

L'ASPECT VERBAL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE
Imparfait ou passé composé ?

KATJA VISANEN
Université de Tampere
Institut des études de langues, littérature et traduction
Langue française
Mémoire de maîtrise
Décembre 2014

Tampereen yliopisto
Ranskan kieli
Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

VISANEN, KATJA: L'aspect verbal dans l'enseignement du FLE. Imparfait ou passé composé ?

Pro Gradu -tutkielma, 110 sivua + liitteet 21 sivua
Syksy 2014

Imperfektin ja *passé composé* välillä valitseminen on ranskan kielen opiskelijoille edelleen yksi hankalimmista asioista. Vaikeudet johtuvat suurimmaksi osaksi siitä, etteivät suomen ja ranskan menneen ajan aikamuodot vastaa toisiaan täysin, vaan ranskan *passé composé* voidaan kääntää suomeksi usealla eri aikamuodolla, ja myöskään *imparfait* ei käänny aina imperfektiksi. Menneen ajan aikamuotojen valintaa voidaan helpottaa tarkastelemalla imperfektin ja *passé composé* aspektitulkintoja. Esimerkiksi venäjän kielen opiskelussa aspektierot ovat olennainen osa kielioppia ja käytännön kielenkäyttöä, minkä vuoksi kiinnostuin aspektista myös ranskan kielessä. Halusin tutkia, voitaisiinko ranskan kielen aspektiteoriaa pedagogistaa ja sen avulla helpottaa menneen ajan aikamuotojen valitsemisessa etenkin yläaste- ja lukiotasolla.

Tutkimuksessani esittelen imperfektin ja *passé composé* muodostamisen ja käytön sekä suomen ja ranskan kielen aspektiteorian. Pedagogisessa osiossa käyn läpi Suomen kieltenopiskelun perusteet peruskoulussa ja lukiossa sekä esittelen kieliopin opettamismetodeita. Analyysiosiossa tutkin miten ranskan vieraan kielen *Voilà !* -oppikirjasarjassa käsitellään imperfektin ja *passé composé* muodostus ja käyttö. Tutkin myös teeman mukaiset tehtävät tyypeittäin. Käytännön sovelluksena esittelen kaksi tapaustutkimusta, joissa selvitän kahden opiskelijaryhmän (lukio ja yliopisto) ranskan menneen ajan muodostamisen ja käytön hallintaa.

Vaikka oppikirjojen merkitys on suuri, haluan tutkimuksessani painottaa myös opettajan roolia kieliopin opettamisessa. Eurooppalaistuminen ja kansainvälistyminen luovat jatkuvaa tarvetta kielitaidolle, ja myös painetta kielitaidon hyvän tason ylläpitämiselle. Haluan tutkimuksellani herättää keskustelua opetusmetodeista ja -tyyleistä, käytettävästä materiaalista sekä painotusalueista. Tämänhetkisen trendin mukaan korostetaan ennen kaikkea kommunikatiivisuuden periaatetta, jonka jyrkimmän kannan mukaan tärkeintä on tulla ymmärretyksi keinolla millä hyvänsä. Kielioppi ja oikeinkirjoitus ovat kuitenkin suuri osa ymmärretyksi tulemistä ja viestin välittämistä, ja niiden opiskelu tulisikin integroida paremmin kielenopetukseen sen sijaan, että kielioppitunnit olisivat välttämätön osa-alue käytännön harjoitusten välissä – myös kielioppia voi opettaa interaktiivisesti, toiminnallisesti ja hauskaasti.

Avainsanat: kielioppi, opettaminen, aspekti, imperfekti, passé composé, yhdistetty perfekti, ranska

Pour Iki

REMERCIEMENTS

Je veux remercier CARITA KLIPPI pour sa patience et son encouragement : grâce à elle, je me suis surpassée ; SOILI HAKULINEN et JUKKA HAVU pour l'aide avec la partie théorique ; MELANIE BUCHART pour l'aide dans le domaine pédagogique et avec l'enquête ; PHILIPPE JACOB pour m'avoir appris à écrire des textes scientifiques.

Ce travail n'aurait jamais été possible sans le soutien et l'encouragement de ma famille. Merci à JUSSI de m'avoir accordé du temps pour travailler. Merci à LAURA et à LUKA d'avoir enduré le fait que maman travaillait beaucoup et ne pouvait pas jouer avec vous si souvent. Merci à mes parents, à mes sœurs et à mes amies pour l'encouragement et le soutien moral et d'avoir supporté le fait que vous avez beaucoup écouté sans rien comprendre.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
1.1. Point de départ	4
1.2. Corpus.....	5
1.3. Plan du travail	6
2. Partie théorique : aspect, temps et Aktionsart	8
2.1. Histoire de l'aspect.....	8
2.2. Aspect français comme catégorie grammaticale.....	9
2.2.1. Aspect grammatical	11
2.2.2. Aspect lexical	11
2.2.3. Aspect sémantique	14
2.2.4. Brièvement : mode, temps, aspect, Aktionsart.....	14
2.2.5. Les différentes oppositions de l'aspect.....	16
2.2.5.1. Perfectif / imperfectif.....	16
2.2.5.2. Accompli / inaccompli.....	17
2.2.5.3. Sécant / non-sécant (non-limitatif / limitatif)	17
2.2.5.4. Inchoatif / terminatif.....	18
2.2.5.5. Semelfactif / itératif.....	18
2.3. Temps et conjugaison	19
2.3.1. Imparfait.....	20
2.3.1.1. Conjugaison	20
2.3.1.2. Valeurs temporelles	20
2.3.2. Passé composé	22
2.3.2.1. Conjugaison	22
2.3.2.2. Valeurs temporelles	22
2.3.3. Passé simple	23
2.3.3.1. Conjugaison	24
2.3.3.2. Valeurs temporelles	25
2.4. Exprimer l'aspect en finnois	26
2.4.1. Aspect de la phrase	27
2.4.2. Aspect dans le verbe	28
2.4.3. Aspect exprimé par le cas de l'objet	29
2.4.4. Aspect exprimé par l'adverbe.....	30
2.5. Utiliser l'aspect russe comme appoint dans l'enseignement du français	31
3. Partie pédagogique.....	34
3.1. Enseignement d'une langue étrangère en Finlande.....	34
3.1.1. Programmes cadres	35

3.1.2. Méthodes d'enseignement.....	40
3.1.3. Enseignement de la grammaire.....	41
3.1.3.1. Méthodes pour enseigner et apprendre les langues.....	42
3.1.3.2. Manuels	44
3.1.3.3. Problématique : quelle grammaire enseigner ?.....	45
4. Analyse du corpus.....	47
4.1. Série FLE <i>Voilà !</i>	47
4.1.1. Inventaire des parties théoriques dans <i>Voilà !</i>	48
4.1.2. Inventaire des exercices dans <i>Voilà !</i>	50
4.1.3. Sommaire des exercices	56
4.2. Conclusion partielle.....	59
5. Études de cas.....	61
5.1. École normale de Tampere, lycée, printemps 2013	62
5.1.1. Enquête menée au lycée de l'École normale de Tampere	62
5.1.1.1. Informations de base.....	63
5.1.1.2. Études et apprentissage du français au lycée.....	63
5.1.1.3. Auto-évaluation.....	64
5.1.1.4. Partie grammaticale de l'enquête	69
5.1.2. Conclusion partielle	80
5.2. Université de Tampere, printemps 2014.....	82
5.2.1. Enquête menée à l'université de Tampere.....	82
5.2.1.1. Informations de base.....	82
5.2.1.2. Études et apprentissage du français au lycée.....	83
5.2.1.3. Auto-évaluation.....	84
5.2.1.4. Partie grammaticale de l'enquête	89
5.2.2. Conclusion partielle	100
5.3. Comparaison des réponses du lycée et de l'université	101
6. Conclusion finale	103
7. Bibliographie	107
8. Annexes	111
1. Présentation des niveaux communs de référence selon le CECRL 2011.....	111
2. Enquête menée à l'École Normale.....	112
3. Enquête menée à l'Université de Tampere.....	118
4. Matériel distribué à la fin du cours du lycée.....	124

1. Introduction

Notre étude a pour objectif de combiner la théorie de l'aspectualité à l'enseignement de la grammaire pour les étudiants de français langue étrangère. Plus précisément, nous exposerons quelques difficultés particulières pour les étudiants finnophones en ce qui concerne le choix du temps du passé en français. Pour notre étude nous adopterons le point de vue contrastif, c'est-à-dire que nous comparerons des constructions grammaticales dans les deux langues. La question est de savoir comment les étudiants finlandais du français langue étrangère (FLE) comprennent, conceptualisent et interprètent le passé français. À partir de là, nous essayerons de susciter un débat sur la suffisance des matériaux et sur le niveau des connaissances des enseignants du FLE. Dans notre analyse nous profiterons des idées de l'analyse des erreurs par Besse (1984) qui constate que les erreurs sont « un phénomène naturel, inévitable et nécessaire (1984 : 207) ». Donc, en se concentrant sur les difficultés, il est possible, après l'analyse des erreurs, d'améliorer l'enseignement d'une langue (1984 : 206).

Pour les étudiants finnophones, le choix entre le passé composé et l'imparfait n'est pas toujours simple. L'une des plus grandes raisons de cette difficulté est que l'imparfait et le passé composé du français ne correspondent pas exactement aux formes du passé finnoises : l'imparfait du français n'est pas utilisé de la même manière que l'*imperfekti* (le prétérit) du finnois, et le passé composé finnois se traduit différemment selon le cas (*perfekti*, *pluskvamperfekti* et *imperfekti*). Pour choisir le temps correct, l'étudiant doit prendre en considération plusieurs paramètres : est-ce que l'action est terminée ou non ? Est-ce que l'action est ponctuelle ou est-ce qu'elle dure une heure, un jour, une semaine, etc. ? La différence entre le sens du passé composé et l'imparfait est souvent très subtile, et il est difficile, voire impossible pour l'enseignant de donner les règles précises et explicites pour que l'étudiant sache chaque fois quel temps utiliser. En outre, la conjugaison pose quelquefois des problèmes aux étudiants, et il est essentiel pour l'enseignant de s'assurer que les étudiants connaissent la morphologie et que la conjugaison soit maîtrisée. Il faut quand même garder à l'esprit que les enseignants n'ont pas la même compétence de la langue (Kalmbach 2004 : 22) : certains maîtrisent le vocabulaire et la pratique, tandis que d'autres sont des experts de la grammaire. On doit aussi prendre en considération qu'il y a des cas où l'enseignant lui-même ne sait ou ne se

souvent pas de toutes les règles. Il est donc indispensable que l'enseignant révise sa grammaire.

La motivation de réaliser cette étude vient d'un vrai besoin : les étudiants du FLE ont de grandes difficultés avec le choix entre l'imparfait et le passé composé, notamment parce que les règles de type « quand utiliser l'imparfait et quand le passé composé » sont rares et assez difficiles à formuler si on ne connaît pas les théories de l'aspectualité suffisamment bien. Les manuels présentent quelques règles, mais si l'enseignant ne met pas l'accent sur la justification de choix du temps, les étudiants ne les apprennent pas. En plus, ce qui nous motive aussi c'est que nous pouvons combiner cette étude avec nos études pédagogiques, c'est-à-dire le stage qui est une partie de l'éducation des enseignants en Finlande. Il s'agit d'un cours appelé *Tutkiva opettaja* (« Enseignant investigateur ») où les stagiaires réalisent une étude pédagogique parmi les élèves du collège ou parmi les étudiants du lycée. Grâce à ce cours nous pouvons mettre en pratique le matériel créé sur une base théorique et voir si le matériel a une influence positive sur le choix du temps verbal approprié.

À cause de la nature assez abstraite et compliquée de notre travail, nous avons décidé de réaliser cette expérimentation avec un groupe de lycéens de l'École Normale de Tampere (*Tampereen Normaalikoulu*), composé de huit étudiants dont deux étudient le français comme langue A1, trois comme langue B2 et trois comme langue B3¹. Donc, nous enseignerons à un groupe de lycéens diversifié : le niveau scolaire et la longueur des études françaises varient d'un étudiant à l'autre. De plus, l'opposition imparfait/passé composé est dans le curriculum de ce cours en question, donc grâce à cette coïncidence nous pouvons intégrer notre expérimentation aisément avec le cours du français en question.

Cette étude est intéressante pour ceux qui s'intéressent à l'enseignement du français langue étrangère pour les finnophones. De plus, la partie théorique portant sur l'aspectualité du verbe français peut être utile et intéressante pour ceux qui s'intéressent à la grammaire du verbe. La partie pédagogique de son côté est intéressante pour ceux qui veulent se familiariser avec la formation des règles grammaticales pour les étudiants.

¹ Pour la définition des niveaux A1, B2 et B3, voir chapitre 3.1.

