. Pour le dernier exemple, la forme est très bizarre, l'étudiant mélange peut-être la forme du présent avec celle de l'imparfait, très certainement par étourderie.

Après avoir étudié le problème de l'emploi du passé composé, nous constatons que dans la majorité des emplois erronés, on le trouve remplacé par l'imparfait, ensuite le présent. D'autres usages impropres semblent moins importants car ce sont plutôt des cas individuels. Les causes probables les plus importantes sont l'« usage systématique du présent » et l'« emploi mécanique abusif » dans l'usage impropre d'autres formes à la place de l'imparfait.

4.3 Erreurs d'emploi à la place du plus-que-parfait

Le plus-que-parfait est un autre temps du passé que nous prenons en compte. Nous constatons que les étudiants thaïs ont moins de difficultés à l'employer en comparaison avec l'imparfait ou le passé composé. En fait, souvent, dans leur récit, les étudiants n'ont pas besoin de l'usage du plus-que-parfait. Lorsque le plus-que-parfait est nécessaire, dans deux cas sur trois, les étudiants ne l'utilisent pas du tout mais ils emploient à la place, en général, le passé composé. Lorsqu'ils en ont compris la manipulation, cela ne pose guère de problèmes. Ils sont rarement tentés aussi de l'utiliser incorrectement à la place d'une autre forme.

4.3.1 Usage impropre du passé composé à la place du plus-que-parfait

4.3.1.1 Négligence de l'antériorité

corpus

- Au jour de départ, mon ami qui m'*a persuadé*, elle a été absente sans m'a prévenu. (qui m'avait invitée) NU 314-03
- Selon moi, la vie à l'université était différent de la vie à l'école secondaire. Toutes les choses *ont changé*. (avaient changé) KU 401-07
- Puis nous sommes allés à Lopburi pour visiter la grand palais Narai où le roi Narai *a permis* l'ambassadeur français pour rencontrer. (avait permis) SWU 416-01
- C'était la salle de Réception. On *a fait* construire cette salle pour accueillir un grand homme de l'armée. (avait fait) SWU 405-07

La cause de ces erreurs est la non prise en compte de l'antériorité. Plusieurs étudiants racontent leur histoire comme si tous les énoncés se déroulaient l'un après l'autre. En fait, quand ils font un retour en arrière dans leur récit, ils doivent employer la forme du plus-que-parfait mais il est possible que cette forme ne soit pas toujours bien connue de certains étudiants thaïs qui emploient le passé composé à la place.

4.3.1.2 *Négation*

corpus

- J'avais vraiment très peur parce que je *n'ai jamais eu* une opération. (n'avais jamais eu) SWU 414-03

- [...] il y avait plusieurs activités que je *n'ai jamais vues* à Bangkok comme bungee-jump ou jet boat [...]. (n'avais jamais vues) ARC 409-16

- [...] c'est le premier fois que j'ai voyagé l'autre ville avec mes amis du fait que je *ne suis jamais allée* de provinces. (n'étais jamais allée) NU 303-03

La négation pose problème aux étudiants pour le choix des temps, parce qu'un procès en français peut-être considéré comme accompli même quand il est précisé qu'il n'a pas eu lieu. Dans la mesure où l'erreur apparaît régulièrement, quel que soit le temps du verbe considéré, c'est un point sur lequel l'enseignement du français devrait insister.

4.3.1.3 *Discours indirect*

corpus

- Un jour, quand je regardais la télévision, ma mère m'a dit que ma tante *a persuadé* ma petite sœur, mon petit frère et moi aller à Hua Hin. (avait invité) SWU 317-02

- Ma mère m'a dit que mon père *a dit* qu'il *a fait* amende honorable et il voulait être pardonné. (avait dit, avait fait) NU 306-04-05

- Elle m'a dit qu'il y avait de notre ami qui lui *a téléphoné* à 9.30h et *a dit* que nous *avons manqué* l'examen. (avait téléphoné, avait dit, avons manqué) KKU 406-22

Certaines erreurs de l'usage impropre du passé composé à la place du plus-que-parfait proviennent du non-respect des règles de la concordance des temps. Dans les cas qui nous intéressent, quand le verbe principal est au passé, le verbe de la

subordonnée doit être mis au plus-que-parfait si le procès est antérieur. Pourtant certains étudiants semble oublier de prendre peut-être en compte la règle et parlent comme au style direct en utilisant le passé composé.

4.3.1.4 Cas divers d'usage impropre du passé composé à la place du plus-que-parfait

Nous présentons une cause importante de cet usage impropre et intéressante pour l'apprentissage/enseignement du français.

Verbe particulier- oublier

corpus

- Le 2 avril. On est arrivé en Grèce, j'*ai oublié* mon passeport sur le bateau.
(avais oublié) BUU 403-02

- Malheureusement, je ne sais pas que j'*ai oublié* fermer de clé et aussi combien de temps dors-je ? (savais, avais oublié) KKU 401-06

On rencontre le verbe « oublier » à la forme du passé composé plus souvent qu'à d'autres formes. Non seulement ces erreurs peuvent être classées dans le cas de la négligence de l'antériorité mais aussi en raison de l'influence de certains manuels. Quelques auteurs thaïs des livres de grammaire française classent ce verbe dans le même groupe que les verbes « naître », « se perdre », « faillir » etc., qui doivent toujours être, selon ces livres, au passé composé¹⁴. Dans notre corpus, nous trouvons plusieurs cas où cette règle peut s'appliquer, sauf dans ces deux exemples, où l'on ne peut pas employer le passé composé mais le plus-que-parfait parce qu'il faudrait parler plutôt du procès accompli ou antérieur par rapport à un autre procès. La règle telle qu'elle est formulée est donc insuffisante.

Nous pouvons classer les causes principales des emplois du passé composé à la place du plus-que-parfait en 3 groupes :

¹⁴ S. WEERAWUTHIWONG, *Modern Compact French*, Bangkok : Mac, 1989, p. 162.

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
PC à la place du PQP	1. Négligence de l'antériorité	95
	2. Négation	13
	3. Discours indirect	12
	4. Cas divers d'usage impropre du PC	24
	Total des causes	144
	Total des erreurs	102

4.3.2 Cas divers d'usages impropres à la place du plus-que-parfait

Les usages impropres de l'imparfait et du présent à la place du plus-que-parfait sont aussi intéressants mais nous en comptons un nombre beaucoup moindre que pour l'usage impropre du passé composé. Par conséquent, nous les rassemblons dans « cas divers », en parlant seulement des causes les plus fréquentes dans chaque usage impropre.

4.3.2.1 Usage impropre de l'imparfait à la place du plus-que-parfait

4.3.2.1.1 Négligence de l'antériorité

corpus

- J'étais un peu contente d'entendre cette question parce que je *préparais* de le lui répondre avant la semaine dernière. (avais préparé) SWU 409-06

- Mes parents connaissaient la famille à Genève, c'était la raison pour laquelle qu'ils *décidaient* de m'envoyer en Suisse au lieu d'en France. (avaient décidé) SWU 309-03

En fait la question d'aspect antérieur à l'accompli est une cause importante de l'usage impropre de l'imparfait ou, plus rarement, du passé composé à la place du plus-que-parfait. Les étudiants ont tendance à raconter leur récit linéairement en

utilisant seulement l'imparfait et le passé composé. Alors, quand le contexte nécessite un retour en arrière, ils ne pensent souvent pas au plus-que-parfait. En particulier dans le discours rapporté où le verbe introducteur est au passé, les règles de la concordance des temps ne sont pas appliquées, par exemple :

- Mais mes cousins et mes beaux-frères, m'avaient dire que je *faisais* très bien (pour les jeunes) mais je pensais que j'étais très mal guider. (avais fait) SWU 313-05

4.3.2.1.2 Mécanique abusive : verbe statif à l'imparfait

corpus

- Après avoir discuté, heureusement, on a décidé finalement me demander à y rentrer pour commencer faire le travail. Cette entrevue, *c'était* très dût. (avait été) SWU 409-03

- J'étais un peu embarrassée parce que je *n'avais* jamais un ami. (n'avais jamais eu) KU 401-02

Pour les verbes statifs, certains informateurs pensent presque toujours à l'imparfait car ces verbes expriment un état du sujet. Ici, ce sont encore les verbes « avoir » et « être » qui causent le problème. Nous ne trouvons jamais l'emploi du plus-que-parfait pour ces verbes, notamment pour la structure « c'est ». Aucun informateur n'utilise « c'est » à la forme du plus-que-parfait. Alors nous ne sommes pas étonné de l'usage impropre de l'imparfait à la place du plus-que-parfait avec ces deux verbes. Il est possible que ces informateurs choisissent l'imparfait sans prendre en compte le contexte qui implique l'expression de l'accomplissement du procès.

4.3.2.2 Usage impropre du présent à la place du plus-que-parfait

4.3.2.2.1 Interférence du thaï et discours indirect

corpus

- Malheureusement, je ne sais pas que j'ai oublié fermer de clé et aussi combien de temps *dors-je* ? (avais dormi) KKU 401-07

- Pendant que je cherchais mon vêtement, ma amie a dit qu'elle *voyage* d'ici le mois dernier. (avait voyagé) BUU 402-02

- Il y a eu beaucoup une village, alors nous nous sommes divisée trois groupes pour habiter à la place qui nous *est* préparé. (avait été préparée) SWU 420-02

Nous pouvons essayer d'imaginer comment les étudiants conçoivent les énoncés où aurait dû apparaître en français le plus-que-parfait. L'erreur peut provenir du thaï dans le cas où l'erreur se trouve après une proposition comprenant un verbe déjà conjugué au passé. Ici, nous trouvons 5 erreurs de ce type, que ce soit dans une proposition coordonnée, complétive ou relative. Nos informateurs n'ont pas conjugué les verbes au plus-que-parfait parce que les verbes précédents indiquent bien le repérage temporel du passé.

En regardant les choses autrement, les erreurs dans les exemples plus hauts se rencontrent dans le cadre du discours indirect. Les verbes dans la subordonnée ne sont pas accordés avec le temps dans la principale, alors qu'il faudrait faire passer le présent au plus-que-parfait, selon la règle de la concordance des temps.

4.3.2.2.2 *Négation et maintien du temps précédent*

corpus

- Quand j'étais rentré chez moi, le téléphone a sonné. Mais je n'*entends* jamais cette voix-là. (n'avais jamais entendu) SWU 401-02

- L'uns ont été permis de sortir, l'autres étaient encore contrôlés. Pour moi et mes voisins ne *font* rien de faux, peuvent suivre de cet événement. (avons rien fait) KKU 317-11

- Pour la bonne occasion, nous avons décidé d'aller au restaurant en voiture. Je suis d'accord parce que nous ne *prendons* le diner pas ensemble. (étais d'accord, avions pas pris) KKU 410-05

Comme nous l'avons dit, la négation peut accompagner un procès considéré comme accompli et si le procès se situe dans le passé, la forme convenable est le passé composé ou le plus-que-parfait dans les cas qui nous intéressent. Toutefois,

comme régulièrement avec la négation, les étudiants utilisent le présent, probablement parce qu'ils ne peuvent pas situer un procès qui n'a pas eu lieu, alors qu'en français la même règle s'applique comme si le procès avait eu lieu. Ainsi, nous pouvons classer le dernier exemple dans la catégorie « maintien du temps précédent ». L'étudiant n'opère pas les changements rendus obligatoires par le français. Les étudiants utilisent souvent le présent pour « être d'accord » et emploient successivement la même forme verbale en ignorant quand il faut changer.

Il est vrai que le plus-que-parfait est un temps qui est peu employé dans les productions en comparaison avec l'imparfait et le passé composé mais il faut parfois l'utiliser pour raconter une expérience. D'après notre corpus, plusieurs informateurs connaissent l'emploi de cette forme, soit de manière correcte soit incorrecte, mais on constate qu'il y a 54 copies qui ignorent totalement l'usage du plus-que-parfait là où il devrait figurer. Nous pouvons supposer que certains étudiants thaïs n'ont pas l'habitude d'utiliser ce temps qui ne leur vient pas à l'esprit lorsqu'il s'agit de raconter une histoire. En conclusion, on ne peut pas dire que les étudiants manipulent mal le plus-que-parfait, mais plutôt que beaucoup ne l'utilisent pas du tout, mais quand ils l'utilisent, ils font moins de fautes qu'avec d'autres temps.

4.4 Erreurs d'emploi à la place du conditionnel

Dans le cadre de notre travail, nous considérons le conditionnel comme un temps du passé en tant que futur dans le passé et nous parlerons donc aussi des erreurs sur le conditionnel. Dans les copies, nous trouvons 5 types d'usages impropres avec, à la place, le présent, l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait et le futur simple. Pourtant nous présenterons surtout l'usage impropre du passé composé car nous en comptons un plus grand nombre, tandis que les autres usages impropres sont moins fréquents.

4.4.1 Usage impropre du passé composé à la place du conditionnel

Pour l'usage impropre du passé composé, nous pouvons analyser toutes les erreurs ensemble parce que chacune apparaît dans presque le même cotexte, le discours indirect.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

corpus

- En ce temps-là, je leur ai dit que je n'*ai* pas *osé* de le jouer. (oserais) KKU 311-03

- Ma grand-mère nous a dit qu'elle nous *a emmené* dans la ville. (emmènerait) SWU 402-09

- Nous avons demandé l'un l'autre pour être la première personne qu'il *a tapé* à l'ordinateur le nom et le code d'étudiant. (taperait) KU 406-04

- Mais quand ma tante m'a dit que nous *sommes allés* par le train, je me sentais très excitée. (irions) SWU 371-03

- J'ai vu les touristiques qui prenait la photo et achetait beaucoup de chose. J'ai pensé qu'ils les *a emportés* dans leur pays. (emporteraient) SWU 402-13

Parfois le choix du temps des étudiants thaïs correspond vraisemblablement au cotexte ; c'est-à-dire qu'ils utilisent la même forme verbale que celle du verbe précédent, avec une série au passé composé qui évoque la trame événementielle. Ici,

même dans le discours indirect, les étudiants continuent à utiliser la même forme verbale dans les propositions principale et subordonnée. Les phrases expriment un procès ultérieur par rapport à un autre dans la principale et il faut alors le conditionnel.

D'ailleurs, à propos du sémantisme du verbe, nous observons souvent l'emploi impropre du passé composé avec un verbe actif, sauf dans le premier exemple où le verbe « oser » peut être considéré comme statif. Dans ce cas, les étudiants emploient le passé composé à la place du conditionnel, même s'il faut placer le procès dans le futur du passé en raison de la cohérence des temps. Cela montre que pour certains étudiants le choix du temps dépend vraisemblablement de la forme verbale du verbe précédent ou du sens actif ou statif du verbe plutôt que du sens au niveau de la phrase ou du cotexte.

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
PC à la place du COND	Discours indirect, maintien du temps précédent et emploi mécanique abusif - verbe actif ~ PC	6
	Total des causes	6
	Total des erreurs	6

4.4.2 Cas divers d'usages impropres à la place du conditionnel

A côté de l'usage impropre du passé composé à la place du conditionnel, nous trouvons aussi celui de l'imparfait et du futur.

4.4.2.1 Usage impropre de l'imparfait à la place du conditionnel

Confusion de forme

corpus

- J'ai avancé peu à peu en me demandant à quelle destination j'*arrivais*. (arriverais) ART 414-03

- Le chef du club a parlé qu'on *voyageait* à l'école "Thong Hlaung" qui se trouve sur la montagne, Chiang-Mai pour transmettre des connaissances aux montagnards. (irait) KU 303-02

Il est probable que quelques étudiants confondent la forme de l'imparfait avec celle du conditionnel à cause de la même terminaison –ais, –ait. Ils cherchent peut-être à utiliser le conditionnel pour faire la concordance des temps dans le discours indirect mais utilisent l'imparfait à la place, très certainement en raison de cette confusion de forme.

4.4.2.2 Usage impropre du futur simple à la place du conditionnel

Discours indirect et emploi abusif avec certains déclencheurs

corpus

- Et je t'a dit que je lui *payerai* demain parce que je n'ai pas assez d'argent maintenant. (payerais) K KU 401-08

Dans cet exemple, nous pouvons dire que cet étudiant a oublié, entre autres choses, la règle de la concordance des temps dans le discours indirect. Dans un tel cas, quand le verbe principal est à la forme du passé, il faudrait faire passer le futur simple au conditionnel dans la subordonnée. Pourtant l'étudiant emploie le futur simple en pensant peut-être que cette forme peut exprimer le futur dans le passé. De plus cette erreur peut aussi provenir de la confusion de forme avec la terminaison - r – ou /{E/. D'autre part, cette erreur pourrait aussi provenir du circonstanciel « demain » que les étudiants assoient souvent avec le futur simple. Probablement, quand ils utilisent le mot « demain », ils emploient systématiquement le futur dans cet énoncé-là.

Dans l'usage impropre d'autres formes verbales à la place du conditionnel, nous remarquons que le conditionnel est une forme que les étudiants cherchent rarement à utiliser. Sur les huit étudiants faisant des erreurs avec le conditionnel, sept n'utilisent pas du tout cette forme et un étudiant l'utilise seulement dans l'emploi d'atténuation. C'est pourquoi, nous pouvons supposer que les étudiants thaïs ne connaissent pas beaucoup l'emploi du conditionnel en tant que futur dans le passé. Ils

ont l'habitude de l'utiliser seulement dans le cas du discours indirect ou avec la valeur d'atténuation.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

4.5 Erreurs d'emploi à la place du présent

En ce qui concerne le présent de l'indicatif, nous changeons de perspective d'analyse en ne nous occupant que des emplois impropres des formes verbales du passé telles que l'imparfait, le passé composé et le passé simple, à la place du présent. Le cas le plus nombreux est l'usage impropre de l'imparfait.

4.5.1 Usage impropre de l'imparfait à la place du présent

4.5.1.1 Emploi des temps du passé dans tout un passage ou dans toute la production

corpus

- Après les expériences, j'ai appris que l'argent valait pour moi et c'était la chose qui était rare. On *devait* savoir la valeur d'argent quand l'a utilisé. (doit) ART 312-05

- Laos *était* un des pays très civilisé et coloré. *C'était* mon véritable expérience inoubliable dans le pays merveilleux. (est, c'est) KKU 305-05-06

- Je me suis allongée sur le lit mais je ne pouvais pas dormir en raison de la peur de l'obscurité. Normalement, j'*allumais* la lampe toute la nuit. (allume) ART 402-02

- Depuis ce jour-là, nous nous *aimions* jusqu'aujourd'hui. (aimons) SWU 412-05

Il est un fait que dans leur récit, les informateurs sont amenés à utiliser les temps du passé pour raconter une expérience inoubliable, toutefois, parfois, ils sont amenés à faire des retours au moment de l'énonciation. Autrement dit, le présent de l'indicatif est quelquefois obligatoire pour certains passages. Les étudiants continuent d'employer les formes du passé même si le procès concerne la réflexion ou ce qui dure jusqu'au moment de l'énonciation.

4.5.1.2 Cas divers d'usage impropre de l'imparfait à la place du présent

Discours direct indirect

corpus

- J'ai lui répondu : je ne *savais* pas parce qu'il y a 2 semaines que j'*habitais* à Genève. (sais, habite) SWU 309-11-12

- Quand nous somme partis "Le Grand Palais", il y a eu une personne parle à son ami que " Maintenant, les chinois *ressemblaient* les thaïlandais. Regarde ! " (ressemblent) SWU 307-07

Ces deux énoncés montrent que certains étudiants ont des problèmes avec la manipulation du discours indirect. Ils font un mélange entre les discours direct et indirect en présentant des énoncés au style direct sur certains points et au style indirect sur d'autres. L'un d'entre eux utilise les guillemets et l'autre les deux-points qui qualifient le discours direct mais il fait la concordance des temps quand même en employant l'imparfait à la place du présent. C'est peut-être parce qu'en thaï, il n'y a pas beaucoup de différence entre le style indirect et le style direct.

Il y a trois cas de figure dans la catégorie de l'usage impropre de l'imparfait à la place du présent.

Usage impropre	Causes probables des erreurs	Nombre
l'IMP à la place de PRES	1. Emploi des temps du passé dans tout un passage ou dans toute la production	16
	3. Cas divers d'usage impropre du présent	20
	Total des causes	36
	Total des erreurs	34

4.5.2 Cas divers d'usages impropres à la place du présent

4.5.2.1 Usage impropre du passé composé à la place du présent

Maintien du temps précédent et emploi des temps du passé dans tout un passage ou dans toute la production

corpus

- Il y avait deux ans que j'ai été étudiant à la première année. Je *me suis souvenue* bien du premier jour où j'ai connu aux amis et aux deuxième années. (me souviens) SWU 316-02

- Je suis allée en France pour étudier la langue française pendant 6 semaines. Je *me suis rappelée* que je suis arrivée très très tôt. (me rappelle) ARC 307-01

Comme dans les cas précédents, quelques étudiants n'opèrent peut-être pas de changement dans le temps des verbes bien que le procès ne se situe pas dans le passé. Nous trouvons souvent ces erreurs avec des verbes exprimant le souvenir comme « se souvenir », « se rappeler » etc. Lorsque le procès est situé dans le moment de l'énonciation, le verbe doit être mis au présent de l'indicatif.

D'autre part, dans certaines copies, nous n'avons pas trouvé d'emploi du présent de l'indicatif bien qu'il soit nécessaire dans certains contextes. C'est peut-être parce que leur professeur leur donne le sujet de rédaction en leur disant d'employer les temps du passé, quelques étudiants utilisant seulement le passé composé, l'imparfait, ou peut-être le plus-que-parfait et le conditionnel pour certains d'entre eux dans leur production, et ignorant l'emploi du présent dans les cas où les verbes expriment une idée générale ou avec les verbes qui expriment le souvenir comme dans le cas précédent.