Après avoir réalisé cette étude, nous aurons du matériel concret qui sera une véritable aide dans l'enseignement du passé français, notamment dans le cas où on enseigne comment choisir le bon temps. De plus, ce travail a pour but de susciter un débat sur l'enseignement des langues et de la grammaire, et d'inciter les enseignants à mettre en question les méthodes d'enseignement. Nous mettons accent sur le fait qu'il est impératif de devenir conscient des difficultés particulières pour les finnophones pour que, en tant qu'enseignant, on puisse mieux expliquer et enseigner le choix du temps du passé.

Dans les sous-chapitres qui suivent, nous présenterons la structure de notre travail plus en détail. Nous commençons par le point de départ, puis nous présenterons le corpus et finalement, nous proposerons le plan du travail.

Les abréviations utilisées dans notre travail sont les suivantes :

CC – complément circonstanciel
CECRL – Cadre de l'enseignement commun de référence des langues
CL – commentaires des lycéens
FLE – français langue étrangère
IMP – imparfait
LOPS – Lukion opetussuunnitelman perusteet
OH – Opetushallitus
OPM – Opetusministeriö
OPS – opetussuunnitelma
PC – passé composé
PDJ – pas de justification
PDT – pas de traduction
POPS – Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet
PS – passé simple

1.1. Point de départ

L'objectif de notre travail est de déterminer s'il est nécessaire de créer un nouveau matériel dans l'enseignement des temps du passé en français. Nous réaliserons cette étude par une analyse des manuels et par deux études de cas pour voir où se trouvent les problèmes éventuels. S'il y en a, ce qui est notre hypothèse de départ, nous proposerons comment améliorer le matériel de l'enseignement de la grammaire afin de rendre compte de la différence entre l'imparfait et le passé composé. L'objectif sera aussi de proposer des outils à l'aide desquels les étudiants peuvent identifier les cas où on doit utiliser l'imparfait et où on utilise le passé composé, et comment l'enseignant peut se développer au niveau de l'enseignement de la grammaire.

Notre point de départ est donc l'aspect et les théories de l'aspectualité. L'aspect du verbe est une notion assez mal connue même chez les étudiants du français à l'université et pratiquement inconnu chez les collégiens et les lycéens. Nous ne disons pas qu'il soit nécessaire d'introduire la notion de l'aspect dans l'enseignement primaire ou secondaire, mais nous voulons développer l'idée que l'enseignant profite de ses connaissances de l'aspectualité dans l'enseignement de la grammaire, plus précisément quand il s'agit de choisir entre l'imparfait et le passé composé.

Qu'est-ce que l'aspect, et comment se distingue-t-il de la notion de temps ? Riegel (2006 [1994] : 291) constate que quand il s'agit du *temps*, l'action est vue d'un point de vue externe (chronologiquement), tandis que l'*aspect* donne des informations sur le déroulement intérieur du procès exprimé par le verbe. L'aspect du verbe français se manifeste dans le sens même du verbe (aspect lexical) et/ou dans la conjugaison du verbe (temps composé vs. temps simple) et par l'affixation. Un exemple de l'aspect affixal est le couple *peindre – repeindre* (aspect itératif). (Riegel *et al.* 2006 [1994] : 296.) Dans notre étude nous avons choisi l'opposition imparfait / passé composé à la place du passé simple, et nous justifions notre choix par le fait que le passé simple est pratiquement disparu de la langue parlée, ce qui veut dire que le passé composé est plus important dans la communication quotidienne qui est une partie dominante dans le curriculum de l'enseignement du FLE. Il est vrai que l'opposition imparfait / passé simple est plus étudiée que celle d'imparfait / passé composé : il existe plusieurs études de cette première opposition, comme Leeman, D. (2003) ; Molenduk, A. (1983) ; Adam, J.-M. (1976) pour en citer quelques-unes. Même si le passé simple n'a pas exactement le même sens que le

passé composé (ce qui voulait dire que le passé simple était toujours remplaçable par le passé composé), nous pouvons profiter de ces études afin de défendre notre propos.

1.2. Corpus

Nous commencerons notre étude par une présentation de l'aspect en français et en finnois. De plus, nous présenterons brièvement l'aspect de la langue russe. Après, nous continuerons avec la partie pédagogique qui traite le système scolaire finnois, les méthodes d'enseignement et l'enseignement des langues étrangères. Enfin, nous nous concentrerons sur les manuels du FLE.

Notre corpus consiste dans une série de manuels du FLE, *Voilà !* (éditions Otava). Elle consiste en six manuels dont le premier est divisé en deux parties, dont l'une est destinée aux les collégiens et l'autre au lycée. Le choix de la série *Voilà !* est purement pratique : cette série est la plus utilisée dans les lycées en Finlande, l'École Normale (*Normaalikoulu*) incluse. Nous analyserons les parties grammaticales qui traitent de l'imparfait, du passé composé et du choix entre ces deux temps. Après, nous nous poserons la question de savoir si le choix est expliqué le plus clairement possible, et si la différence entre l'imparfait et le passé composé est bien définie. De plus, nous analyserons les exercices concernant les temps du passé auxquels nous nous intéressons.

Après l'analyse des manuels, nous réaliserons deux études de cas, l'une parmi les lycéens et l'autre parmi les étudiants universitaires pour savoir à quel niveau ils connaissent les différences entre l'imparfait, le passé composé et leur utilisation. Les enquêtes parmi les lycéens sont réalisées au cours des études pédagogiques et elles sont intégrées à notre stage à l'École Normale. Le stage est composé de trois leçons enseignées pendant trois semaines. Au début de notre expérimentation nous réaliserons une enquête dont les réponses seront analysées. À l'aide de cette enquête nous trouverons les cas les plus difficiles et les plus faciles en ce qui concerne la conjugaison, le choix du temps et l'interprétation et la traduction de l'aspect. Après avoir analysé les réponses nous décrirons ce que nous avons trouvé et, à l'aide de ces réponses, des connaissances et des expériences de l'enseignement du FLE, nous composerons du matériel qui sera mis en pratique dans le stage. Nous adopterons la méthode inductive de l'enseignement de la grammaire (voir chapitre 3.1.1.) où les règles ne sont pas données toutes prêtes aux étudiants mais, au contraire, les étudiants forment la théorie eux-mêmes à l'aide de

l'enseignant. De cette façon nous pouvons obtenir de nouvelles idées pour former les règles.

L'enquête menée à l'université de Tampere servira à présenter le niveau de connaissances grammaticales des temps du passé chez les étudiants. Nous réaliserons l'enquête parmi les étudiants du premier niveau pour apprendre le niveau des connaissances post-lycéennes. Nous ferons une comparaison des réponses des lycéens et des étudiants universitaires pour montrer les différences entre ces deux groupes. À l'aide de ces enquêtes nous pourrons juger si l'enseignement de l'imparfait et du passé composé est suffisamment bien organisé ou s'il y a quelque chose à améliorer.

1.3. Plan du travail

Ce travail est composé de six chapitres. Après cette introduction, nous présenterons l'aspect et les temps en considération dans le chapitre 2 qui est la partie théorique grammaticale de notre étude. Là, nous définirons ce qu'est un aspect et, en raison de la diversité des théories de l'aspect, nous expliquerons les différentes définitions et catégories de l'aspect et choisirons la définition qui sera notre point de départ dans la formation du matériel pour l'enseignement. Nous présenterons aussi la morphologie de l'imparfait, du passé composé et du passé simple, ce dernier étant exclu de l'analyse des manuels et des études de cas. Nous jetterons aussi un coup d'œil sur le système verbal du russe et notamment sur l'opposition aspectuelle *soveršennost'*²/*nesoveršennost'*, qui correspond approximativement à perfectivité/imperfectivité, pour obtenir un nouveau point de vue sur l'aspectualité. Pourrait-il par exemple apporter quelque chose de nouveau sur la formation des règles en français ?

Dans le troisième chapitre nous décrirons la situation pédagogique courante en Finlande en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère, notamment du français. Nous présenterons aussi les théories d'apprentissage de la grammaire et les problèmes typiques rencontrés par les apprenants en ce qui concerne la grammaire d'une langue étrangère.

² Dans le présent travail nous utilisons le standard international de translittération des caractères cyrilliques en caractères latins ISO 9 : 1995, http://www.iso.org/iso/fr/catalogue_detail?csnumber=3589.

Le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse du corpus qui consiste en une série de manuels appelée *Voilà !* utilisée à l'École Normale. Nous analyserons les parties grammaticales concernant l'imparfait, le passé composé et le choix entre ces deux temps. De plus, nous analyserons les exercices concernant ces temps du passé et les classifions selon le type.

Le cinquième chapitre sera consacré aux deux études de cas, l'une menée au lycée de l'École Normale et l'autre à l'Université de Tampere. Nous utiliserons les enquêtes et le matériel tiré des grammaires pour constater s'il y a ou non suffisamment d'informations en ce qui concerne l'aspect du verbe et le choix du temps du passé. Est-ce qu'on a expliqué le plus clairement possible comment faire le choix entre l'imparfait et le passé composé ? Est-ce qu'on a fourni les règles qui montrent le plus explicitement possible quand on doit utiliser l'imparfait ou le passé composé ? Est-ce qu'il est possible de donner tels règles ? De plus, pendant notre stage au lycée de l'École Normale nous essayerons d'améliorer l'enseignement de la grammaire. Il s'agit donc de créer du matériel qui, dans le meilleur des cas, pourrait aider l'étudiant à choisir la bonne forme, mais aussi donner à l'enseignant des outils pour faire comprendre la différence entre l'imparfait et le passé composé.

Le dernier chapitre sera consacré à la conclusion de notre étude. Nous ferons un compte rendu de ce que nous avons étudié et accompli, puis nous proposerons des idées pour la poursuite de l'étude de l'aspect dans l'enseignement du français langue étrangère.

2. Partie théorique : aspect, temps et Aktionsart

*Quoi, toujours malgré nos remontrances,
Heurter le fondement de toutes les sciences ;
La grammaire qui sait régenter jusqu'aux rois,
Et les fait la main haute obéir à ses lois ?*
Molière : Les Femmes savantes (1672)

Dans ce chapitre nous abordons les notions grammaticales utilisées dans notre étude. Nous définirons l'aspect et les notions liées à l'aspectualité, c'est-à-dire l'aspect grammatical, l'aspect lexical (ou l'Aktionsart) et l'aspect sémantique. Les notions présentées ici ne sont pas strictement séparées les unes des autres, mais leurs définitions sont quelquefois superposées : la définition varie selon la théorie et le linguiste en question, et quelques définitions conviennent à plusieurs termes. Les notions liées à la pédagogie de l'enseignement seront traitées dans le chapitre 3.

2.1. Histoire de l'aspect

À l'origine, la notion d'*aspect* a été présentée au XIX^e siècle par les linguistes allemands pour l'étude des langues slaves, du russe en particulier. Le terme *aspect* est présenté la première fois en 1829 par le linguiste allemand Carl Philipp Reiff, qui, par ce terme, traduit le terme russe *vid* 'vue, espèce' ; 'mode de représentation du procès'. Ce terme figurait déjà dans la grammaire pratique du russe, *Praktičeskaja russkaja grammatika* (1827) de Nikolaj Ivanovič Greč qui, pour sa part, était le premier à identifier l'aspect comme une catégorie autonome (Archaimbault 1999 : quatrième de la couverture ; 229). Il est à noter que les deux termes, *aspect* et *vid* ne sont pas identiques : comme l'annonce Archaimbault, le terme russe *vid* a ses racines dans les traditions grammaticales grecques et latines et qui « reste marqué par une forte empreinte morphologique originelle (*id.* : 225) », tandis que le terme *aspect* contient des valeurs, liées par exemple à la vision, ajoutées sur ce fond. De plus, les réflexions philosophiques ont augmenté le nombre des interprétations. L'aspect est vu, défini et perçu différemment selon la langue en question : parce que l'aspect se manifeste dans différents éléments (comme dans le verbe en russe et dans le cas de l'objet en finnois, en gros), il est adapté aux constructions grammaticales. Cela a créé de l'ambiguïté dans théories et de définitions. (*id.* : 224-226.) Archaimbault condense la dualité comme suit :

Suivant les langues considérées, l'aspect est en effet vu soit comme une catégorie générale, universelle, dont les moyens d'expression variés selon les langues convergent

vers la représentation du procès, c'est le *point de vue*, soit comme une catégorie liée à des critères morphologiques et lexicaux répertoriés, c'est alors *l'espèce* (id : 225).

Les pionniers dans l'étude de l'aspectologie moderne sont par exemple Černý (1876) et Razmusen (1891), qui furent les premiers à définir la catégorie de l'aspect en russe et à le diviser en deux (aspect imperfectif/perfectif ou *nesoveršennyj/soveršennyj vid*). Razmusen³ fut aussi le premier à s'intéresser et à réaliser des études contrastives liées à l'aspect entre plusieurs langues, par exemple le russe, l'allemand et le français (Bjervig 1979). Pour son travail, il entreprend de comparer des textes littéraires à leurs traductions⁴. Razmusen a eu une grande influence sur, pour n'en citer qu'un, Vinogradov (1947) qui reprit l'article de Razmusen et donc ses idées sur l'aspectualité quelque peu oubliée ou même méprisée à cause de leur nature trop moderne et progressiste quand Razmusen les a présentées la première fois. Puis, l'étude de l'aspect et l'adoption de ce terme en plusieurs langues aboutit à une immense quantité de théories, de notions et de divisions qui varient selon le linguiste et l'école.⁵ En français, les grands noms de l'étude de l'aspect sont par exemple G. Guillaume (1929), P. Imbs (1960), R. Martin (1971, 1988), S. Archaimbault (p. ex. 1999, 2002).

2.2. Aspect français comme catégorie grammaticale

Comme le constate Gosselin (2010), l'aspect est souvent divisé en aspect grammatical et en aspect lexical mais, pour être plus précis, Wilmet (1997) divise l'aspect en trois parties, qui sont l'aspect grammatical, l'aspect lexical et l'aspect sémantique. Les aspects selon Wilmet sont présentés dans le schéma qui suit.

³ L. P. Razmusen (1891). « O glagol'nyh vremenah i ob otnošenii ih k vidam v russkom, nemeckom i francuzskom âzykah » dans *Žurnal Ministerstva narodnogo prosveščeniya*. [Le titre de l'article traduit en anglais : « On the Verbal Tenses and Their Relation to the Aspects in Russian, German, and French » (Bjervig (1979))].

⁴ Razmusen réalisa une comparaison avec un point de départ synchronique. Il analysa *Anna Karenina* (Anna Karénine) de Tolstoï et *Žapiski iz mērtvoga doma* (Souvenirs de la maison des morts ou Les Carnets de la Maison Morte) et leurs multiples traductions françaises pour expliquer comment le prétérit imperfectif du russe est traduit en français (Bjervig 1979).

⁵ Sur l'étude de l'aspect russe voir par exemple : Maslov (1959, 1962, 1978) Ušakova (1975), Akimova (1978), Glovinskaâ (1982) Šelâkin (1975, 1984), Dahl (1984), Tommola (1986), Guiraud-Weber (1988).

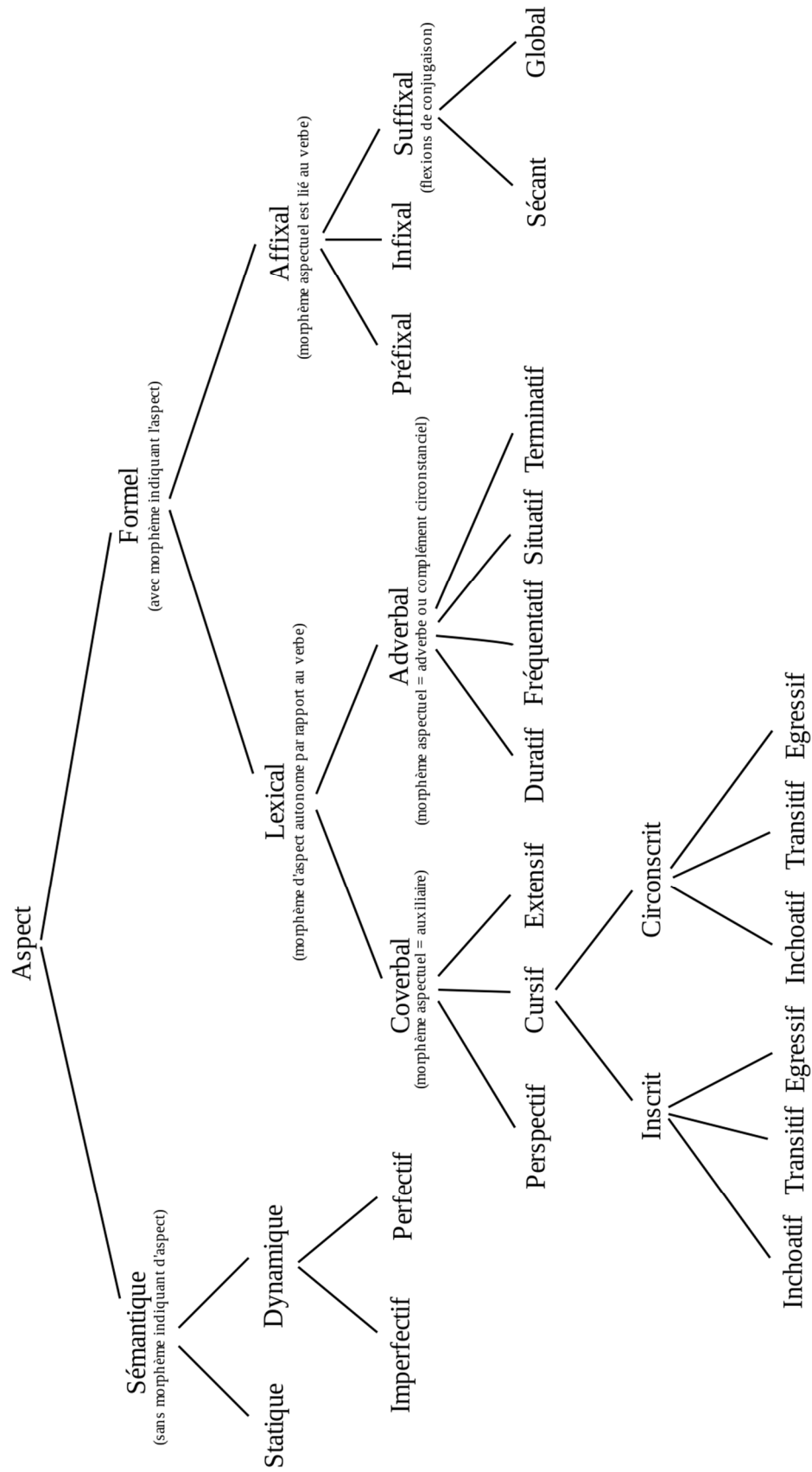


Schéma 1 : Aspects selon Wilmet (1997)

Le schéma montre que l'aspect imperfectif et l'aspect perfectif font partie de l'aspect dynamique de l'aspect sémantique. De plus, nous nous intéressons en particulier à l'aspect suffixal où l'aspect est indiqué par les flexions de conjugaison.

Dans les sous-chapitres qui suivent, nous définirons ces trois oppositions. Ces catégories sont quelquefois superposées, mais ici nous les traiterons séparément sans créer une relation trop profonde entre ses classements.

Avant de continuer, signalons que l'aspect est une notion non déictique, ce qui veut dire que l'aspect ne porte pas des marques de temps en soi-même. Il y a quand même un rapport entre le temps et l'aspect qui est quelquefois difficile à déterminer.

2.2.1. Aspect grammatical

Avec le terme d'aspect grammatical, l'aspect se manifeste grammaticalement ou morphologiquement par la conjugaison (p.ex. opposition *imparfait/passé simple*, et, évidemment, *imparfait/passé composé*) et par l'affixation. (Riegel *et al.* 2006 [1994] : 296.)

Dans le présent travail et surtout dans les études de cas, nous nous concentrerons notamment sur l'aspect grammatical et plus précisément sur la flexion des deux temps du passé, l'imparfait et le passé composé. Nous traiterons la conjugaison et les définitions de ces temps dans le chapitre 2.3., où nous présenterons aussi leurs interprétations aspectuelles. Cependant, nous jugeons important de définir l'aspect lexical et l'aspect sémantique plus en détail, car les trois points de vue sont superposés et difficilement séparables.

2.2.2. Aspect lexical

De Both-Diez (1985) appelle *Aspect I* la forme lexicale de l'aspect, autrement dit l'*Aktionsart* ou la mode d'action et le définit comme l'idée contenue dans le lexème verbal pris hors de tout contexte. L'*Aktionsart*, ou l'aspect lexical, exprime donc le caractère ou le mode d'action. Quelques linguistes (comme Comrie (1976 : 6-7), pour n'en citer qu'un), éludent la division quelque peu vague entre '*aspect*' et '*Aktionsart*' à cause de leurs définitions superposées et même ambiguës. Il est souvent impossible et même inutile d'essayer de séparer ces deux manifestations l'une de l'autre.

Pour définir s'il s'agit d'une expression de l'aspect grammatical ou de l'aspect lexical, le linguiste doit adopter une théorie ou un point de vue qui, assez souvent, est contradictoire avec une autre théorie, ce qui veut dire que le désaccord dans l'analyse de l'opposition *aspect/Aktionsart* est inévitable. Une étude plus approfondie de ce type d'opposition dépasserait notre objectif et donc nous la laissons ici de côté.

Selon Riegel (2006 [1994] : 294), l'aspect verbal peut aussi se manifester par les éléments autour du verbe, comme par les compléments de temps et par la présence ou l'absence d'un complément d'objet. L'aspectualité est donc visible dans les autres parties du discours que le verbe, et la façon la plus courante est d'utiliser les constructions comme *une fois, plusieurs fois, chaque jour, de janvier à juin*, etc. ou d'ajouter un autre complément. (Riegel *et al.* 2006 [1994] : 253 ; 299-300.) Quelquefois, quand le verbe n'indique pas d'aspect, les parties du discours avec une interprétation aspectuelle ont une fonction importante quand le sens du verbe même ne donne pas d'indice de l'aspect. Wilmet (1997 : 314) aussi fait une remarque que certains verbes imperfectifs peuvent devenir perfectifs quand ils sont pourvus d'un complément. Par exemple :

1. Jean écrit.
2. Jean écrit une lettre.

Dans le premier exemple l'action est imperfective, mais dans l'exemple 2 l'insertion du complément d'objet direct *une lettre* rend le verbe perfectif : la phrase peut être interprétée à la façon 'Jean a écrit la lettre du début à la fin'. L'analyse de ces parties du discours non verbales nous entraînerait trop loin dans le cadre de cette étude.⁶

L'aspect lexical peut se manifester dans le choix de l'auxiliaire (Riegel *et al.* 2006 [1994] : 253) ou du semi-auxiliaire (NGF 2008 : 100 ; Riegel *et al.* 2006 [1994] : 252-253). Par exemple :

3. Le papier a noirci. Le papier est noirci.
4. Les carottes sont cuites. Les carottes ont été cuites.
5. Il est en train de travailler.

Dans les deux premiers exemples, les phrases avec l'auxiliaire *avoir* accentuent le procès du noircissement et le procès de la cuisson, tandis que les phrases avec l'auxiliaire *être*

⁶ Pour l'analyse des éléments aspectuels autour du verbe, voir p. ex. Franckel (1989). Étude de quelques marqueurs aspectuels du français. Genève/Paris : Librairie Droz.

soulignent le résultat final. Dans l'exemple 5 le semi-auxiliaire *être en train de* montre que l'action est en cours de réalisation.

Il est indispensable de bien faire la différence entre l'aspect et l'Aktionsart. On ne doit pas confondre la notion d'aspect, i.e. l'aspect grammatical qui est visible dans la morphologie du verbe, et l'Aktionsart, i.e. l'aspect lexical ou l'actionnalité. L'Aktionsart est quelquefois traduit par mode d'action, et il exprime la différence dans le caractère de l'action. (Lo Cascio 1995 : 273, Comrie 1976 [1981] : 6-7.) Kangasmaa-Minn (1984) donne des exemples du finnois avec une traduction anglaise. Cette différence est quelquefois moins visible ou même invisible dans les traductions françaises que nous avons ajoutées.

6. a) seison – seisahdan
'I stand – I stop'
'je suis debout – j'arrête'
 - b) karjun – karjahdan
'I am yelling – I give a yell'
'je crie – je pousse un cri'
 7. a) lepään – levähdän
'I rest – I take a rest'
'je me repose – je me repose un moment'
 - b) viivyn – viivähdän
'I stay – I stay a while'
'je reste – je reste (? un moment)'
 8. a) huudan – huudahdan
'I shout – I give a shout'
'Je crie – je m'exclame'
 - b) vedän – vetäisen
'I pull – I give a jerk'
'je tire – je tire (? un peu)'
 - c) luen – lukaisen
'I read – I glance over'
'je lis – je lis rapidement (? un peu) / je donne un coup d'œil
- Kangasmaa-Minn (1984 : 89)

Kangasmaa-Minn distingue trois types d'oppositions de l'Aktionsart dans les langues finno-ougriennes : *momentané – duratif, semelfactif – itératif* et *neutre – diminutif* (1984 : 91). Les dérivés ci-dessus donnent un exemple de l'Aktionsart dans la langue finnoise en pratique. Les suffixes momentanés (*momentaanijohdokset*) -*AhTA* et -*AisE* avec un verbe changent non seulement l'aspect imperfectif en perfectif, mais aussi l'Aktionsart de durative en momentané, comme l'exemple 6. b) *karjua - karjahtaa*. Dans les deux derniers exemples les suffixes donnent aussi une interprétation diminutive, et ils contiennent, comme le dit Kangasmaa-Minn, « *a modal overtone of negligence and*

indifference (1984 : 89-90) ». Dans le système verbal français il existe un phénomène pareil : il existe des verbes qui peuvent se modifier avec le suffixe *-te-*, qui donne une interprétation fréquentatif-diminutif, par exemple *craquer – craqueter*, ou *-ot-*, qui s'interprète comme fréquentatif-itératif, par exemple *siffler – siffloter*.