4.5.2.2 Usage impropre du passé simple à la place du présent

Maintien du temps précédent

corpus

- Ce Prang fut construit pour conserver les statues des divinités. Le Prang *fut* en forme de style khmer. On *respecta* Pra Siva. (Le Prang est de style khmer, y respecte) NU 303-12

Comme le passé simple est très souvent utilisé dans les textes historiques, nous pouvons expliquer cette erreur en supposant que cet étudiant a choisi le passé simple quand il voulait parler d'histoire. Pourtant il ne faut pas l'utiliser pour tous les verbes car certains procès se situent au présent, comme le culte rendu au dieu Siva, parce que cette croyance existe encore dans la société actuelle. Nous pouvons considérer ce type d'erreur comme un cas particulier car le passé simple est très rare dans les copies.

Dans le cadre du récit, on a besoin parfois du présent de l'indicatif pour exprimer un fait général ou retourner au moment de l'énonciation. Nous constatons que certains étudiants négligent cela et commettent des erreurs en choisissant un des temps du passé : l'imparfait, le passé composé ou le passé simple.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

4.6 Cas divers

Nous présenterons dans cette catégorie, des erreurs moins fréquentes. Ce sont l'usage impropre des temps du passé à la place du futur simple et les cas d'hésitation entre deux choix possibles.

4.6.1 Usage impropre des temps du passé à la place du futur simple

Nous avons rencontré seulement trois cas d'emplois du futur simple là où il faudrait un temps du passé, avec le verbe « oublier ».

4.6.1.1 Usage impropre de l'imparfait

Maintien du temps précédent et négation

corpus

- C'était très amusant et je *n'oubliais* pas toute ma vie. (n'oublierai pas) SWU
313-11

- C'était une bonne expérience que je *n'oubliais* pas. (n'oublierai pas) KKU
308-16

Nous voyons que le verbe « oublier » dans les deux énoncés est à l'imparfait à cause de « c'était ». Les étudiants utilisent l'imparfait dans l'ensemble de la conclusion et négligent d'employer le futur même quand le cotexte l'exige. En fait, si les étudiants employaient « c'est », ils pourraient penser au futur simple. Il semble que pour eux l'imparfait est difficilement compatible avec le futur simple dans le même énoncé tandis que le présent est plus proche dans l'axe temporel. D'ailleurs, la négation paraît aussi ici comme une autre cause d'erreur. Les étudiants ne se rendent pas compte que la négation du verbe « oublier » peut évoquer un procès dans l'avenir. Ils utilisent l'imparfait en pensant peut-être que s'il l'on enlève la négation, le procès relève du passé comme pour le procès précédent.

4.6.1.2 Usage impropre du passé composé

Emploi des temps du passé dans tout un passage ou dans toute la production et maintien du temps précédent

corpus

- Et le plus important, j'ai reçu la grande expérience dans ma vie et je ne *l'ai oublié* jamais. (l'oublierai) ART 312-07

Cette erreur peut provenir de deux causes : « maintien du temps précédent » et « emploi des temps du passé dans toute la production ». L'étudiant n'utilise pas de formes verbales autres que le passé composé et l'imparfait pour raconter son histoire et n'envisage pas d'avoir à utiliser le futur. Il utilise le passé composé comme avec le verbe « recevoir » placé précédemment sans considérer le moment du procès.

4.6.2 Hésitation entre deux choix possibles

Lorsqu'un verbe dans un contexte donné peut être aussi bien au passé composé qu'à l'imparfait, les étudiants choisissent souvent la meilleure forme mais parfois aussi ne parviennent pas à décider.

4.6.2.1 Usage impropre du présent à la place de l'imparfait ou du passé composé

4.6.2.1.1 Emploi systématique (ou abusif) du présent dans le devoir

corpus

- Pendant que tout le monde a crié avec la peur, je suis en train de tomber dehors de la voiture sans saisir quelque chose. Je *pense* que c'est mon jour de la mort. (pensais ou ai pensé) KKU410-15

En ce qui concerne cette erreur, l'étudiant a utilisé le présent de l'indicatif en pensant que l'énoncé est toujours vrai ou l'est encore au moment de l'énonciation. En fait le procès devrait être placé dans le contexte du passé : il se déroule au moment de l'accident et ce n'est pas une réflexion contemporaine du moment de l'énonciation. On peut employer l'imparfait ou le passé composé selon ce que l'on cherche à dire. On se sert de l'imparfait pour indiquer l'état ou le fait secondaire sans bornage. Par

contre, si l'on veut mettre l'accent sur le procès comme un fait principal, on emploie le passé composé. D'ailleurs, nous pouvons remarquer que, souvent, quand les étudiants hésitent ou n'arrivent pas à décider, ils choisissent le présent ou l'infinitif.

4.6.2.1.2 Confusion lexicale et confusion de forme

corpus

- Quand nous sommes entrés dans la salle de classe, une professeur nous a accueillis chaleureusement. Elle était la première professeur de cette université que je *connais*. Elle s'appelait A. Supanee. (rencontrais ou ai rencontré) KU 401-04

Ici, l'étudiant a mal choisi le mot de vocabulaire pour l'énoncé. Le choix de « connaître » indique l'état actuel du sujet mais le contexte implique plutôt un procès du passé. Il vaut mieux utiliser le verbe « rencontrer » et, pour la cohérence avec les procès précédents, on doit le conjuguer à l'imparfait pour qualifier le procès de l'action secondaire ou au passé composé pour indiquer le procès principal. En outre, cette erreur peut aussi provenir de la confusion de forme parce que la forme –ais ou [-E] ressemble à la désinence de l'imparfait. Cet étudiant confond peut-être la forme du présent, « connais », avec celle de l'imparfait, « connaissais ».

Nous avons interprété et expliqué les causes possibles majeures des erreurs que nous avons trouvées dans notre corpus. Même si dans chaque catégorie la cause principale est différente, la cause la plus importante est le « maintien du temps précédent » car nous l'avons rencontrée dans presque toutes les catégories. Ensuite ce sont l'« usage systématique du présent » et l'« emploi mécanique abusif ».

5. Processus des erreurs

Après avoir présenté les causes probables des erreurs dans chaque catégorie, nous allons les regarder ici de manière globale pour tenter d'identifier le processus des erreurs chez les étudiants thaïs. Grâce à cela, nous pourrions mieux prévoir quand les étudiants commettent des erreurs dans leur production écrite. Nous pouvons voir qu'ils sont confrontés à des problèmes dans le choix de la forme verbale pour 4 raisons principales.

5.1 Quand le présent ne doit-il pas être utilisé ?

Nous observons que le présent de l'indicatif figure parmi les temps que certains étudiants utilisent systématiquement et de manière abusive. Ils l'utilisent avec certains verbes ou dans certaines parties de leur production.

5.1.1 Emploi du présent avec certains verbes.

Après avoir regardé toutes les erreurs concernant l'usage systématique du présent avec certains verbes, nous pouvons les classer en trois groupes :

A. Les verbes « avoir » et « être », y compris les expressions composées comme « il y a » et « c'est ». Ce groupe crée le plus de problèmes chez les étudiants thaïs. Ils ont tendance à utiliser systématiquement le présent.

- La route *est* rugueuse donc nous étions fatiguées. (était) NU 309-10

- Quand j'étais en M.3, j'*ai* une expérience dont je me rappelle très bien. (ai eu)

KKU 313-01

B. Les verbes exprimant des propriétés permanentes ou inaliénables et la description de lieux comme « s'appeler », « se composer », « venir », ou d'autres.

- *J'ai cru* que c'était mon premier amourette. Mon petit-ami *s'appelle* "Manit". (croyais, s'appelait) SWU 415-04

- Dans le barrage, il y a tellement de boutiques qu'on *vend* des nourritures et des souvenirs. (avait, vendait) NU 303-02

C. Les verbes exprimant un procès qui est toujours vrai ou l'est encore au moment de l'énonciation tels que « aimer », « vouloir », « penser », « croire », etc.

- Il était le premier chien donc, je l'*aime* beaucoup. (aimais *car il est mort*)

SWU 407-08

- J'ai prié parce que je ne *veux* pas mourir. (voulais) KKU 411-12

En fait, dans le cadre d'un récit d'expérience personnelle, le contexte ne permet pas toujours d'employer le présent pour décrire des choses ou des personnes, même si les explications sont une vérité qui dure encore au moment de l'énonciation.

5.1.2 *Emploi du présent dans certaines parties de la production.*

Certains étudiants ont leur propre stratégie pour concevoir une production écrite avec trois parties : une introduction, un développement et une conclusion. Dans les parties de l'introduction et de la conclusion, ils emploient parfois systématiquement le présent, même là où il faudrait un temps du passé par exemple :

- Maintenant, il y a beaucoup de choses qui *ont* lieu dans ma vie mais un des événements que je n'oublie jamais. C'est un événement qui *se passe* quand j'avais treize ans. (ont eu, s'est passé) KKU 410-01-02

- Cette expérience est value pour moi parce que *c'est* le premier pas avant d'entrer dans le monde de travail dans quelques mois. De plus, j'*ai* une bonne chance de l'apprendre avant des autres. Enfin, je suis fier de *pouvoir* gagner d'argent par moi-même ; *c'est* la première somme dans ma vie. (c'était, ai eu, avoir pu, c'était) ARC 404-18-20

5.1.3 *Emploi du présent dans certains paragraphes ou certaines parties où le premier verbe est au passé*

Nous trouvons aussi l'emploi abusif du présent après un verbe conjugué au passé. Certains étudiants ne conjuguent que le premier verbe au passé et ont tendance à mettre les verbes suivants au présent. Ils croient que le premier verbe indique déjà le passé dans leur énoncé et le deuxième verbe est marqué temporellement comme le

premier verbe. Donc, la forme du passé des verbes suivants est considérée comme une redondance inutile. Par exemple :

- Nous **avons commencé** le travail 10 heures jusqu'à 20 heures, mais nous *pouvons* relaxer toujours quand il n'y a pas de clients. (commencions, pouvions, avait)
ARC 404-09-11

- Quand nous **sommes arrivés** à l'hôtel, nous *sentons* très bien à l'aise et *remplissons* avec l'enthousiasme à cause de la bonne ambiance et du bon lieu. (sentions, remplissions) K KU 409-03-04)

L'emploi du présent est possible seulement dans certains cas. Cela dépend du co(n)texte. Parfois le co(n)texte nécessite un temps du passé par exemple, l'emploi de l'imparfait pour le procès en cours de réalisation dans le passé ou l'emploi du passé composé pour un procès borné ou considéré comme une totalité. Plusieurs étudiants n'arrivent pas à savoir dans quel co(n)texte le présent peut être employé et dans quel co(n)texte il faut un temps du passé.