2.2.3. Aspect sémantique

Par aspect sémantique on veut dire que l'aspectualité se manifeste dans le sens du verbe (Wilmet 1997). Cette définition contient donc l'opposition *imperfectif/perfectif* de l'origine russe. Tommola (1986) constate que le français est une langue qui fait la différence entre l'aspect perfectif et imperfectif dans le passé, où le passé simple est perfectif et l'imparfait est imperfectif. Il dit aussi qu'il y a des temps non aspectuels, parfait et plus-que-parfait. (1986 : 14.)

Riegel de son côté fait une distinction plus simple : les temps composés présentent une action achevée, l'interprétation principale de l'aspect perfectif, et les temps simples présentent un procès en cours, ce qui correspond à la définition de l'aspect imperfectif. Pour cette opposition grammaticale Riegel présente les notions de l'*accompli* avec les formes simples, et de l'*inaccompli* pour les formes à l'auxiliaire. (2006 [1994] : 293.)

2.2.4. Brièvement : mode, temps, aspect, Aktionsart

Dans ce chapitre nous donnerons un résumé des définitions du mode, du temps, de l'aspect, de l'Aktionsart. Nous distinguerons donc :

Le mode, en français ces sont l'indicatif, le subjonctif, l'impératif, l'infinitif et le participe (Riegel *et al.* 2006 [1994] : 287).

Le temps, qui est un terme ambigu en français, parce que le temps peut désigner le concept de temps ou la forme grammaticale qui l'exprime. Cette ambiguïté est résolue dans quelques autres langues par deux notions différentes, comme *time/tense* (anglais) ou *Zeit/Tempus* (allemand). Damourette et Pichon (1933) ont proposé le terme *tiroir verbal* pour faire la distinction en français. Donc, les temps verbaux ou les tiroirs verbaux sont le passé, le présent et le futur. Les temps grammaticaux, c'est-à-dire toute la conjugaison du verbe, sont divisés en temps simples et en temps composés (voir tableau ci-dessous) et en temps surcomposés (le passé surcomposé). (Riegel *et al.* 2006 [1994] : 289.)

MODE	Temps simple	Temps composé
Indicatif	passé composé (j'ai chanté)	présent (je chante)
	futur antérieur (j'aurai chanté)	futur (je chanterai)
	plus-que-parfait (j'avais chanté)	imparfait (je chantais)
	passé antérieur (j'eus chanté)	passé simple (je chantai)
Subjonctif	passé (que j'aie chanté)	présent (que je chante)
	imparfait (que j'eusse chanté)	imparfait (que je chantasse)
Conditionnel	passé 1 ^{re} forme (j'aurais chanté)	présent (je chanterais)
	passé 2 ^e forme (j'eus chanté)	
Impératif	passé (aie chanté)	présent (chante)
Infinitif	passé (avoir chanté)	présent (chanter)
		présent (chantant)
Participe	passé composé (ayant chanté)	passé (chanté)
Gérondif	passé (en ayant chanté)	présent (en chantant)

Tableau 1 : Les temps simples et les temps composés

L'aspect, où le procès exprimé par le verbe est envisagé d'un point de vue interne ; le procès peut être envisagé en lui-même, « sous l'angle de son déroulement interne » (P. Imbs, cité par Riegel *et al.* 2006 [1994] : 291).

Riegel constate (2006 [1994] : 291 ; 303) qu'en français l'aspect, qui est le point de vue interne envisageant le procès exprimé par le verbe, peut se réaliser à travers le sens du verbe même, le temps (passé simple ou composé vs. imparfait) et les adverbes. Les auxiliaires et les semi-auxiliaires peuvent avoir une fonction aspectuelle aussi. Les périphrases verbales, comme *être en train de*, *finir de* ont aussi une fonction aspectuelle⁷.

L'aspect grammatical est un aspect qui repose principalement sur la conjugaison (le temps) et qui permet au locuteur de choisir un point de vue particulier d'où envisager l'événement. Aussi les périphrases verbales (p. ex. *être en train de*) sont incluses dans l'aspect grammatical selon quelques linguistes. (Gosselin 2010 : 67 ; Leeman-Bouix 2005 [1994] : 48-51.)

L'aspect lexical est un aspect indiqué par les adverbes, les auxiliaires de mode (*devoir*, *falloir*) ou les auxiliaires et les semi-auxiliaires (*aller/venir de + inf.*). Il réfère aux

⁷ Pour une étude plus profonde de l'aspect progressif, voir p. ex. Gougenheim (1929), Leeman-Bouix (2005 [1994]), Squartini (1998) Laca (1998, 2004), Gosselin (2000), Pusch (2003, 2005).

propriétés actionnelles du verbe et ses arguments. (Lo Cascio 1995 : 273 ; Leeman-Bouix 2005 [1994] : 51, Wilmet 1997 : 316.) Par exemple : *être en train de, cet été*.

L'aspect sémantique veut dire que l'aspectualité se manifeste dans le sens du verbe, c'est-à-dire qu'il y a des verbes perfectifs et imperfectifs de leur sens propre. Par exemple : *sortir, entrer*.

L'Aktionsart peut avoir plusieurs interprétations, mais Riegel (2006 [1994]) le considère comme synonyme pour la mode d'action, qui fait partie du lexique : le sens est codé des verbes ou d'autres termes. (2006 [1994] : 296.)

2.2.5. Les différentes oppositions de l'aspect

Dans le présent chapitre nous présenterons les oppositions des aspects par Riegel dans *La grammaire méthodique du français* (2006 [1994]). Les oppositions qui nous intéressent le plus sont *perfectif/imperfectif* et *accompli/inaccompli*, en raison de leur nature : elles sont parallèles à l'opposition des temps grammaticaux *imparfait/passé composé* qui est l'objet de notre étude. Nous introduirons quand même les autres oppositions généralement acceptées par les linguistes pour donner au lecteur un bon aperçu sur le champ de l'aspect. Nous présenterons des exemples⁸ pour chaque opposition pour illustrer de quoi il s'agit.

2.2.5.1. Perfectif / imperfectif

L'opposition développée pour l'étude du verbe slave, et puis adoptée aux autres langues, est l'opposition *perfectif/imperfectif*. Riegel définit l'aspect perfectif comme l'aspect d'un procès parvenu à son terme, et imperfectif comme l'aspect pour décrire le procès dans son déroulement. Riegel constate que les verbes manifestent l'un ou l'autre aspect par leur sens propre (Aktionsart), ce qui veut dire que les verbes comme par exemple *mourir, ouvrir, casser*, etc. sont nécessairement perfectifs : une fois son terme atteint, l'action ou le procès exprimé par le verbe ne peut pas être prolongé. La perfectivité et l'imperfectivité relèvent du sens, c'est-à-dire du lexique. L'aspect perfectif (ou conclusif) envisage le terme du procès, qui n'acquiert d'existence complète que parvenu à son terme. Ce sont les verbes du type *entrer, sortir, mourir, trouver* et *ouvrir*. Dans le passé composé, les

⁸ Les exemples sont le plus souvent tirés de l'ouvrage de Riegel *et al.* 2006 [1994].

verbes perfectifs utilisent souvent l’auxiliaire *être* et les verbes imperfectifs *avoir*. (2006 [1994] : 293-294.)

9. Jean marche (aspect imperfectif).
10. Jean est sorti (aspect perfectif).

Wilmet de son côté divise l’aspect en deux catégories, la première étant l’aspect sémantique et la deuxième étant l’aspect formel. Selon cette division, l’opposition *perfectif/imperfectif* fait partie de l’aspect dynamique qui appartient à une sous-catégorie de l’aspect sémantique. (1997 : 312-313.) Pour voir le tableau des aspects établi par M. Wilmet, voir chapitre 2.2.

2.2.5.2. Accompli / inaccompli

L’opposition établie par G. Guillaume (Riegel 2006 [1994] : 292-293) entre l’aspect *accompli/inaccompli*, celui-ci exprimant le procès en cours, et celui-là le procès achevé, est systématique en français, puisqu’elle se manifeste à tous les modes des temps simples et composés : il s’agit donc de l’aspect grammatical. Dans l’aspect accompli le verbe est au passé simple, et dans l’aspect inaccompli le verbe est à l’imparfait, et cette opposition nous intéresse en raison de son caractère assez simple et facilement adaptable dans l’enseignement de la grammaire des verbes en FLE. Les exemples ci-dessous sont au présent et au passé composé. Par exemple :

11. Il chante (aspect inaccompli : procès en cours).
12. Il est parti (aspect accompli : il n’est plus là).

2.2.5.3. Sécant / non-sécant (non-limitatif / limitatif)

L’opposition *sécant/non-sécant*, qui, selon Riegel, correspond à l’opposition *non-limitatif/limitatif*, se concentre sur le déroulement du procès. L’aspect sécant est perçu de l’intérieur et, comme le définit Riegel, « découpé en deux parties : une partie réelle nette et une partie virtuelle floue, à cause de l’effacement de la limite finale (2006 [1994] : 294) » et que le verbe est à l’imparfait. L’aspect non-sécant de son côté est saisi globalement, ce qui veut dire que le procès est saisi de l’extérieur et qu’il a les limites bien définies, et que le verbe est au passé simple. Cette opposition s’articule avec celle de *perfectif/imperfectif*, et elle s’accorde aussi avec les temps grammaticaux : le passé simple (et le passé composé) exprime l’aspect non-sécant, tandis que l’imparfait exprime l’aspect sécant. (2006 [1994] : 295.) Cette concordance est la raison pour laquelle cette opposition

nous intéresse : à l'aide de ces notions il est possible de donner des règles concernant le choix entre l'imparfait et le passé composé.

13. Julien lisait (aspect sécant avec un verbe imperfectif à l'imparfait).
14. La marquise sortit (aspect non-sécant avec un verbe perfectif au passé simple)

2.2.5.4. Inchoatif / terminatif

Dans l'opposition *inchoatif/terminatif* les deux termes se situent à l'intérieur des limites du procès, le premier saisissant le procès immédiatement à son début et le deuxième juste avant sa limite finale. Ces deux aspects sont exprimés par des périphrases verbales ou par des semi-auxiliaires comme *finir de, terminer de* etc. avec les verbes imperfectifs. Il s'agit donc de l'aspect lexical. (Riegel (2006 [1994] : 295.)

15. Il commence à écrire (aspect inchoatif).
16. Il finit d'écrire (aspect terminatif).

2.2.5.5. Semelfactif / itératif

Finalement, Riegel montre l'opposition *semelfactif/itératif*, celui-ci décrivant un procès répété et celui-là un procès qui se produit une seule fois, comme le dit la notion même⁹. L'aspect itératif est indiqué surtout par les compléments circonstanciels de temps, comme *souvent, une fois par semaine* etc. et il peut indiquer un procès répété, plus ou moins régulièrement, un certain nombre de fois. Donc, cette opposition ne se réalise pas dans le temps du verbe et il s'agit d'un aspect lexical. Quelques verbes expriment par leur sens même la répétition, comme *répéter, sautiller et radoter*. (Riegel *et al.* 2006 [1994] : 292-297 ; Wilmet 1997 : 311-325.)

17. Il va au théâtre une fois par semaine (aspect itératif).
18. Il toussa une fois (aspect semelfactif).

⁹ Semel (lat.) = *une fois*

2.3. Temps et conjugaison

Comme déjà défini dans le chapitre 2, l'aspect et le temps sont des notions séparées, et pour montrer l'aspect morphologiquement on a besoin de la conjugaison. Comme le constate Riegel, la conjugaison du verbe sert à opposer la distinction aspectuelle *accompli/inaccompli* qui est marquée par l'opposition entre les formes simples et les formes à auxiliaire, i.e. les formes composées. Deuxièmement, cette flexion verbale sert à manifester l'opposition *sécant/non-sécant* qui concerne principalement le couple *imparfait/passé simple* (ou *passé composé*). (2006 [1994] : 296.) Autrement dit, une séparation assez simple et approximative est que les temps simples expriment que le procès est terminé et les formes composées donnent l'idée que l'action est en cours.