5.2 Quand faut-il changer le temps ?

Parmi les causes identifiées, le « maintien du temps précédent » est une des causes les plus fréquentes. Nous comptons 306 occurrences dans presque toutes les catégories. Les étudiants créent très souvent une série de verbe au même temps en ignorant les règles des temps, même quand ils sont entrés dans une phase différente du récit. Ils continuent à utiliser la même forme verbale jusqu'à la fin de la phrase, du passage ou de l'idée, sans changer. Par exemple :

- Le policier ne parlait français, Betty **a** lui **expliqué** en l'anglais. Le policier **a attendu**, il n'**a** pas **compris** mais Pietro **a compris**. Il **a expliqué** en italien. Une heure après, j'**ai retrouvé** mon passeport. J'**ai été** très contente et mes amis aussi. (étais)
BUU 403-03

- Au détour d'un chemin qui **descendait** au creux de la falaise, je la **voyais**. C'**était** une abbaye dont la beauté **coupait** le souffle. Jetant un coup d'œil sur le ciel,

j'apercevais la flèche élançée qui **semblait** l'arracher aux profondeurs. (ai aperçu) CU 302-02

En particulier, les étudiants négligent de changer les temps même dans le discours indirect, c'est-à-dire qu'ils emploient la même forme verbale pour tous les verbes : verbes de la principale et de la subordonnée. Nous trouvons surtout cette cause quand le verbe introducteur est au passé composé. Au lieu d'utiliser l'imparfait, le plus-que-parfait ou d'autres selon la règle de concordance des temps, ils continuent à employer le passé composé sans considérer le moment du procès ou les détails de la règle.

- Malheureusement, quand nous **sommes entrés** dans la boutique hors taxe, les douaniers nous **ont dit** que nous **avons dû** aller avec eux. (devions) KKU 408-03

- Elle m'**a dit** qu'il y avait de notre ami qui lui **a téléphoné** à 9.30h et **a dit** que nous **avons manqué** l'examen. (avait téléphoné, avait dit, avions manqué) KKU 406-

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

22
5.3 *Quand ne s'applique pas la règle du verbe actif au passé composé et du verbe statif à l'imparfait ?*

Dans notre corpus, nous avons pu observer que le choix du passé composé et de l'imparfait chez les étudiants dépendait beaucoup du sens ou de l'aspect du verbe : verbe actif et verbe statif. La plupart des étudiants thaïs présument que les verbes actifs doivent être conjugués au passé composé car ce temps évoque des événements ou des activités ponctuels, tandis que les verbes statifs appellent l'imparfait qui exprime des états passés. Nous constatons que cette règle peut s'appliquer dans beaucoup de contextes et que les étudiants peuvent l'utiliser correctement. Néanmoins, le problème est que cette règle n'est pas constante et les étudiants n'arrivent pas à déterminer quand la règle ne peut pas s'appliquer, par exemple :

- Quand elle est allée au carrefour ayant le feu rouge, elle n'y a pas arrêté. Immédiatement, il y avait un motocycliste qui *est venu* avec toute vitesse aussi. Dans

quelques secondes. (Au même moment, il y avait un motocycliste qui venait à toute vitesse aussi) ART 373-05

- Le 7 Octobre 2003, c'était le jour où j'*étais* guide touristique nécessité ou guide amateur pour mon ami canadien. (ai été) KU 312-01

En fait, parfois le contexte nécessite l'emploi de l'imparfait pour les verbes actifs afin de qualifier un procès en cours de réalisation ou apporter une explication, ou l'emploi du passé composé pour les verbes statifs quand le procès est borné ou considéré dans sa totalité. D'ailleurs la règle du verbe actif au passé composé et du verbe statif à l'imparfait ne provoque pas seulement une confusion entre le passé composé et l'imparfait mais elle conduit aussi certains étudiants à commettre des erreurs dans l'usage du passé composé et de l'imparfait à la place du plus-que-parfait ou du conditionnel, par exemple :

- Après avoir discuté, heureusement, on a décidé finalement me demander à y rentrer encore pour commencer faire le travail. Cette entrevue *était* très dur. C'était mon moment si officiel que je ne pouvais pas me contrôler bien. (avait été très) SWU 409-03

- J'ai entendu mes amies demander à lui qui m'*a poussé* de m'aider. (avait poussée) KU 408-07

- Le troisième jour, je suis partis faire des courses parce que je *suis rentré* demain. (rentrerais le lendemain) SWU 402-17

Le sémantisme du verbe n'est pas toujours un bon critère pour choisir un temps du passé. Il faut aussi prendre en compte l'aspect du procès ou du repère temporel. Dans le cas où le procès est en cours de réalisation ou considéré comme un fait secondaire, c'est l'imparfait qui s'impose, tandis que si le procès est considéré dans sa totalité ou comme un fait principal, on utilise le passé composé même pour les verbes statifs. D'autre part aussi, les verbes statifs peuvent se combiner avec le plus-que-parfait et le conditionnel, comme les autres verbes.

5.4 Quand le syntagme verbal est complexe.

5.4.1 Complexité de la formation de la forme verbale

La conjugaison de certains temps ou de certains verbes provoque de la confusion chez les étudiants qui n'arrivent pas à distinguer les formes verbales. D'une part, la terminaison – ais, – ait peut provoquer une confusion formelle. Cette terminaison est la désinence de l'imparfait mais elle peut aussi paraître dans certains verbes au présent comme « connaître », « souhaiter », « paraître ». Il est probable que certains étudiants croient que les verbes en –ais sont à la forme de l'imparfait, malgré un éventuel accent circonflexe, et peuvent les utiliser dans leur énoncé. Par exemple :

- Nous sommes arrivées au cimetière même de loin, je me suis sentie qu'il y avait l'odeurs étrangers, à toute de suite, la silhouette d'un homme qui ressemblait un soldat, *paraît* en arrière de l'arbre. (j'ai tout de suite senti, a paru) ART 408-11

En particulier, nous trouvons très souvent que quelques verbes sont utilisés au conditionnel dans des expressions toutes faites tels que « vouloir », « pouvoir », « aimer », « devoir », etc.

- En ce moment-là, je *voudrais* rentrer chez moi mais je n'ai pas pu le faire parce que j'avais été dans le bus et c'avait été le temps de départ. (voulais, étais, était) NU 314-05

- Il y avait beaucoup de brouillard donc il *faudrait* marcher prudemment. (fallait) KKU 303-02

D'autre part, lorsque les étudiants utilisent le verbe « être » avec un participe passé, ils le considèrent souvent comme une forme du passé composé. En réalité, ce n'est pas automatique car il peut s'agir d'un verbe au présent à la voix passive. Régulièrement, les étudiants pensent que l'auxiliaire « être » du passif est l'auxiliaire « être » du passé composé.

- Il semble qu'il y avait une chose sacrée nous protéger. Donc personne n'*est blessé*. (a été) KKU 410-18

- Quand j'étais étudiant en M. 5 de l'école Chiangkhamwitthayakom à Phayao. Un jour, je *suis assignée* du professeur au cours au bouddhisme. (ai été désignée par le professeur) NU 309-01

Et deuxièmement, ils considèrent parfois le verbe « être » au présent avec un participe passé adjectival comme l'auxiliaire « être » du passé composé.

- Pendant que le train est sorti de la station, j'ai aperçu trois jeunes hommes qui sont japonais. Ils *sont assis* derrière moi. (sortait, étaient, étaient assis) KU 303-06

5.4.2 Complexité de la structure de la phrase

Dans certains cotextes, en français, l'emploi des temps est régi par des règles fixes que les étudiants ignorent, n'appliquent pas ou ne font pas l'effort de se rappeler. Ce problème se pose souvent dans le cotexte de l'hypothèse, du discours indirect et de la négation.

5.4.2.1 Le cotexte de l'hypothèse

Dans le contexte de l'hypothèse, le choix du temps s'impose selon la possibilité et le moment de la condition par exemple si le verbe de la proposition principale est à l'imparfait, celui de la subordination doit être, le plus souvent, au conditionnel. Les étudiants thaïs apprennent en fait cela depuis l'école secondaire, mais quand ils n'y font pas attention, ils commettent des erreurs en utilisant souvent une seule forme dans toutes les propositions :

- Si l'infirmière ne *passait* pas la salle de ma mère et ne *changeait* pas la bouteille, la condition de ma mère deviendrait grave. (n'était pas passée, n'avait pas changé, serait devenue) KKU 412-14-15

- Et un jour, s'il *manquerait* la technologie, il ne débrouillerait pas ni vivre heureusement. (manquait) ART 403-14

Quelquefois, ils choisissent incorrectement les formes verbales qui conviendraient à la situation, parce que, peut-être, ils conservent le temps précédent.

- Quand j'habitais en Thaïlande, je ne doit pas faire le ménage ou faire la cuisine mais je dois aider moi-même quand je suis à l'étranger. Si je ne *fais rien*, je mourrai de faim. (avais rien fait) SWU 308-07

Ici au lieu d'exprimer l'irréel dans le passé, l'emploi du présent et du futur exprime la condition qui peut se réaliser dans l'avenir. Par conséquent, la condition ne correspond pas au contexte.

5.4.2.2. *Le discours indirect*

Quand on regarde les problèmes dans l'emploi des temps, on voit que la concordance des temps est un problème très fréquent chez les étudiants thaïs. Lorsque le verbe introducteur ou le verbe de la principale est à une forme du passé, les temps et les modes des verbes de la subordonnée sont soumis aux règles de la concordance par rapport au verbe introducteur. Mais les étudiants oublient souvent d'appliquer cette règle, le verbe dans la subordonnée restant encore comme dans le discours direct.

- Un officier nous a dit que nous *devons* louer les couvertures parce que dans la nuit, il faisait très froid. (devions) NU 308-03

- Je lui ai raconté ce que j'*ai trouvé* et après mon père m'a dit que cette ombrelle était un grand arbre qui *a été* brandi par le vent. (avais vu, était) ART 412-16

5.4.2.3. *La négation*

En français, quand on utilise la négation dans un énoncé, le procès peut être considéré comme accompli même quand il est précisé que l'accomplissement n'a pas eu lieu. Le problème se pose surtout avec le passé composé et le plus-que-parfait. Les étudiants ne pensent pas à l'accomplissement du procès et emploient le passé composé ou l'imparfait pour exprimer le procès.

- J'étais un peu embarrassée parce que je **n'avais jamais** un ami. (n'avais jamais eu) KU 401-02

- Il y avaient du sanglier comme le dîner avec du fromage. Je **ne mangais jamais** de sanglier et je le déteste. (n'avais jamais mangé) ARC 304-06

Nous voyons bien que les étudiants thaïs ont très souvent des difficultés à choisir la forme verbale correcte dans 4 cas : quand le présent ne peut pas être utilisé, quand il faut changer de temps, quand ne s'applique pas la règle du verbe actif au passé composé et du verbe statif à l'imparfait et quand le syntagme verbal est complexe. Ces informations sont très utiles pour l'enseignement/apprentissage des temps du passé du français en Thaïlande. Par exemple, on peut créer, en prenant en compte ce processus des erreurs, des exercices ou des manuels de grammaires adaptés pour les étudiants thaïs, c'est-à-dire construits en fonction des habitudes des apprenants thaïs.

Pour conclure, tout au long de ce chapitre, nous constatons que les 1 296 erreurs rencontrées relèvent de cas de figure différents et peuvent avoir plusieurs causes. Les causes des erreurs de notre corpus proviennent respectivement des difficultés des apprenants thaïs dans la maîtrise du système verbal du français, de l'interférence de la langue maternelle, le thaï, et de la première langue étrangère apprise, l'anglais, et le problème de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande comme les méthodes et les manuels utilisés. Nous trouvons que les étudiants commettent des erreurs quand ils ne savent pas quand le présent n'est pas recevable dans le contexte, quand il faut changer de temps, quand ne s'applique pas la règle du verbe actif au passé composé et du verbe statif à l'imparfait et quand le syntagme verbal est complexe. D'ailleurs, d'après notre expérience d'étudiant en français et d'enseignant de français et l'interview de quelques étudiants, l'emploi des

temps n'est pas un point très important dans la stratégie de communication de certains étudiants thaïs. Ils ignorent les problèmes d'emploi des temps du passé en croyant que ce qu'ils expriment est suffisant pour se faire comprendre malgré le choix incorrect du temps. Néanmoins, dans notre corpus, nous trouvons un certains nombre d'énoncés où nous n'arrivons pas à comprendre ce que les étudiants veulent dire.

6. Recommandations pour l'enseignement

Après avoir présenté le processus des erreurs des étudiants thaïs, nous pouvons prévoir les erreurs que les étudiants ont tendance à faire et savoir quels points les professeurs thaïs doivent mettre en lumière pour que les étudiants ne les reproduisent plus dans leurs productions suivantes. Ici, nous allons suggérer des recommandations pour l'enseignement en fonction des causes trouvées dans notre corpus.

6.1 Les étudiants n'ont pas besoin seulement de la théorie de l'emploi de chaque temps mais aussi de l'application dans des productions écrites. Au lieu d'apprendre seulement l'emploi des temps avec de petits exemples, les étudiants ont besoin aussi d'extraits de textes authentiques comme un article de journal, un récit de voyage ou un texte littéraire et d'une explication sur les applications des règles d'emploi des temps, en particulier, des remarques quand on change le temps par rapport au verbe précédent pour qu'ils se rendent bien compte du choix du temps quand ils font leur propre production.

6.2 En ce qui concerne la règle du verbe actif au passé composé et du verbe statif à l'imparfait, les étudiants ont besoin d'exemples où le verbe actif ne peut pas être conjugué au passé composé et où le verbe statif ne peut pas l'être à l'imparfait. Des remarques sur la limite de cette règle dans un ou des extraits de textes authentiques sont aussi importantes pour eux. Par conséquent, ils apprendront que cette règle ne peut pas s'appliquer systématiquement dans tous les contextes.

6.3 Dans le cas où les étudiants commettent des erreurs quand le verbe est complexe, nous pouvons proposer que les étudiants disposent d'exercices à trous pour

l'emploi des temps, avec certains faisant travailler le discours indirect, d'autre la voix passive ou l'hypothèse. Nous croyons que les étudiants connaîtront bien les règles grammaticales s'ils font des exercices dans ces cotextes mais ils peuvent les oublier quand ils font une production écrite. Il faudrait des exercices qui soient des textes plutôt que des phrases. Grâce à ces exercices, les apprenants pourront s'exercer à distinguer les repères temporels et à considérer le contexte et le cotexte entourant le verbe. Dans le cas de plusieurs choix possibles, une explication de l'enseignant sur la différence de signification du procès selon chaque cas est encore nécessaire dans la classe.

6.4 Il faudrait mettre l'accent sur les phrases où intervient la négation. Dans les manuels ou les méthodes de français ou même dans les livres de grammaire, on ne dit pas souvent que quand on met la négation dans un énoncé, le procès peut être considéré comme accompli même si l'accomplissement n'a pas eu lieu. Au regard des erreurs, les étudiants n'ont pas assez d'explications sur l'incidence de la négation dans tel ou tel énoncé et des exercices suffisants pourraient renforcer les étudiants sur ce point. Voici un exemple qui concerne le temps des verbes précédés des expressions *ça faisait...que* et *il y avait ... que*. Les étudiants pourront choisir l'imparfait ou le plus-que-parfait selon le contexte :

- "Elle pleurait en lisant cette lettre parce que ça faisait un an qu'elle l'attendre) (*attendait*)
- La grève a paralysé le pays, Il y avait longtemps qu'on (ne pas voir)cela. (*n'avait pas vu*)¹⁵"

6.5 Pour éviter les erreurs interlinguales, nous ne pensons que des dossiers sur les études contrastives du système verbal entre le français et le thaï et/ou l'anglais soient utiles dans un premier temps. Il est préférable de proposer ces dossiers aux étudiants de 4^e année après qu'ils apprennent la linguistique française pour qu'ils puissent faire des remarques avec les éléments de comparaison. Grâce aux études

¹⁰ E. SIREJOLS et D. RENAUD, *Grammaire, Niveau intermédiaire : Le Nouvel Entraînez-vous avec 450 nouveaux exercices*, Paris : CLE international, 1996, p.51.

contrastives, les apprenants pourront voir des similarités et les différences entre les deux et trois langues. Ils seront plus avertis du problème ou éviteront la traduction pour la production en français.

6.6 A partir des résultats de cette recherche, il faudrait créer des manuels ou des exercices adaptés spécifiquement aux étudiants thaïs. En mettant l'accent sur les points faibles que les étudiants thaïs confrontent souvent tels que l'emploi du passé composé avec les verbes statifs et l'imparfait avec les verbes actifs, la concordance des temps dans le discours indirect, etc., les étudiants peuvent prendre conscience de la complexité des règles, qui pourraient peu à peu être définies.

Ce ne sont que quelques suggestions pédagogiques pour l'enseignement du français en Thaïlande. Nous supposons que ces six recommandations pourront diminuer les erreurs que commettent les étudiants.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

CONCLUSION

Tout au long de notre travail, nous avons analysé les erreurs dans l'emploi des temps du passé telles qu'elles apparaissaient dans la production écrite des étudiants thaïs au niveau universitaire. L'analyse relève que la question des temps du passé du français reste problématique pour les apprenants même au niveau avancé. Tous nos informants commettent au moins une ou deux erreurs dans leur production écrite (9-10 erreurs en moyenne pour chacun). Ils maîtrisent encore mal les valeurs temporelles et aspectuelles des temps du passé et les confondent souvent. D'autre part, on constate peu de différences notables entre les copies dans l'utilisation des temps selon l'université d'appartenance des étudiants. En moyenne, un étudiant de chaque institution commet 8-11 erreurs, sauf ceux de Chulalongkorn et Bhurapha qui font seulement 4-6 erreurs mais cela est dû au fait que nous n'avons reçu que 3 copies utilisables de ces deux institutions dans lesquelles nous trouvons peu d'erreurs.

En regardant la classification des erreurs de J. C. Richards, la plupart de celles rencontrées dans notre corpus relèvent des types intralinguale et développementale tandis qu'il y a peu d'erreurs interlinguales.

Les résultats de cette recherche montrent que les étudiants ont le plus de difficultés dans l'utilisation de l'imparfait. D'ailleurs, la paire du passé composé et l'imparfait est la source principale de confusion. D'autre part, tandis que certains oublient souvent d'employer le plus-que-parfait et le conditionnel dans leur récit, d'autres oublient d'employer d'autres temps comme le présent de l'indicatif ou le futur dans leur récit au passé.

Les difficultés d'utilisation des temps du passé semblent plutôt provenir de la complexité même des règles à manipuler. En ce qui concerne les erreurs interlinguales, en plus petit nombre comme on l'a dit, elles proviennent de deux sources : la langue maternelle, le thaï, et la première langue étrangère apprise, l'anglais. Pour le reste, après avoir analysé toutes les erreurs commises dans notre corpus, nous constatons qu'elles relèvent le plus souvent des causes suivantes :

1. Les difficultés des apprenants thaïs dans la maîtrise du système verbal du français

On peut dire que le système verbal du français est plus complexe que celui du thaï ou de l'anglais. Les apprenants thaïs ont donc des difficultés dans la maîtrise du système verbal du français par exemple :

1.1 Complexité des formes

A cause du nombre des formes, les apprenants thaïs confondent parfois le choix du temps dans un contexte donné. Nous constatons que la confusion entre l'imparfait et le passé composé prend la première place, ensuite entre le présent et l'imparfait et entre le présent et le passé composé. Il y a aussi le cas du plus-que-parfait où certains étudiants ne se rendent pas compte de l'antériorité du procès en employant abusivement l'imparfait ou le passé composé.

– La forme du verbe peut aussi poser des problèmes. C'est le cas de la terminaison – ais. Certains étudiants confondent la désinence – ais de l'imparfait, du conditionnel et de certains verbes au présent par exemple « voulais » – « voudrais », « connais » – « connaissais ». De plus la formation du passé composé et du présent à la forme passive est une autre source de confusion rencontrée comme « être blessé » et « avoir été blessé ». Avec ces confusions, certains étudiants ne parviennent pas toujours à différencier les formes qui se ressemblent et ils ne se rendent pas compte si la forme choisie est une forme du passé.

1.2 Réurrence des marques temporelles

Comme le français appartient à la famille indo-européenne, les marques temporelles sont récurrentes et intégrées dans les verbes conjugués, même si un circonstanciel de temps figure dans un énoncé. Les étudiants doivent chercher la forme verbale qui convient par rapport à ce qu'ils cherchent à dire. Inversement, en thaï, langue qui n'a pas de flexion verbale et où les indications temporelles ne sont pas obligatoires, le contexte suffit pour situer le procès dans le temps. C'est pourquoi les étudiants thaïs oublient parfois de conjuguer les verbes au passé en employant le

présent de l'indicatif ou l'infinitif à la place des formes du passé, particulièrement quand le premier verbe a déjà été conjugué à un temps du passé.

1.3 Plusieurs formes temporelles possibles

Dans certains énoncés, plusieurs formes verbales possibles peuvent être employées dans le même contexte et le choix s'effectue en fonction de ce que l'on cherche à dire. Par exemple, on utilise l'imparfait pour indiquer l'état ou le fait sans bornage mais si l'on veut mettre l'accent sur le procès comme un fait principal, on se sert du passé composé. Le problème est que les apprenants ont des difficultés à distinguer le fait principal de la description des circonstances et quand ils ne savent pas quelle forme doit être utilisée dans tel ou tel contexte, ils emploient très souvent le présent de l'indicatif.