Dans la langue française les formes verbales sont nombreuses. Dans l'enseignement de la grammaire du FLE beaucoup de temps est consacré à l'apprentissage des terminaisons. Il serait important non seulement d'apprendre les terminaisons et la formation des différents temps verbaux, mais également de comprendre pourquoi on a besoin de différents temps verbaux (la conjugaison) et comment on doit les utiliser. Et, pour bien utiliser les bonnes formes, il est indispensable de maîtriser la conjugaison. Dans les sous-chapitres qui suivent, nous réviserons la formation et la conjugaison des temps qui sont à notre intérêt (l'imparfait, le passé composé et le passé simple) puis, nous définirons comment sont utilisés les valeurs temporelles de chaque temps verbal. Pour ce faire, nous utiliserons les ouvrages suivants : *La grammaire française de l'étudiant finnophone* (2011 [2009]) par Jean-Michel Kalmbach, *Grammaire méthodique du français* (2006 [1994]) par Martin Riegel *et al.*, et *Grammaire critique du français* (1997) par Marc Wilmet.

Comme on l'a mentionné plus haut, dans notre étude nous nous concentrerons sur deux temps du passé, l'imparfait et le passé composé. Ce choix est motivé par des raisons pratiques : l'imparfait et le passé composé sont les temps du passé les plus utilisés dans la langue parlée et donc, dans l'enseignement du FLE. Même si l'aspectualité est visible dans tous les temps et les modes, cette étude veut montrer les difficultés dans le choix entre l'imparfait et le passé composé et, ce qui est le plus important, trouver des moyens pour faciliter ce choix.

2.3.1. Imparfait

2.3.1.1. Conjugaison

Tous les verbes ont la même terminaison à l'imparfait. Ce sont :

TERMINAISONS DE L'IMPARFAIT	Singulier	Pluriel
1 ^e personne	-ais	-ions
2 ^e personne	-ais	-iez
3 ^e personne	-ait	-aient

Tableau 2 : Terminaisons de l'imparfait

L'imparfait a comme radical une forme identique avec la base de la première personne du pluriel du présent de l'indicatif (*nous connaiss-ons, voul-ons*, sauf pour le verbe être dont la racine est *ét-*). Les terminaisons sont ajoutées directement au radical.

2.3.1.2. Valeurs temporelles

L'imparfait, comme l'indique son nom, exprime une action qui n'est pas parfaite, donc il est inachevé et sans rapport avec le présent. Avec l'imparfait l'action est considéré dans sa durée, mais les phases initiale ni finale ne sont pas indiquées. L'imparfait présente des événements simultanés, et il relève de l'arrière-plan de la narration, par exemple d'après Comrie (1976 : 3) :

19. Jean *lisait* quand j'entrai.

L'action de lire n'est pas considérée comme l'action principale : il s'agit seulement de la description de ce que Jean faisait quand l'action importante (le fait d'entrer) a lieu.

Nous présenterons les différents usages de l'imparfait dans le tableau 2 ci-dessous.

Imparfait descriptif	<p>Décrit les procès de moindre importance et l'arrière-plan ; présente les procès simultanés ou les circonstances.</p> <p><i>Jean <u>lisait</u> quand j'entrai. Le soleil <u>brillait</u>.</i></p>
Imparfait d'habitude	<p>Le procès se reproduit à différents moments dans le passé.</p> <p><i>Quand j'étais jeune, j'<u>allais</u> à l'école de mon village.</i></p> <p>Associé avec un complément marquant la répétition du procès.</p> <p><i>Tous les ans / tous les soirs / une fois par semaine...</i></p>
Imparfait du style indirect libre	<p>Transpose le présent utilisé dans le style direct pour exprimer les paroles et les pensées.</p> <p><i>Ce qu'il <u>voulait</u>, c'<u>étaient</u> des couleurs dont l'expression s'affirmât aux lumières factices des lampes.</i></p>
Imparfait narratif	<p>Imparfait « historique » : Indique un procès passé unique plus ou moins court ; l'accent est mis sur l'importance de la datation.</p> <p><i><u>Le 1^{er} septembre 1939</u>, les troupes allemandes <u>envahissaient</u> la Pologne.</i></p> <p>Imparfait « pittoresque » : le procès est dépeint comme un tableau (dans le récit passé) ; laisse attendre la suite.</p> <p><i>Et, pas à pas, Roland, sanglant, terrible, las, / Les <u>chassait</u> devant lui parmi les fondrières ; / Et, n'ayant plus d'épée, il leur <u>jetait</u> des pierres.</i></p>
Imparfait de perspective	<p>Analogue au présent évoquant un futur proche.</p> <p><i>Une semaine plus tard, Charles <u>épousait</u> Emma.</i></p>

Imparfait hypocoristique (« enfantin »)	Souvent pour s'adresser à un jeune enfant. <i>Alors, on n'était pas sage ? On avait faim ?</i>
--	---

Tableau 3 : Valeurs temporelles de l'imparfait d'après Riegel et al. (2006 [1994] : 307-310).

2.3.2. Passé composé

2.3.2.1. Conjugaison

Le passé composé est constitué d'un participe passé et d'un auxiliaire (soit *avoir*, soit *être*) qui est conjugué au présent. Dans le tableau ci-dessous est présentée la formation du passé composé.

LE GROUPE DU VERBE	LA TERMINAISON
Les verbes du 1^e groupe (-er)	-é
Les verbes du 2^e groupe (-ir)	-i
Les verbes du 3^e groupe (-re)¹⁰	-u
Les verbes irréguliers	à apprendre par cœur <i>eu (avoir), fait (faire), dû (devoir)</i>

Tableau 4 : La formation des participes passés

Les terminaisons sont ajoutées directement au radical de l'indicatif (*aim-er, trouv-er*). Le participe passé avec l'auxiliaire *être* s'accorde avec la personne et le nombre (Kalmbach 2011 : 342-345). Le passé composé est souvent traduit par *imperfekti (le prétérit du finnois)*, ce qui pose quelquefois des problèmes aux étudiants de FLE finnois.

2.3.2.2. Valeurs temporelles

Les fonctions du passé composé sont présentées dans le tableau ci-dessous selon Riegel et al. (2006 [1994]).

¹⁰ Le groupe des verbes du 3^e groupe n'existe pas toujours dans les grammaires françaises, mais nous avons choisi de suivre la division finnoise utilisée dans l'enseignement de la grammaire de la langue française étrangère en Finlande.

Accompli du présent	Procès est accompli et réalisé au moment de l'énonciation <i>Nous <u>avons emporté</u> de quoi faire du thé.</i>
Antérieur du présent	En corrélation avec le présent ou avec le futur : le procès au passé composé est antérieur par rapport au présent/futur. <i>Quand il a déjeuné, César fait la sieste.</i>
Futur proche	Présente l'action comme rapidement accompli <i>J'ai fini dans cinq minutes.</i>
Vérité générale	Vérifiée au moment de l'énonciation et toujours vraie (par induction). <i>Hélas ! On voit que de tout temps / Les petits <u>ont pâti</u> des sottises des grands.</i>
Passé	Remplace le passé simple : le procès est dans le passé. Présente les faits de premier plan. <i>Je n'étais pas seul quand j'<u>ai vu</u> le rhinocéros.</i>

Tableau 5. Les fonctions du passé composé d'après Riegel et al. (2006 [1994]).

Le passé composé, qui remplace le passé simple dans la langue orale, exprime un procès qui se situe dans le passé mais qui a une relation avec le présent. Cette forme du passé à l'auxiliaire présente un procès accompli, c'est-à-dire que l'action est réalisée et qu'il ne se prolonge plus. Le passé composé est le temps de la description des événements du premier plan, les actions et les procès qui sont importants. Il exprime aussi les procès qui sont antérieurs aux actions exprimées à l'imparfait. De plus, le passé composé est utilisé pour constater les vérités générales qui sont vraies par induction. (Kalmbach 2011 : 262.)

2.3.3. Passé simple

Le passé simple est, comme l'indique son nom, un temps simple, comparé au passé composé qui est formée avec un auxiliaire (*avoir* ou *être*). Le passé simple, toujours vivant dans la langue écrite, est pratiquement disparu de la langue parlée et remplacé par le passé composé. Comme le résume Riegel, la disparition de l'usage oral a commencé

petit à petit à partir du XII^e siècle. Néanmoins, on doit garder à l'esprit le fait que les verbes au passé simple ne sont pas identiques avec les verbes au passé composé, même si le passé simple n'est plus utilisé dans la langue parlée. Le passé simple est utilisé pour la narration pure, tandis que les événements ayant une relation avec le présent sont plus souvent exprimés avec le passé composé.

2.3.3.1. Conjugaison

LE GROUPE DU VERBE	PERSONNE	SINGULIER	PLURIEL
Les verbes du 1^e groupe (-er)	1 ^e	-ai	-âmes
	2 ^e	-as	-âtes
	3 ^e	-a	-èrent
Les verbes du 2^e et du 3^e groupe (-ir et -re)	1 ^e	-is	-îmes
	2 ^e	-is	-îtes
	3 ^e	-is	-irent
Les verbes irréguliers : <i>à apprendre par cœur : exemple, être</i>	1 ^e	fus	fûmes
	2 ^e	fus	fûtes
	3 ^e	fut	furent

Tableau 6 : Les terminaisons du passé simple

Les terminaisons sont ajoutées directement au radical de l'indicatif (*aim-er, trouv-er, etc.*). Les verbes irréguliers ont souvent un radical dérivé de la forme du participe passé, (comme *lire > lu : je lus, tu lus, il lut, etc.*).

2.3.3.2. Valeurs temporelles

Nous présentons la répartition de Riegel (2006 [1994]) dans le tableau ci-dessous.

Vision globale, indifférenciée, non-sécante	N'est pas mis en relation avec le moment d'énonciation : une autonomie aux faits relatés. <i>César <u>conquit</u> la Gaule au 1^{er} siècle avant J.-C.</i>
Repère temporel nouveau	Pour représenter les événements plus importants (du premier plan) <i>Par un après-midi du mois d'août, une légère voiture <u>s'arrêta</u> brusquement devant les deux chaumières.</i>
Succession d'événements	Marquées par l'ordre linéaire des faits, sans nécessité d'indicateurs temporels. <i>La nuit était close. Je <u>rangai</u> mes papiers. Je ne <u>dînais</u> pas, je <u>sortis</u> ; vers huit j'<u>entra</u>i chez Angèle.</i>
Vérités générales	Rejette l'énoncé dans un passé révolu limité. <i>Qui ne sait se borner ne <u>sut</u> jamais écrire.</i>

Tableau 7 : Valeurs temporelles du passé simple après Riegel (2006 [1994])

Le passé simple, comme l'imparfait, situe le procès dans le passé. La différence entre ces deux temps est opérable sur le plan de l'aspect. Le passé simple offre une vision globale et décrit les procès du premier plan, tandis que l'imparfait est le temps de la description et de l'arrière-plan. (Riegel *et al.* 2006 [1994] : 303-305.)

En comparant les tableaux du passé composé et du passé simple, on se rend compte que les deux temps ne sont pas identiques au niveau des valeurs temporelles même si le passé composé a remplacé le passé simple dans la langue orale. Cependant, le passé simple est

toujours utilisé dans la langue écrite, notamment dans les belles lettres ou l'opposition passé simple / passé composé est visible : chaque temps a sa fonction proprement dite.¹¹

2.4. Exprimer l'aspect en finnois

Dans ce chapitre nous ferons un aperçu contrastif du français et du finnois et montrerons l'un des grands problèmes dans le point de vue pédagogique : la traduction. Comme c'est évident, le temps de l'imparfait français ne correspond pas exactement à celui de l'*imperfekti* (le prétérit) du finnois, et le passé composé correspond même moins à celui du *perfekti*. (Kalmbach¹² 2011 : 262-265.) Cependant, l'étudiant et l'enseignant sont obligés d'utiliser les deux langues avec les traductions, dans l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, et, étant donné qu'il s'agit souvent d'une langue étrangère que l'étudiant ne maîtrise que superficiellement, il étudie et acquiert tout à travers sa langue maternelle, qui est dans notre cas le finnois.

Les finnois eux-mêmes ne savent pas préciser l'aspect : ils l'utilisent intuitivement dans la vie quotidienne. Cela veut dire que les finnois n'ont pas de connaissances théoriques ou métalinguistiques mais ils utilisent leurs connaissances épilinguistiques ou athéoriques pour former des phrases correctes. L'aspectualité en finnois est un phénomène complexe qui se manifeste à travers tout le système langagier et ses différentes parties : le verbe, l'adverbe, le nom (le cas de l'objet) et au niveau supérieur, c'est-à-dire celui de la phrase. (Kalmbach 2013, site internet ; Nurminen 2011 : 61.)