1.4 Valeur sémantique très générale et abstraite

Dans les livres de grammaire ou les manuels de français, les descriptions des valeurs sémantiques de chaque forme verbale sont vagues et abstraites. Certains apprenants thaïs n'arrivent pas à comprendre les valeurs des temps, surtout quand on utilise des concepts comme « accompli et inaccompli » ou « borné et non borné ». Par exemple, dans *Grammaire du français : cours de civilisation française de la Sorbonne*, l'imparfait “s'emploie pour exprimer une habitude (accompagné en général d'une indication temporelle)” tandis que le passé composé peut exprimer “un fait accompli à un moment donné du passé pour exprimer une répétition”¹. Nous voyons que si les apprenants ne comprennent pas le concept « accompli », ils ne peuvent pas distinguer la différence d'emploi du passé composé et de l'imparfait.

Bref, les apprenants ont des problèmes dans l'emploi des temps du passé aux niveaux morphologique et sémantique à cause de la complexité de la langue française.

¹ Y. DELATOUR et al., *Grammaire du français : cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris : Hachette, 1991, p. 46-47.

2. Interférence de la langue maternelle et de la première langue étrangère apprise

2.1 L'interférence de la langue maternelle, le thaï

Les différences concernant l'expression du temps et de l'aspect entre le français et le thaï ne facilitent pas l'apprentissage du système verbal du français. Souvent les étudiants commettent des erreurs en traduisant des énoncés du thaï. Par exemple, ils ont tendance à utiliser le présent de l'indicatif ou l'infinitif à la place des temps du passé, en cherchant en français l'équivalent du verbe à la forme nue du thaï qui peut situer le verbe dans toutes les époques temporelles.

De plus, certains marqueurs du thaï peuvent créer des interférences :

- /δα↓φ/ peut se traduire par le passé composé car l'ajout de ce marqueur met l'accent sur l'aspect de l'accompli du procès mais, dans certains contextes, il se traduit en français par l'imparfait. C'est le cas pour parler de l'âge d'une personne, où l'on a constaté plusieurs fois des erreurs.

- /λE↔↑ω/ qui exprime l'accomplissement peut être rendu, entre autres choses, de deux manières en français selon le contexte. D'une part, c'est le passé composé qui peut indiquer l'accomplissement du procès du français.. D'autre part, dans une phrase complexe, ce marqueur peut indiquer implicitement l'antériorité par rapport à un autre procès. Nous pouvons trouver en français l'emploi du plus-que-parfait ou du passé composé, là où ce marqueur intervient en thaï. Les étudiants négligent l'emploi de l'imparfait ou du plus-que-parfait parce qu'ils ont tendance à traduire systématiquement ce marqueur par le passé composé. Les étudiants ont tendance à traduire ce marqueur par le passé composé en français

2.2 L'interférence de la première langue étrangère apprise, l'anglais

L'anglais est l'autre langue qui influence l'apprentissage du français des étudiants thaïs parce qu'ils ont commencé à l'apprendre depuis le niveau primaire. Comme l'anglais et le français ont plusieurs caractéristiques en commun aux niveaux orthographique, morphosyntaxique et lexical, ces ressemblances peuvent conduire les

apprenants à employer des structures anglaises dans la production en français, pour l'expression de l'expérience. Quelques apprenants emploient ainsi le passé composé ou l'infinitif à la place de l'imparfait dans la construction « c'est la première fois + PC » sous l'influence de « It is the first time + present perfect » et la construction « c'est la première fois de + INF » sous l'influence de « It is the first time to + INF ». Pourtant, nous trouvons peu dans notre corpus ce type d'erreur.

3. Le problème de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande

Le problème dans l'emploi des temps du passé peut aussi provenir des insuffisances de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande. Après avoir interviewé quelques étudiants aux niveaux secondaire et universitaire, nous trouvons que dans ce pays, les apprenants n'ont pas beaucoup d'occasion de pratiquer le français avec des natifs français, sauf leurs professeurs et ils apprennent le français très souvent seulement avec des professeurs thaïs depuis le lycée. En outre, il n'y a pas beaucoup de ressources éducatives pour l'apprentissage du français en Thaïlande, méthodes, manuels complémentaires, cahiers d'exercices, etc.

3.1 Le rôle des enseignants

Certaines erreurs dans notre corpus proviennent de la généralisation ou l'analogie abusive avec les connaissances acquises au préalable. Les enseignants au niveau secondaire, y compris les professeurs particuliers, peuvent jouer un rôle important dans le cas où des informations incorrectes ou trop généralisées des premières leçons créent de mauvaises habitudes dans l'apprentissage des temps du passé. En raison des contraintes du concours d'entrée à l'université, certains d'entre eux, surtout les professeurs particuliers, essaient de créer des formules toutes faites en généralisant les cas ou les énoncés rencontrés, généralement pour que leurs apprenants retiennent par cœur et réussissent le concours. C'est le cas de la règle du verbe actif au passé composé et du verbe statif à l'imparfait. Même si cette formule peut s'appliquer dans beaucoup de contextes, elle n'est pas constante.

3.2 La méthode et le manuel utilisés

Depuis les années 70, l'approche communicative s'est développée en Europe et s'est répandue en Thaïlande. C'est pourquoi les méthodes utilisées dans les lycées et les universités thaïes se sont inspirées de cette approche, par exemple *Fréquence jeunes*², *Panorama*³, *Café Crème*⁴ et *Cadences*⁵. Avec cette approche, les méthodes mettent l'accent sur l'expression orale et il n'y a qu'une ou deux pages de grammaire avec de exercices. Les apprenants n'arrivent pas à comprendre suffisamment et à bien pratiquer l'emploi des temps du passé, faute d'explications et d'exercices supplémentaires de la part des professeurs.

D'autre part, comme les explications des méthodes ne sont pas suffisantes, il faut consulter des manuels de grammaire complémentaires. La plupart des manuels parus en Thaïlande sont écrits par des Thaïes et nous constatons que les valeurs temporelles et aspectuelles ne sont pas présentées explicitement et systématiquement. Ils insistent seulement sur les règles d'emploi sans parler du contexte ou de la situation d'emploi. Par exemple, beaucoup de manuels indiquent que l'imparfait sert à exprimer une répétition mais ils ne précisent jamais que la répétition dans un moment borné exige le passé composé. De plus, les exercices, qui ne sont pas variés et pas toujours bien construits, peuvent produire des réflexes abusifs comme dans le cas de l'emploi « Quand + imparfait + passé composé ».

Ajoutons ici que nous ne pouvons pas comparer les résultats de notre travail à ceux des recherches précédentes, faites dans le contexte des méthodes audio-visuelles,

² G. CAPELLE et al., *Fréquence jeunes : méthode de français 1-2*, Paris : Hachette, 1994.

³ J. GIRARDET et J.-M. CRIDIG, *Panorama de la langue française : méthode de français 1-3*, Paris : CLE international, 1996.

⁴ M. KANEMAN-POUGATH et al., *Café crème: méthode de français 1-2*, Paris : Hachette FLE, 1997.

⁵ D. BERGER et R. MERIEUX, *Cadences : méthode de français 1-2*, Paris : Hatier/Didier, 1995.

parce que dans les recherches précédentes, il n'y a pas de corpus suffisant sur l'utilisation des temps du passé.

Notre travail ne peut être qu'une première étape dans l'étude des erreurs des emplois des temps chez les étudiants thaïs au niveau universitaire. Nous avons travaillé seulement sur l'emploi des temps du passé et il est évident que les explications et les interprétations des erreurs ne constituent qu'une partie du problème global. Il reste encore beaucoup à faire :

- l'analyse des erreurs de l'emploi des temps du présent. Au cours du dépouillement du corpus, nous avons aussi trouvé des usages impropres de certaines formes à la place du présent et l'usage du présent à la place d'autres formes verbales. Les apprenants thaïs ont tendance à utiliser le présent pour exprimer les procès dans toutes les époques. En outre, l'expression de l'hypothèse pose régulièrement problème aux étudiants quand ils écrivent.

- La forme simple et la forme composée dans chaque mode sont aussi un problème que les apprenants thaïs rencontrent, surtout aux modes infinitif et subjonctif.

- Le rôle du thaï et de l'anglais dans la production écrite en français est un autre sujet de recherche qui serait utile pour l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande.

Nous espérons, malgré tout, que notre travail, qui est une première esquisse, sera utile aux professeurs et aux futurs professeurs de français en Thaïlande.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés en français

- ABOUDA, L. “Deux types de l'imparfait d'atténuation.” in *Langue française*. n° 142, (juin, 2004) : 58-74.
- ALLOUCHE, V. “Proposition pour une syntaxe des temps du discours et du récit.” in *Travaux de didactique du français langue étrangère*. n°10, (1983) : 43-60.
- ANSCOMBRE, J.-C. “L'imparfait d'atténuation : quand parler à l'imparfait, c'est faire ?” in *Langue française*. n° 142, (juin, 2004) : 75-99.
- APAVATCHARUT, S. “L'expression des temps et des aspects verbaux en français et en thaï : étude contrastive.” Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1982.
- BAYLON, C. et FABRE, P. *Grammaire systématique de la langue française*. Paris : Nathan, 1978.
- BENVENISTE, E. *Problème de linguistique générale I*. Paris : Gallimard, 1966.
- BERGER, D. et MERIEUX, R. *Cadences : méthode de français 1-2*. Paris : Hatier/Didier, 1995.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Didier, 1991.
- BOUYON-PENIN, C. et COIANIZ, A. “Contribution à une étude des fautes niveau avancé.” in *Travaux de didactique du français langue étrangère*. n°3, (1979) : 97-111.
- BRES, J. “Mais oui, il était un joli temps du passé comme les autres, le petit imparfait hypocoristique.” in *Langue française*. n°138, (mai, 2003) : 111-125.
- CALLAMAND, M. *Grammaire vivante du français*. 2^e éd. Paris : Larousse et CLE international, 1989.
- CAPELLE, G. et al. *Fréquence jeunes : méthode de français 1-2*. Paris : Hachette, 1994.

- CAPELLE, G. et GIDON, N. *Reflète : méthode de français 1-2*. Paris : Hachette Livre FLE, 2000.
- CAUDAL, P. et al. "L'imparfait, un temps inconséquent." in *Langue française*. n°138, (mai, 2003) : 61-74.
- CHANTARAWARANYOU, M. "Erreurs grammaticales rencontrées dans les textes produits par des étudiants thaïlandais au niveau universitaire dans l'apprentissage du français." Mémoire de maîtrise, Université de Besançon, 1980.
- _____. "Etude de modalité : en français (modes verbaux) et en thaï (auxiliaires préverbaux de mode)." Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 1987.
- CHEVALIER, J.-C. *Grammaire Larousse du français contemporain*. Paris : Larousse, 1964.
- CHISS et al. J.-L. *Linguistique française : Communication, syntaxe, poétique*. Paris : Hachette, 1992.
- CINTAS, P. F. et DESCLES, J.-P. "Signification des temps grammaticaux." in *Français dans le monde*. n° 214, (janvier 1988) : 54-59.
- COIANIZ, A. "Les interférences." in *Travaux de didactique du français langue étrangère*. n°4, (1981) : 71-102.
- COURTILLON, J. "Approche de la compétence dans le domaine des temps du passé." in *Français dans le monde*. n°163, (août-septembre, 1981) : 59-66.
- CUQ, J.-P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier/Hatier, 1996.
- DAMOURETTE, J. et PICHON, E. *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. Paris : D'Artrey, 1911 - 1936.
- DEBYSER, F. et al. *Grille de classement typologique des fautes*. Paris : B.E.L.C., 1967.
- DELATOUR, Y. et al. *Grammaire du Français : cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette, 1991.

- DE SALINS, G.-D. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier, 1996.
- DESCLES, J.-P. et GUENTCHEVA, Z. “Comment déterminer les significations du passé composé par une exploration contextuelle?” in *Langue française*. n°138, (mai, 2003) : 48-60.
- DUBOIS, J. et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse, 2002.
- FUCHS, C. “Système verbal et opérations d'énonciation.” in *Français dans le monde*. n°129, (mai-juin, 1977) : 35-39.
- GALICHET, G. *Grammaire structurale du français moderne*. Paris : Hatier, 1973.
- GALISSON, R. et COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.
- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier, 1991.
- GARY-PRIEUR, M.-N. *De la grammaire à la linguistique : l'étude de la phrase*. 2^e éd. Paris : Armand Colin, 1985.
- GERMAIN, C. et SEGUIN, H. *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE international, 1998.
- GIRARDET, J. et CRIDIG, J.-M. *Panorama de la langue française : méthode de français 1-3*. Paris : CLE international, 1996.
- GLATIGNY, M. “Esquisse de répartition des trois temps du passé.” in *Français dans le monde*. n°96, (1973) : 6-8.
- GREVISSE, M. *Le Bon usage*. Paris : Hatier, 1969.
- GUERON, J. “Sur la syntaxe du temps.” in *Langue française*. n°100, (décembre, 1993) : 102-122.
- GUILLAUME, G. *Langage et science du langage*. 2^e éd. Paris : Nizet, Québec : Presses de l'Université Laval, 1969.
- HAMON, A. *Cours pour tous : grammaire*. Paris : Hachette Livre, 1995.
- HENNEQUIN, L. “Les relations syntaxiques dans la phrase en thaï.” Thèse de doctorat, Institut National des Langues et Civilisations Orientales, 1998.

HIRUNPARN, R. "Analyse d'erreurs relevées dans le français écrit d'étudiants thaïlandais." Mémoire de maîtrise, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 1983-1984.

IMBS, P. *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. Paris : Klincksieck, 1960.

KANEMAN-POUGATH, M. et al. *Café crème: méthode de français 1-2*. Paris : Hachette FLE, 1997.

KRAIVITHAYA, N. "Étude contrastive du système des pronoms personnels en thaï et en français." Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, 1978-1979.

LACARRA, M. *Les temps des verbes*. 2^e éd. Paris : Duculot, 1984.

LASSERE, E. et GRANJEAN, J. *Étude des verbes*. 8^e éd. Lausanne : Librairie Payot, 1973.

LE GOFFIC, P. *Point de vue sur l'imparfait*. Caen : Centre de publication de l'Université de Caen, 1986.

LE NINAN, C. "Les temps du passé en français : analyse théorique et propositions didactiques pour leur enseignement au niveau secondaire en Thaïlande." Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté, 1988.

Le Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris : Le Robert, 1993.

MAINGUENEAU, D. "Embrayeurs et repérages spatio-temporels." in *Français dans le monde*. n°160, (avril, 1981) : 22-28.

_____. *L'énonciation en linguistique française : Embrayeurs, « temps » et discours rapporté*. Paris : Hachette, 1991.

MARTINET, A. *Grammaire fonctionnelle du français*. 3^e éd. Paris : Credif/Didier, 1979.

MELLET, S. "Imparfait en contexte : les conditions de la causalité inférée." in *Langue française*. n°138, (mai, 2003) : 86-96.

MOIGNET, G. *Systématique de la langue française*. Paris : Klincksieck, 1981.

MOLENDUK, A. "Point référentiel et imparfait." in *Langue française*. n°67, (septembre, 1985) : 78-94.

- MONNERIE, A. "Aspect et sens des verbes." in *Français dans le monde*. n°143, (février-mars, 1979) : 36-42.
- MONNERIE-GOARIN, A. *Les temps du passé et l'aspect du verbe : Théorie et pratique*. Paris : Didier/Hatier, 1996.
- MONTREDON, J. *Imparfait et compagnie*. Paris : Larousse, 1987.
- MOORE, V. "L'anglophone et l'apprentissage du passé en français." in *Français dans le monde*. n°160, (avril, 1981) : 39-44.
- PITAKTHAM SUPAVEJ, C. "Analyse linguistique et didactique de l'intervention du thaï et de l'anglais dans l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande." Thèse de doctorat, Université de Paris III, 1986.
- ROJAS, C. "L'analyse des fautes." in *Français dans le monde*. n° 81 (juin 1979), p. 58-68.
- SENSINE, H. *L'emploi des temps en français*. Paris : Editions Roudil SA, 1977.
- SIREJOLS, E. et RENAUD, D. *Grammaire, Niveau intermédiaire : Le Nouvel Entraînez-vous avec 450 nouveaux exercices*, Paris : CLE international, 1996.
- SUWANNANT, P. "Approche communicationnelle dans l'enseignement du français de spécialité (tourisme) en Thaïlande." Thèse de doctorat, Université René Descartes Paris V, 1996.
- TASMOWSKI - DE RYCK, L. "L'imparfait avec et sans rupture." in *Langue française*. n°67, (septembre, 1985) : 59-77.
- TESCASES, P. "Une pédagogie de l'imparfait et du passé composé." in *Français dans le monde*. n°148, (octobre, 1979) : 60-65.
- THONG-NGAM ép. DANPAKDEE, A. "Pour une pédagogie du système verbal du français à l'usage des apprenants thaïlandais : fondements théoriques et réflexions méthodologiques." Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier III, 1986.
- TOURATIER, C. *Le système verbal français, Description morphologique et morphématique*. Paris : Armand Colin, 1996.
- VET, C. *Temps, aspect et adverbes de temps en français contemporain : Essai de sémantique formelle*. Genève : Librairie Droz, 1980.

- WAGNER, R. L. et PINCHON, J. *Grammaire du français classique et moderne*. 2^e éd. Paris : Hachette, 1962.
- WEERAWUTHIWONG, S. *Modern Compact French*. Bangkok : Mac, 1989.
- WARTBURG, W. V. et ZUMTHOR, P. *Précis de syntaxe du français contemporaine*. 3 éd. Berne : Editions Francke Berne, 1974.
- WEINRICH, H. *Le temps : le récit et le commentaire*, traduit de l'allemand par Michèle Lacoste. Paris : Edition du Seuil, 1973.
- ZEMB, J.-M. "L'aspect, le mode et le temps." In *La notion d'aspect*, colloque organisé par le Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz (18-20 mai 1978), actes publiés par Jean David et Robert Martin. Paris : Recherches linguistiques, études publiées par le Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz, 1980.

Ouvrages consultés en anglais

- BURT, M. T. and KIPASKY, C. *The Gooficon : A Repair Manual for English*. Rouley Massachusetts : Newburry House, 1972.
- BUSSMANN, H. *Dictionary of Language and Linguistics*, translated and edited by Gregory Trauth and Kerstin Kazzazi. London and New York : Routledge Reference, 1996.
- CORDER, S. P. "Error Analysis" in *Techniques in Applied Linguistics*, edited by J. P. B. Allen and S. P. Corder. Oxford : Oxford University Press, 1974, p. 122-154.
- _____. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press, 1981.
- _____. *Introducing Applied Linguistics*. 5th edition. Middlesex : Penguin Education, 1975.
- ELS, T. V. et al. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London : Edward Arnold, 1987.
- HENDRICKSON, J. *Error Analysis and Error Correction in Language Teaching*. Singapore : SEAMEO Regional Language Centre, 1981.

- KANCHANAWAN, N. "Expression for time in the Thai verb and its application to Thai – English machine translation." Ph.D dissertation, University of Texas at Austin, 1978.
- KINSELLA, V. *Language Teaching and Linguistics : Surveys*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.
- LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1957.
- NEHLS, D. *Studies in Contrastive Linguistics and Error Analysis I, The Theoretical Background*. Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1979.
- _____. *Studies in Contrastive Linguistics and Error Analysis III, Practical Applications*. Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1991.
- NOOCHOOCHAI, P. "Temporal Aspect in Thai and English : a Contrastive Analysis." Ph.D dissertation, New York University, 1978.
- NORRISH, J. *Language Learner and their Errors*. Hong Kong : Macmillan Press London, 1983.
- ODLIN, T. *Language Transfer : Cross-linguistic influence in language learning*. 6th edition. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
- OLSSON, M. *A Study of Errors : Frequency, Origin and Effects*. Gothenburg : Gothenburg School of Education, 1974.
- _____. *Intelligibility : A Study of Errors and Their Importance*. Gothenburg : Gothenburg School of Education, 1972.
- RICHARDS, J. C. *Error Analysis : Perspectives on Second Language Acquisition*. 5th edition. London : Longman, 1980.
- RICHARDS, J. C. et al. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2nd edition. Essex : Longman, 1992.
- ROBINETT, B. W. et SCHACHTER, J. *Second Language Learning : Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. Ann Arbor : The University of Michigan Press, 1983.
- SCOVEL, T. S. "A Grammar of Time in Thai." Ph.D dissertation, University of Michigan, 1970.

SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*. London and New York : Longman, 1992.

SINDHVANANDA, K. “The Verb in Modern Thai.” Ph.D. dissertation, Georgetown University, 1970.

Ouvrages consultés en thaï

กำชัย ทองหล่อ. *หลักภาษาไทย*. พิมพ์ครั้งที่ 8. กรุงเทพฯ : รวมสาส์น, 2530. (THONGLOR, Kamchai. *Principes du thaï*. 8^e éd. Bangkok: Ruamsarn, 1987.)

จารุวรรณ เทียนศรี และ เปรมฉัตร แรงจำ. *ภาษาฝรั่งเศส ฉบับสมบูรณ์ รวม 4-5-6*. กรุงเทพฯ : ภูมิบัณฑิต, ม.ป.ป. (THIANSRI, Charuwan et RAENGKHAM, Premchat. *Le français complet pour les lycéens*. Bangkok : Poombandit, [s.d.])

นิตยา กาญจนวรรณ. “ภาษาไทยแสดงกาลอย่างไร.” ใน *วารสารอักษรศาสตร์* 11,2 (กรกฎาคม 2522), 5-19. (KANCHANAWAN, Nittaya. “Comment exprimer les temps en thaï.” in *Bulletin de la faculté de Lettres de l’Université Chulalongkorn*, n°2, 11^e année, (juillet 1988), p. 5-19.)

บรรจบ พันธุเมธา. *ลักษณะภาษาไทย*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2541. (PANTHUMETHA, Banchop. *Caractéristiques de la langue thaïe*. Bangkok : Presses de l’Université Ramkamhaeng, 1998.)