Dans la grammaire cognitive, les verbes sont divisés en verbes imperfectifs et perfectifs, comme le montre, par exemple, Langacker (2008 : 147-148). La perfectivité et l'imperfectivité se manifestent presque sans exception dans tout le système verbal du français, c'est-à-dire qu'il n'y a que quelques verbes qui ne se conjuguent pas au passé

¹¹ Pour une étude et une comparaison de l'utilisation du passé simple et du passé composé dans le récit, voir : Waugh, Linda R. (1990). « Discourse Functions of Tense-Aspect in French: Dynamic Synchrony in Verbal Aspect in Discourse » dans *Verbal aspect in discourse: contributions to the semantics of time and temporal perspective in Slavic and non-Slavic languages*, éd. Nils B. Thelin. Amsterdam : Benjamins, 159-187.

¹² Jean-Michel Kalmbach a construit un très bon site internet où on trouve un article sur la langue finnoise d'un point de vue français ; l'aspect est traité sous le titre *Aspect verbal et partitif*. <http://paloque.blogspot.fi/2007/01/le-finnois.html>, mise à jour en 2013.

composé et à l'imparfait. Le problème est visible avec la traduction du finnois : l'aspect ne se manifeste pas de la même façon et il existe plusieurs moyens d'exprimer l'aspect.

Dans les sous-chapitres qui suivent, nous présenterons brièvement comment l'aspect se manifeste dans le finnois en faisant référence à la langue française.

2.4.1. Aspect de la phrase

Traditionnellement la notion d'aspect est considérée comme étant une qualité de quelques parties du discours, comme le verbe ou l'adverbe. Cependant, l'aspect peut se manifester au niveau de la phrase, et même dans un contexte plus vaste (voir par exemple Nurminen 2011). Pour l'aspect finnois, la classification de Vendler (1957 :146-147) joue un rôle important. Il s'agit de quatre classifications aspectuelles des qualités temporelles à l'intérieur du verbe. Les classes sont : l'état (*olla, tietää*), l'activité (*juosta, pyöriä*), l'accomplissement (*kirjoittaa kirje, rakentaa*) et l'achèvement (*kuolla, voittaa kilpailu*)¹³. Ce classement est utilisé, par exemple, dans *Iso suomen kielioppi* (= VISK).

Pour le VISK l'aspect se manifeste donc à des niveaux différents de la structure de la phrase. Il s'agit d'exprimer les faits qui expriment la durée de l'action. L'aspect de la phrase veut dire que le point de vue sur la construction temporelle à l'intérieur de la phrase où l'action est soit perfective, soit imperfective. Par exemple :

20. Minä löysin hattuni ja panin sen päähän. 'J'ai trouvé mon chapeau et je l'ai mis sur ma tête.'
21. Minä etsin hattuani. 'Je cherche mon chapeau.'
22. Poltat sä? 'Tu fumes ?'

Dans la première phrase, l'action est délimitée ou perfective ; il s'agit d'un événement qui est ponctuel. La deuxième phrase de son côté décrit une action non limitée ou imperfective ; l'action est en cours ou incomplète. La troisième phrase est un exemple d'une action imperfective qui est habituelle : il ne s'agit pas d'une action ou d'un événement unique. (VISK § 1498.)

¹³ En anglais *state, activity, accomplishment, achievement* (Vendler 1957 : 146-147).

2.4.2. Aspect dans le verbe

Il existe des verbes dont le sens même contient l'aspect. Ce sont des verbes d'état (*olla, tietää*), d'activité (*juosta, pyöriä*), d'accomplissement (*kirjoittaa kirje, rakentaa*) et d'achèvement (*kuolla, voittaa kilpailu*) comme nous l'avons listé plus haut (Vendler 1957 : 146-147). Par exemple, les verbes d'achèvement comme *aivastaa* (de type *sortir* du français) sont perfectifs de nature : comme le dit Riegel « le procès n'acquiert d'existence complète véritable que lorsqu'il est parvenu à son terme (2006 [1994] : 293) ».

VISK propose une tripartition des verbes selon leur sens aspectuel :

	TYYPILLINEN ESIINTYMINEN	ESIMERKKEJÄ	MUITA VERBEJÄ
RAJAPAKOINEN	Aspektiltaan rajaamaton lause. Transitiiviverbillä partitiiviobjekti.	Hän asuu Oulussa. Pelkään tuota koiraa.	olla, tanssia, juosta; ihailla, rakastaa, ajatella, katsella, ehdottaa, hakata, heiluttaa, auttaa, odottaa, jatkaa, verrata, tarkoittaa, vastustaa, lähestyä
RAJAAVA	Aspektiltaan rajattu lause. Transitiiviverbillä totaaliobjekti.	Kynä putosi lattialle. Unohditko takin kotiin?	syntyä, kuolla, aivastaa; kadottaa, huomata, unohtaa, keksiä, lopettaa, myydä, saada, tappaa, heittää
RAJAHAKUINEN	Aspektiltaan rajattu tai rajaamaton lause. Transitiiviverbillä totaali- tai partitiiviobjekti.	Lapsi kasvaa. Tyttö korjasi pyörää. Tyttö korjasi pyörän.	kiivetä, laihtua; syödä, valmistaa, paistaa, kirjoittaa, lukea, maalata, rakentaa, parantaa, nostaa

Tableau 8 : Verbien aspektuaaliset tyypit (VISK : § 1508).

Il y a, selon VISK, des verbes à valeur non limitative (*rajapakoinen*), limitative (*rajaava*) et *rajahakuinen*, ce qui veut dire que le verbe qui a une fin ou un résultat peut avoir une valeur soit limitative, soit non limitative selon les autres parties du discours. Le plus souvent c'est le cas de l'objet (objet total/partiel) qui définit les limites. Par exemple, *Tyttö korjasi pyörää* (objet partiel, aspect non limitatif) – *Tyttö korjasi pyörän* (objet total, aspect limitatif). (VISK : § 1508.) Il est évident que l'aspect du verbe est nettement lié au cas de l'objet (voir chapitre 2.4.3.) : comme on le voit dans le tableau ci-dessus, les verbes d'un certain type d'aspectualité exigent un certain cas pour leur objet.

Comme le précise Kalmbach, l'aspect finnois peut se manifester dans la forme du verbe, par exemple, *katsoa – katsella – katsahtaa* (2011 : 33). Il s'agit d'une dérivation où les morphèmes dérivationnels (*muuntelujohdokset*) modifient le verbe. En finnois on

distingue *frekventaalijohdokset* (les dérivés fréquentatifs ; VISK : §353-§356) et *momentaanijohdokset* (VISK : §368-§370) (les dérivés momentanés). Les fréquentatifs expriment la répétition et la continuité de l'action, et sont d'aspect imperfectif ou itératif. Les verbes de l'aspect momentané sont toujours d'aspect perfectif, et ils expriment une action soudaine et brève. (Kangasmaa-Minn 1978 : 19 ; VISK : § 351.) Comme exemple de fréquentatifs, VISK (§353) donne :

23. Lasse pyöritteli päätään (de *pyörittää*).
24. Hän oli sairastellut kauan (de *sairastaa*).

Les fréquentatifs peuvent décrire, en plus de l'interprétation itérative de l'action, des actions au caractère irrégulier ou répétitif : *istuksia, katsella, kuljeksia, seisoskella*. De plus, dans quelques cas la dérivation fréquentative est fixée à une expression dont l'interprétation aspectuelle ou fréquentative n'est pas clairement visible, comme *nuhdella, riidellä, totella*. (VISK : §353.)

En ce qui concerne les dérivés momentanés, il s'agit des suffixes *-Ahta-* et *-Aise-* qui rendent l'action limitée, ponctuelle et perfective. Les dérivés momentanés donnent souvent une interprétation semelfactive et une impression de brièveté. Par exemple, *istua* > *istahtaa, väristä* > *värähtää*. (VISK §368.)

2.4.3. Aspect exprimé par le cas de l'objet

Comme le définit Kalmbach, l'aspect se manifeste par la désinence du nom, par exemple (2011 : 33) :

25. Hän rakentaa talon (totaaliobjekti 'objet total')
26. Hän rakentaa taloa (partitiivobjekti 'objet partiel ou partitif'¹⁴)

Notre intérêt principal est le passé, et pour les étudiants finnophones du français la différence entre l'imparfait et le passé composé est dans plusieurs cas enseignée à travers des phrases comme :

27. Hän rakensi *talon*. 'Il a construit une maison'. (PC)
28. Hän rakensi *taloa*. 'Il construisait une maison'. (IMP)

¹⁴ Comme le rappelle Kalmbach (2011), cette terminologie est trompeuse pour les francophones, le terme de *partiel* n'exprimant pas une partie de quelque chose, pas plus d'ailleurs que celui de *partitif*.

En finnois, les objets partiels sont toujours au *partitiivi*, tandis que les objets totaux peuvent être au *genetiivi* (génitif) au singulier, au *nominatiivi* (nominatif) ou à l'*akkusatiivi* (accusatif). Les phrases où l'objet est partiel sont toujours affirmatives¹⁵. Comme exemple, VISK (§925) donne :

28. Kirjailija poltti viimeisen käsikirjoituksen (*genetiivi*).

29. Annapas minulle sakset ja mittanauha (*nominatiivi*).

30. Minä voin viedä sinut kotiin (*akkusatiivi*).

Les objets totaux sont délimités et donc ils expriment l'aspect perfectif, tandis que les objets partiels marquent l'aspect imperfectif (VISK §930, §931).

2.4.4. Aspect exprimé par l'adverbe

Dans la langue finnoise, l'aspect du verbe n'équivaut pas nécessairement à l'aspect de la phrase, comme le constate entre autres Kangasmaa-Minn (1978 : 26). On doit aussi prendre en considération les autres parties du discours comme les substantifs, ou plus précisément, leur cas, les adverbes de quantité et les adverbes temporels. Les adverbes (ou les compléments circonstanciels) temporels expriment la durée ou la répétition, tandis que les adverbes de quantité répondent aux questions de type « combien ». (Heinämäki 1984: 158; 163.) Par exemple :

31. a) Hän meni kauppaan. 'Il est allé faire des courses.'

b) Hän meni kauppaan *joka viikko*. 'Il allait faire ses courses *chaque semaine*.'

32. a) Hän oli lukemassa kirjaa kun puhelin soi. Il lisait un livre quand le téléphone a sonné.'

b) Hän luki *50 sivua* ja sitten lähti ulos. 'Jean a lu *50 pages* et après il est sorti.'

Dans le premier couple de phrases, l'action est délimitée par le complément circonstanciel de temps *joka viikko* qui donne une interprétation de l'habitude et de la répétition. Dans le deuxième couple de phrases l'action est délimitée par le complément d'objet *50 sivua*.

¹⁵ NB ! Les cas de l'objet ont des significations différentes en plus de celle de l'aspectualité. Voir par exemple VISK §931.

En finnois, les limites de la durée de l'action sont exprimées par les adverbiaux temporels de type *tunnin*¹⁶ 'pendant une heure', ou de type *tunnissa* 'en une heure'. Par exemple, VISK (§1498) :

33. Kirjoitimme artikkelia viikon ~ *viikon. Nous écrivions l'article pendant une semaine.
34. Kirjoitimme artikkelin viikossa ~ *viikon. 'Nous avons écrit l'article en une semaine.

Dans le premier exemple, on ne définit pas si l'article est prêt, tandis que dans la deuxième phrase il est clair que l'article est fini, et il y a, sous-entendu, *kirjoittaa loppuun/kokonaan*.

2.5. Utiliser l'aspect russe comme appoind dans l'enseignement du français

L'opposition aspectuelle la plus utilisée dans la langue française, *imperfectif/perfectif* est une adaptation pratiquement directe du russe, même si les systèmes pour exprimer soit l'aspect imperfectif, soit l'aspect perfectif sont différents. En russe, l'opposition aspectuelle est indiquée avec les paires verbales où l'une est imperfective et l'autre perfective, comme dans l'exemple classique *čitat* 'lire' – **pročitat* 'lire du début à la fin'. Nous voulons signaler que nous avons choisi de respecter la convention de la linguistique russe d'utiliser l'astérisque (*) devant le verbe comme la marque de l'aspect perfectif (*soveršennyj vid*) ; ne pas confondre avec l'astérisque signifiant l'agrammaticalité dans la linguistique française.

Les étudiants qui apprennent (ou ont appris) une langue où l'aspect joue un rôle important, comme le russe, ont un avantage quand il s'agit d'apprendre les principes de l'aspect comparé aux étudiants qui n'ont jamais eu besoin de faire la différence entre l'aspect imperfectif et perfectif. Même si le système aspectuel ne peut pas être directement mis en application dans le système verbal du français, nous présenterons ici une idée de l'utilisation du russe comme aide dans l'enseignement de l'aspect.