พยอม ธรรมบุตร. *Grammaire française complète moderne vivante*, กรุงเทพฯ : วิบูลย์กิจ, 2516 (THAMMABUT, Phayom. *Grammaire française complète moderne vivant*. Bangkok : Wiboolkit, 1973.)

มาลี คูสมิต. “การศึกษาเปรียบเทียบต่างของการใช้ภาษาที่แสดงเวลาในอดีตในภาษาอังกฤษและภาษาไทย.” วิทยานิพนธ์ปริญญาโท สาขาภาษาศาสตร์ บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2517. (KOOSMIT, Malee. “L’étude contrastive de l’expression des temps du passé en anglais et en thaï.” Mémoire de maîtrise, Université Chulalongkorn, 1984.)

วารุณี ปัทมะสังข์. รายงานการวิจัยเรื่องสถานภาพการศึกษาภาษาฝรั่งเศสในประเทศไทย : บรรณนิทัศน์เอกสารสังเขป. กรุงเทพฯ : คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย, 2534. (PADMASANKH, Varunee. *L’évolution des études de français en Thaïlande*. Bangkok : Faculté des Lettres Université Chulalongkorn, 1991.)

- วิจิตร ภาณุพงศ์. *โครงสร้างภาษาไทย : ระบบไวยากรณ์*. กรุงเทพฯ : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2541. (PANUPONG, Vichin. *Structure de la langue thaïe : système grammatical*. Bangkok : Presses de l'Université Ramkhamhaeng, 2000.)
- สอองค้ มะลิกุล. *วิธีสอนภาษาฝรั่งเศสในโรงเรียนมัธยมในประเทศไทย*. นครปฐม : ภาควิชาหลักสูตรและวิธีสอน คณะศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร, 2543. (MALIGUL, Sa-Ang. *Les méthodes d'enseignement du français dans les écoles secondaires en Thaïlande*. Nakorn Pathom : Faculté d'Education Université Silpakorn, 2000.)
- สุธินี สุขตระกุล. *วิธีวิเคราะห์และเปรียบเทียบภาษา*. กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์, 2526. (SUKTRAKUL, Suthinee. *Analyse contrastive des langues*. Bangkok : Presses de l'Université Thammasart, 1983.)
- อนงค์ ตันวัฒนานันท์. *Renforcez votre français, แบบฝึกหัดเสริมหลักสูตรภาษาฝรั่งเศส 3 ฝ 013*. เชียงใหม่ : อนุรักษ์พิมพ์, ม.ป.ป., หน้า 109. (TANWATTANANAN, Anong. *Renforcez votre français. Exercices supplémentaires pour le cours de français III. Chiang Mai : Imprimerie Nat, [s.d.]*)
- อัจฉรา เฟ่งพานิช. *การวิเคราะห์ข้อผิดพลาดในการใช้ภาษาอังกฤษ*. พิมพ์ครั้งที่ 5. กรุงเทพมหานคร : สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง, 2545. (PENGPANICH, Atchara. *Error Analysis of English Usage and Use*. 5^e éd. Bangkok : Presses de l'Université Ramkhamhaeng, 2003.)
- อัมพิกา มีกัवाल. *ไวยากรณ์ฝรั่งเศส เล่ม 2 หลักสูตรเตรียมอุดมศึกษา*. พิมพ์ครั้งที่ 13, กรุงเทพฯ : ชุมชุมช่าง, 2520. (MEEKANGWAN, Amphika. *La grammaire du français. Livre II. Programme pour le lycéeI*. 13^e éd. Bangkok : Chumnumchang, 1978.)
- อิงอร สุพันธ์วิช. “กาลในภาษาไทย.” *วิทยานิพนธ์ปริญญาโทมหาบัณฑิต สาขาภาษาไทย บัณฑิตวิทยาลัย จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย*, 2516. (SUPHANVANIT, Ing-Orn. “Les temps en thaï.” *Mémoire de maîtrise*, Université Chulalongkorn, 1975.)
- อุปกิตศิลปสาร, พระยา. *หลักภาษาไทย*. พิมพ์ครั้งที่ 10. กรุงเทพฯ : ไทยวัฒนาพานิช, 2544. (PRAYA UPAKITSILAPASARN. *Principes du thaï*. 10^e éd. Bangkok : Thaiwatthanaphanich, 2001.)

เอกวีร์ ประยูรสุข. ภาษาฝรั่งเศส ตีพิมพ์ในนิตยสาร. กรุงเทพฯ : ภูมิบัณฑิต, ม.ป.ป.
(PRAYOONSUK, Akkawe. *Français pour le concours d'entrée*. Bangkok :
Poombandit, [s.d].)

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

ANNEXE

1. Transcription des mots en thaï

La transcription des mots et des énoncés en thaï est phonologique, le système de transcription phonologique utilisé est le suivant :

Système vocalique

	Antérieur	Central	Postérieur
Haut	ɪ ɪ̄	ʏ ʏ̄	ʊ ʊ̄
Moyen	ɛ ɛ̄	↔ ↔̄	o ō
Bas	E Ē	α ᾱ	□ □̄

Et trois diphtongues ia , ɨa , va .

Système consonantique

Mode d'articulation	Labiale	Dentale	Palatale	Vélaire	Glottale
Occlusive					
- sourde non aspirée	π	τ	χ	κ	ʔ
-sourde aspirée	πη	τη	χη	κη	
- sonore	β	δ			
Fricative	φ	σ			η
Nasale	μ	ν		N	
Latérale		λ			
Vibrante		ρ			
Semi-voyelle	ω		φ		

Système tonique (noté avec la voyelle /α/)

Identification	Numéro	Notation	Signe utilisé
Moyen	ton1	/α/	Absence de signe
Bas	ton2	/α̃/	Accent grave
Descendant	ton3	/α̂/	Accent circonflexe
Haut	ton4	/ᾱ/	Accent aigu
Montant	ton5	/α̇/	Accent circonflexe renversé

2. Transcription des mots en français

La transcription des mots et des énoncés en français est phonologique, le système de transcription phonologique utilisé est le suivant :

Système vocalique

	Antérieur				Postérieur			
	Oral	Nasal	Oral	Nasal	Oral	Nasal	Oral	Nasal
Fermé	ɪ		ʏ				ʊ	
Mi-fermé	ɛ		o				o	o)
Ouvert	E	E)	ɹ	ɹ)			ɿ	
Mi-ouvert	α				A	A)		

Système consonantique

Mode d'articulation	Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Pré-dorso-alvéolaire	Apico-post-alvéolaire	Palatale	Vélaire	Uvulaire
Occlusive - orale sourde - orale sonore - nasale	π β μ		τ δ ν			ʝ	κ γ	
Fricative - sourde - sonore		φ θ		σ ζ	Σ Z			
Latérale				λ				
Vibrante							{	
Semi-consonne - non-labialisée - labialisée	ω					φ		

3. Explication des codes de renvoi d'erreurs

Pour identifier les erreurs trouvées, nous donnons à chaque erreur un code. Le code comprend 2 parties : lettres et chiffres par exemple ART 301-02

ART : le nom de l'institution

ART = Faculté des Lettres Université Silpakorn

ARC = Faculté d'Archéologie Université Silpakorn

BUU = Université Burapha

CU = Université Chulalongkorn

KKU = Université Khon Kaen

KU = Université Kasetsart

NU = Université Naresuan

SWU = Université Srinakharinwirot

304 : le code de la copie

3 = 3^e année

4 = 4^e année

01, 02, 03, ... = le code de l'étudiant de l'institution

02 : le code de l'erreur

Ainsi ART 301-02 signifie que c'est la deuxième erreur du premier étudiant de troisième année de la faculté des Lettres de l'université Silpakorn.

Avec ces codes, nous avons pu classer et compter les erreurs plus facilement. Nous avons noté chaque erreur dans une fiche où se trouve un ou des énoncés erronés avec la correction. D'ailleurs, nous avons indiqué sur la fiche la catégorie comme « emploi impropre du présent à la place de l'imparfait » (PRES → IMP) et nous avons marqué aussi les causes probables.

4. Explication des codes de renvoi des œuvres citées

- P. I. : IMBS, P. *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. Paris : Klincksieck, 1960.
- A. H. : HAMON, A. *Cours pour tous : grammaire*. Paris : Hachette Livre, 1995.
- B. W. : WIRTH, B. “Un voyage pas comme les autres,” ใน *Myosotis รวมบทความและบทแปลฝรั่งเศสศึกษา*, 116-130. วรรณิกา จรรย์แสง, บรรณาธิการ. นครปฐม : ภาควิชาภาษาฝรั่งเศส คณะอักษรศาสตร์ มหาวิทยาลัยศิลปากร, 2547. (B. WIRTH. “Un voyage pas comme les autres,” in *Myosotis. Recueil d'articles et de traductions d'études françaises*, sous la direction de Kanika Chansang. Nakorn Pathom : Département de français Faculté des Lettres Université Silpakorn, 2004.)
- B. et F. : BAYLON, C. et FABRE, P. *Grammaire systématique de la langue française*. Paris : Nathan, 1978.
- Col. : COLETTE. *La Chatte*. Paris : Hachette, 1960.
- Expresse : <http://leesxpresse.fr/info/monde/dossier/ue/dossier.asp?ida=429815>
- Figaro1 : <http://www.lefigaro.fr/international/20041013.FIG0001.html>.
- Figaro2 : <http://www.lefigaro.fr/etatsunis2004/20041011.1FIGO180.html>.
- Monde1 : <http://www.lemonde.fr/webs/article/1,13-0,36-3818560,0.html>
- Monde2 : <http://www.lemonde.fr/webs/article/1,2-0,36-381764,0.html>
- M. A. : AYME, M. *Le passe-muraille*. Paris : Gallimard, 1943.
- M. G. : GREVISSE, M. *Nouveaux exercices français*. Gembloux : J. Du culot, 1969.
- N. Ex. : Notre exemple
- P. M. : MERIMEE, P. *Colomba*, adaptation en français fondamental par Louis Paoli. Paris : Hachette, 1962.
- S. Ex : DE SAINT-EXUPERY, A. *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard, 1946.

V. H. : HUGO, V. *Les Misérables. Tome I Fantine*, raconté par Pierre de
Beaumont. Paris : Hachette, 1995.

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์

CURRICULUM VITÆ

Nom Theera ROUNGTHEERA
Adresse 9 soi 3/3 Jatejumlong rue Boreephat Tharap Muang Phetchaburi 76000

Formation

1996 – 1998 : Etudes secondaires, Ecole Benchamatheputit, Phetchaburi
1998 – 2002 : Licence-ès-Lettres, Faculté des Lettres, Université Silpakorn, Nakorn
 Pathom
2002 – 2006 : Maîtrise-ès-Lettres, Faculté des Lettres, Université Silpakorn, Nakorn
 Pathom

มหาวิทยาลัยศิลปากร สงวนลิขสิทธิ์