Dans l'enseignement au collège ou au lycée, le fait de présenter la notion d'aspect n'est pas indispensable. Par contre, nous sommes d'avis que la mention de cette notion peut déranger les étudiants à cause des difficultés à expliquer la différence entre le temps, le

¹⁶ *Osmä*, ou *objektin sijamuodossa oleva määrän adverbiali*, Kotus lyhenneluettelo, sv. *osma*.

mode d'action et l'aspect proprement dit. Tout de même, nous proposons que l'enseignant, qui dans notre cas possède des connaissances de la langue russe, utilise les règles données par la grammaire du russe comme aide dans la formation des règles pour les étudiants du FLE. Par exemple, l'utilisation et les interprétations de l'aspect imparfaitif (c'est-à-dire les verbes imparfaitifs ou *glagoly nesoveršennogo vida*) sont bien énumérées. Par exemple, Guiraud-Weber (1988 : 82-88) donne une liste des présents imparfaitifs et de leurs valeurs¹⁷ :

- a) Le présent imparfaitif actuel : indique un événement qui coïncide avec le moment de la parole
- b) Le présent imparfaitif de répétition et d'habitude
- c) Le présent imparfaitif potentiel : désigne un fait potentiel, la capacité / l'incapacité du sujet d'accomplir l'action
- d) Le présent imparfaitif de narration : comme présent historique en français
- e) Le présent imparfaitif d'anticipation : utiliser le présent en tant que futur. *Zavtra â k vam pereezžaû. 'Demain, j'emménage chez vous'.*
- f) Le présent imparfaitif de vérité générale.

Et, pour les verbes perfectifs (ou *glagoly soveršennogo vida*), Guiraud-Weber donne la liste des emplois de l'aspect perfectif au présent :

- a) Le présent-futur perfectif indiquant un événement futur unique
- b) Le présent-futur perfectif indiquant la durée du passage d'un état à un autre
- c) Le présent-futur perfectif indiquant une mise en séquence des événements futurs
- d) Le présent-futur perfectif indiquant une répétition sporadique au futur
- e) Le présent-futur perfectif en tant que présent de narration
- f) Le présent-futur perfectif modal (capacité / incapacité du sujet d'accomplir l'action ; négation catégorique de toute possibilité d'action)
- g) Le présent-futur perfectif de vérité générale.

Une telle liste présentée pour la langue française et pour l'utilisation de l'imparfait et le passé composé vaudrait son pesant d'or : alors on pourrait donner une liste exhaustive de type « Quand utiliser l'imparfait et quand le passé composé » à l'étudiant. Cela rendrait le travail de l'enseignant beaucoup plus facile. Pendant le stage à l'École Normale de Tampere, nous avons donné une liste des utilisations les plus générales pour les étudiants (voir annexe), et ils la jugeaient utile et plus claire que les listes dans leur manuel.

Cependant, une liste exhaustive manque à l'enseignement du FLE. Nous devons quand même poser la question de savoir s'il est même possible de faire une telle liste, où est-ce

¹⁷ Ici, nous donnerons un inventaire très bref : pour une étude plus profonde, voir p.ex. Guiraud-Weber (1988).

que la langue française et son système verbal sont trop compliqués à mettre en liste si simple ? Il existe dans les manuels FLE des listes qui donnent un bref aperçu sur les utilisations du passé composé et de l'imparfait, mais souvent ces listes sont présentées une fois et après, c'est à l'enseignant de les rappeler aux étudiants ou d'en vérifier les utilisations (voir chapitre 4).

Nous croyons qu'il est possible, dans certaines limites, de donner des règles de type « comment choisir entre l'imparfait et le passé composé » convenables à l'usage dans l'enseignement du FLE en Finlande. Cela constituerait donc un sujet d'étude plus vaste pour proposer du matériel concret, mais dans le présent travail notre souci est de mettre en place les bases d'une étude sur le sujet.

Dans les chapitres qui suivent, nous nous concentrerons sur le système scolaire finnois en présentant l'état actuel de l'enseignement de la grammaire et notamment celui des temps du passé. Après, nous réaliserons deux études de cas pour obtenir de l'information sur la motivation de l'étude et des connaissances grammaticales. À partir de là, nous continuerons par une réflexion sur comment améliorer l'enseignement du FLE, et nous essayerons de créer du matériel à l'aide duquel nous pourrions, dans une situation idéale, donner des règles pour aider l'étudiant et l'enseignant aussi quand il s'agit d'enseigner les temps du passé.

3. Partie pédagogique

La conversion d'une grammaire scientifique en une grammaire pédagogique constitue un problème central dans l'application de la linguistique à l'enseignement des langues étrangères.
S. Saporta dans *Applied Linguistics and Generative Grammar (1966)*

Dans le présent chapitre nous présenterons le système scolaire de la Finlande au point de vue de l'enseignement d'une langue étrangère et notamment de sa grammaire. Nous préciserons les exigences définies par Opetushallitus (= OH = la direction nationale finlandaise de l'enseignement) dans les programmes cadres (*opetussuunnitelma (OPS)*) concernant l'enseignement des langues et les objectifs des différents niveaux. Après, nous décrirons plus en détail comment fonctionne l'enseignement en classe proprement dit. De plus, dans les sous-chapitres qui suivent, nous préciserons quelles sont les méthodes et les approches utilisées pour enseigner la grammaire aux collégiens et aux lycéens. Nous traiterons aussi les problèmes souvent rencontrés par l'enseignant soit avec le matériel scolaire, soit avec les méthodes. Puis, nous conclurons les chapitres précédents en essayant de répondre à la question comment améliorer l'enseignement de la grammaire.

3.1. Enseignement d'une langue étrangère en Finlande

En Finlande, l'enseignement d'une langue étrangère exige le plus souvent une qualification professionnelle, c'est-à-dire des diplômes requis. Opetusministeriö (= OPM) (le ministère de l'éducation nationale) précise que pour être qualifié, l'enseignant doit avoir un diplôme d'études supérieures (*ylempi korkeakoulututkinto*), au moins 60 crédits pour le collège et 120 crédits pour le lycée dans les études de la première matière enseignée, et les études pédagogiques de l'enseignant (*opettajan pedagogiset opinnot*, 60 crédits) (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 5§ et 10§).

Dans les années 60, l'apprentissage de deux langues étrangères au minimum est devenu obligatoire (Piri 2001 : 116), l'une, la langue nationale (le finnois ou le suédois) et l'autre, une langue étrangère, le plus généralement l'anglais et quelquefois le français, le russe, l'allemand, l'italien ou l'espagnol. De plus, dans les années 70, on a établi un programme de base national de l'enseignement des langues qui traitait des objectifs quantitatifs et qualitatifs des langues nationales et étrangères (l'anglais, l'allemand, le français et le

russe) selon le principe de l'apprentissage tout au long de la vie¹⁸. Le travail mené par le comité (*Kieliohjelmakomitea*) nommé pour ce programme est visible dans la législation linguistique et dans des décisions concernant l'attribution de ressources pour en citer quelques-uns (OH 2005 : 7). Toutes les municipalités sont obligées d'offrir un enseignement de l'anglais et de la langue nationale à l'école fondamentale (*peruskoulu*) ; la possibilité de choisir d'autres langues étrangères dépend de la municipalité. (Piri 2001 : 115-117.)

Dans les sous-chapitres qui suivent, nous présenterons les programmes cadres des langues étrangères utilisés aujourd'hui en Finlande. Après, nous procéderons à une récapitulation des méthodes d'enseignement. Finalement, nous nous concentrerons sur l'enseignement de la grammaire plus en détail.

3.1.1. Programmes cadres

L'enseignement des langues étrangères est dirigé par les programmes cadres (*opetussuunnitelma*) créés par Opetushallitus : *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (= LOPS) en 2003 pour le lycée et *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (= POPS) en 2005 pour l'enseignement fondamentale (l'école primaire et le collège). Les nouveaux programmes cadres pour l'enseignement fondamental et supplémentaire sont à venir en 2016¹⁹.

Les programmes cadres déterminent qu'à l'école primaire et au collège tous les élèves sont obligés d'étudier une langue étrangère de niveau A (le plus souvent l'anglais) qui commence à l'école primaire, et une langue nationale (le suédois pour les finnophones et le finnois pour les suédophones). De plus, l'élève peut choisir des langues étrangères facultatives selon ses intérêts, sa motivation et l'offre des langues de la municipalité. Les niveaux dans lesquels les langues étrangères sont étudiées en Finlande selon Opetushallitus (2001 : 18) sont les suivants :

¹⁸ *Elinikäinen oppiminen*, en anglais *lifelong learning*. Voir par exemple : Silvennoinen, Heikki & Tulkki, Pasi (1998). *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki : Gaudeamus.

¹⁹ Le croquis pour les programmes cadres de 2016 est disponible sur : <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>

A1 : la langue commune/obligatoire ; commence à l'école primaire, le plus souvent en 3^e classe.

A2 : la langue optionnelle ; commence à l'école primaire en 5^e classe au plus tard.

B1 : la seconde langue nationale (finnois/suédois) ; la langue commune/obligatoire ; commence au collège sauf dans les cas où la seconde langue nationale est déjà la langue A1 ou A2.

B2 : la langue optionnelle ; commence au collège.

B3 : la langue optionnelle ; commence au lycée.

Dans les tableaux ci-dessous sont présentés les choix des langues étrangères à l'école fondamentale et au lycée en 2013.

		Yhteinen kieli A1	Vapaaehtoinen kieli A2	Yhteinen kieli B1	Valinnainen kieli B2	Yhteensä	Osuus vuosiluokkien 1-6 oppilaista, %	Osuus vuosiluokkien 7-9 oppilaista, %
Vuosiluokat	Opiskeltu kieli							
Vuosiluokat 1-6	Englanti	218 473	13 765	.	.	232 238	66,0	.
	Ruotsi	2 996	12 885	.	.	15 881	4,5	.
	Suomi	14 038	872	.	.	14 910	4,2	.
	Ranska	2 671	4 491	.	.	7 162	2,0	.
	Saksa	3 053	10 227	.	.	13 280	3,8	.
	Venäjä	1 034	1 850	.	.	2 884	0,8	.
	Espanja	345	1 081	.	.	1 426	0,4	.
	Italia	0	0	.	.	0	0,0	.
	Saame	2	220	.	.	222	0,1	.
	Muu kieli	298	154	.	.	452	0,1	.
Vuosiluokat 7-9	Englanti	161 619	13 072	201	92	174 984	.	99,4
	Ruotsi	1 580	11 114	149 740	4	162 438	.	92,3
	Suomi	9 220	1 086	163	15	10 484	.	6,0
	Ranska	1 185	3 557	175	5 069	9 986	.	5,7
	Saksa	1 591	7 092	451	8 322	17 456	.	9,9
	Venäjä	530	763	.	2 999	4 292	.	2,4
	Espanja	15	651	.	2 764	3 430	.	1,9
	Italia	0	0	.	142	142	.	0,1
	Saame	1	47	.	8	56	.	0,0
	Latina	0	0	.	415	415	.	0,2
	Muu kieli	55	57	.	18	130	.	0,1

Tableau 9 : Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2013 (Tilastokeskus 2014).

Selon Tilastokeskus (2014), en 2013, 66,0 % des élèves des 1^e-6^e classes ont choisi l'anglais comme langue A1 ou A2, tandis que le français a été choisi dans 2,0 % des cas. Au collège, 99,4 % des élèves étudient l'anglais dans un niveau quelconque, et 5,7 % étudient le français.

Opiskeltu kieli	Pakolliset A-kielät	Pakollinen kieli B1	Valinnainen kieli B2, vähintään 6 kurssia	Valinnainen kieli B3, vähintään 6 kurssia	Valinnainen kieli, alle 6 kurssia	Yhteensä	Osuus lukion koko oppimäärän suorittaneista, %
Englanti	30 099	46	3	0	1	30 149	99,7
Ruotsi	2 285	25 395	0	7	32	27 719	91,7
Suomi	2 040	49	0	57	7	2 153	7,1
Ranska	565	22	777	1 159	2 445	4 968	16,4
Saksa	1 303	15	1 216	1 298	3 129	6 961	23,0
Venäjä	235	4	87	654	1 435	2 415	8,0
Saame	1	-	0	3	5	9	0,0
Latina	0	-	14	62	389	465	1,5
Espanja	16	-	99	1 706	3 209	5 030	16,6
Italia	1	-	2	206	708	917	3,0
Muu kieli	0	0	17	6	460	483	1,6

Tableau 10 : Lukion koko oppimäärän suorittaneiden kielivalinnat 2013 (Tilastokeskus 2014).

Au lycée, le français est étudié dans 16,4 % des cas ; 3713 étudiants (soit 75,5%) ont commencé leurs études de français au lycée (niveau B3). 99,7 % des lycéens étudient l'anglais. En excluant l'anglais, la langue la plus souvent choisie est l'allemand dans 23,0 % des cas.

Les objectifs de l'apprentissage des langues au lycée sont montrés à l'aide d'une échelle de compétence langagière globale basée sur le Cadre européen commun de référence des langues²⁰ (= CECRL), qui a été publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, et puis adapté aux besoins de l'enseignement des langues étrangères en Finlande.

²⁰ En finnois *Eurooppalainen viitekehys kielille*

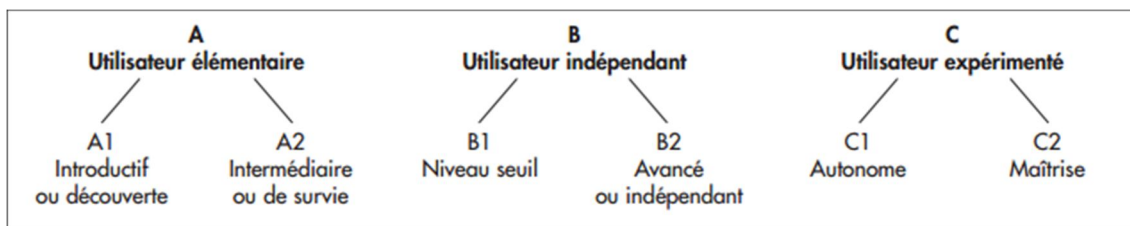


Figure 1 : Niveaux communs de référence selon CECRL (2011 : 25).

Les niveaux communs de référence, adaptés aux programmes cadres d'enseignement nationaux mis en place par la Direction nationale de l'enseignement, sont :

Niveau A : utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), subdivisé en :

A1 : niveau introductif ou découverte

A1.1 Premier niveau de compétences élémentaires

A1.2 Développement de compétences élémentaires

A1.3. Compétences élémentaires fonctionnelles

A2 : niveau intermédiaire ou de survie

A2.1 Premier niveau de compétences de base

A2.2 Développement de compétences de base

Niveau B : utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en :

B1 : niveau seuil

B1.1 Compétences de base fonctionnelle

B1.2 Compétences de base courante

B2 : niveau avancé ou indépendant

B2.1 Premier niveau de compétences indépendantes

B2.2 Compétences indépendantes fonctionnelles

Niveau C : utilisateur expérimenté, subdivisé en :

C1 : autonome

C1.1 Premier niveau de compétences autonomes

C1.2. Développement de compétences autonomes

C2 : maîtrise²¹

(CECRL 2011 : 25 ; LOPS 2003 : 230-347)

Pour savoir comment le CECRL définit les connaissances dans chaque niveau, voir annexe, et pour les descriptions détaillées voir CECRL 2011 : 26-28. De plus, dans l'échelle finnoise ces niveaux sont divisés en A1.1, A1.2, A1.3, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 et C1.1. La description de chaque niveau est précisée dans LOPS 2003 : 230-247 et POPS 2004 : 280-297.

²¹ Le niveau C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif.

Dans POPS 2004 les objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère sont les suivants :

Vieraan kielen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiuksia toimia erikielissä viestintätilanteissa. Opetuksen tehtävänä on totuttaa oppilas käyttämään kielitaitoaan ja kasvattaa hänet ymmärtämään ja arvostamaan myös muiden kulttuurien elämänmuotoa. Oppilas oppii myös, että taitoaineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Vieraskieli on oppiaineena taito- ja kulttuuriaine. (POPS 2004 : 138.)²²

Cela veut dire qu'à l'école primaire et au collège, l'élève apprend à travailler et à communiquer avec la langue étrangère, et à respecter et à comprendre la culture cible. En général, on met l'accent sur des connaissances communicatives. L'élève devient conscient qu'apprendre une langue exige beaucoup de travail et d'effort. À la fin du collège l'élève apprenant une langue du niveau A devrait être capable de communiquer dans la langue cible dans des situations de la vie quotidienne, de lire des textes de la vie quotidienne, et d'écrire des courts messages. Il comprend qu'il y a des similarités et des différences entre la culture cible et la culture finlandaise. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, l'élève sait utiliser un manuel, un dictionnaire et tout autre outil pour acquérir de l'information indépendamment. À travers l'autoréflexion l'élève connaît sa propre force ou faiblesse en tant qu'apprenant. (POPS 2004 : 139-140 ; OH 2005 : 14.) Les contenus principaux pour le niveau A définis par POPS sont le passe-temps et les loisirs, les voyages, les services publics, l'étude, le travail et la vie active, le développement durable, la santé et le bien-être, et les médias (POPS 2004 : 141 ; OH : 17).

En ce qui concerne les lycéens, LOPS (2003) précise les objectifs comme suit :

Vieraiden kielten opetus kehittää opiskelijoiden kulttuurien välisen viestinnän taitoja: se antaa heille kieleen ja sen käyttöön liittyviä tietoja ja taitoja ja tarjoaa heille mahdollisuuden kehittää opiskeltavan kielen kielialueen tai yhteisön kulttuuria koskevaa tietoisuuttaan, ymmärtämystään ja arvostustaan. Tällöin otetaan huomioon erityisesti eurooppalainen identiteetti ja eurooppalainen monikielisyys ja -kulttuurisuus. Kielten opetus antaa opiskelijoille valmiudet kielten omaehtoiseen opiskeluun auttamalla heitä ymmärtämään, että viestintätaidon saavuttaminen edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua. Vieraskieli oppiaineena on taito-, tieto- ja kulttuuriaine. (LOPS 2003 : 100.)

²² Les objectifs pour chaque niveau sont donnés individuellement, mais, la pédagogie n'étant qu'une partie de notre travail, nous laisserons au lecteur le soin de trouver la description plus détaillée dans POPS 2004 : 138-155. Disponible en français sur : http://www.oph.fi/download/47744_ranskaops.pdf 32-38.

Au lycée, l'interculturalité et l'identité européenne sont mises en valeur. L'apprentissage des langues au lycée prépare à un apprentissage autonome hors la classe de langues, et il donne la possibilité d'améliorer les connaissances, la compréhension et l'appréciation de la culture cible. Les objectifs sont les suivants : apprendre aux lycéens à communiquer comme requis et conformément à la culture de la langue cible, à reconnaître leurs points forts et faibles et à savoir comment développer leur niveau de connaissance en utilisant les stratégies d'apprentissage. (OH 2005 : 21.)

3.1.2. Méthodes d'enseignement

Dans les années 60 et 70 on a vu une révolution dans le domaine de la psychologie et de l'apprentissage : on a pris en compte les procédés mentaux et les méthodes d'acquisition et d'apprentissage²³. La conséquence est qu'il est devenu nécessaire de renouveler les méthodes d'apprentissage des langues. Avant, apprendre une langue équivalait à apprendre la grammaire à travers des traductions. Cette méthode ancienne a subsisté depuis les écoles de l'Antiquité, et on a dû attendre le bouleversement jusqu'au milieu du XX^e siècle. (Roulet 1972, Lanchec 1976.) Malgré ce progrès rapide il existe toujours des enseignants qui utilisent des méthodes vieilles et qui enseignent la langue comme on le faisait dans leur jeunesse. En plus, il y a une nouvelle tendance de la mise de côté de la grammaire en faveur de la communicativité et du fait d'être compris.

L'histoire de l'enseignement et de l'apprentissage a connu plusieurs courants théoriques. Kozanitis (2005) constate que les quatre courants principaux sont le courant béhavioriste, cognitif, constructiviste et socioconstructiviste (2005 : 1). Aujourd'hui, le courant à la mode est le courant socioconstructiviste, inspiré par les travaux de Bandura (1986), où l'accent est mis sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Il s'agit d'introduire la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances, c'est-à-dire de construire du savoir dans un cadre social. Comme le définit Kozanitis, dans l'apprentissage socioconstructiviste, l'enseignant se doit « organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs », et grâce à cela, l'apprenant devrait « co-construire ses connaissances en

²³ Voir par exemple : l'approche développementale du constructivisme par Jean Piaget ; le structuralisme de Sapir et Bloomfield influencé par F. de Saussure ; théorie béhavioriste de Skinner ; travaux linguistiques de Chomsky.

confrontant ses représentations à celles d'autrui », et les méthodes pour y arriver étant « l'apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux ». (*id* : 11).

3.1.3. Enseignement de la grammaire

La grammaire est malheureusement assez souvent considérée comme une partie désagréablement obligatoire de l'apprentissage d'une langue étrangère. Même les enseignants pensent qu'enseigner la grammaire est dur et difficile, parce que les élèves ne s'y intéressent pas.²⁴ Si telle est l'attitude des enseignants, il est clair qu'elle est visible et transmise aux étudiants. De plus, cette réaction est inévitable si l'apprentissage de la grammaire se fait toujours de la même manière, où il est plus important de réussir grammaticalement qu'apprendre à utiliser la langue. (Roulet 1972 : 16 ; 18.) Pour éviter une réaction négative contre l'apprentissage de la grammaire, l'enseignant doit être conscient de lui-même et de la façon dont il parle de la grammaire. De plus, il est important d'intégrer la grammaire aux jeux et aux autres exercices qui semblent être plus agréables que les diapositifs datant des années 80 qui abêtissent l'enseignant-même. (Jaakkola 1997: 53-55; 59.) Selon Cuq « il faut trouver un équilibre entre des activités communicatives (taille) et des activités sur la forme [la grammaire] (précision) (2005 : 383) ».

Opetushallitus définit les objectifs de l'enseignement de la grammaire comme suit :

À l'école **primaire** l'objectif le plus important est d'apprendre à lire et à écrire des textes dans sa langue maternelle. L'élève se familiarise avec le métalangage linguistique et apprend les différences entre la langue parlée et la langue écrite. Les règles sont présentées avec les prototypes, et la sémantique est introduite à travers des jeux de mots. L'intuition de l'élève tient un grand rôle. (OPM 1994 : 141-146.)

En ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère, POPS définit qu'EN 1^e et 2^e classe la grammaire n'a presque aucun rôle : le but est que l'élève devienne conscient qu'il y a des langues et des cultures différentes ; il écoute la langue cible et produit des phrases liées à la vie quotidienne (2004 : 138). Les principes grammaticaux sont présentés d'un point de vue communicatif (OH 2005 : 15). Pour les 3^e-6^e classes,

²⁴ Enseignants et stagiaires en 2012-2013, communication personnelle.

POPS définit que l'élève doit apprendre la grammaire de base indispensable pour la communication (2004 : 139).

Au **collège** l'objectif est que l'élève apprenne et approfondisse ses connaissances des notions et des prototypes sémantiques. Il analyse des textes et apprend à distinguer différents types de textes. Les concepts de la langue commune, écrite et parlée sont précisés. L'élève produit et développe ses propres textes. Le point de vue contrastif est ajouté : on compare la structure de la langue maternelle à celle des langues étrangères. (OPM 1994 : 144.) Les objectifs sont qu'à la fin du collège l'élève maîtrise la conjugaison de base et connaisse les temps les plus communs ; il sait utiliser les noms, les adjectifs, les pronominaux et les prépositions les plus communs ; il connaît la grammaire centrale et les moyens de liaison. (POPS 2004 : 141.)

Au **lycée**, les connaissances du métalangage et de l'approche analytique sont approfondies : on introduit des constructions plus rares et soutenues. Il est possible de combiner l'apprentissage de la grammaire avec la psychologie, la linguistique ou la traduction. (OPM 1994.) Pour les lycéens, LOPS ne donne pas d'objectifs verbaux mais ils sont représentés par une échelle basée sur le Cadre européen commun de référence des langues (= CECRL) et adaptée aux besoins de l'enseignement des langues étrangères en Finlande (voir chapitre 3.1.1.).

Dans les sous-chapitres qui suivent, nous présenterons les méthodes pour enseigner et apprendre les langues, puis nous parcourrons l'utilisation des manuels, et après nous montrerons les problèmes de plusieurs grammaires.

3.1.3.1. Méthodes pour enseigner et apprendre les langues

En ce qui concerne les méthodes pour enseigner et apprendre les langues, nous retiendrons les suivantes ²⁵:

La méthode **grammaire-traduction** (dit traditionnelle ou bilingue), le plus souvent à l'écrit : l'enseignant donne des règles grammaticales, quelques exemples de la traduction, puis, les étudiants traduisent les phrases eux-mêmes. Cette méthode est souvent très

²⁵ Nous avons choisi d'omettre la définition de la méthode audio-orale et audio-visuelle pour leur utilisation minimale à l'école fondamentale (*peruskoulu*) et au lycée aujourd'hui. Pour les définitions, voir Besse (1984 : 34-45) et Lanchec (1976 : 81-99).

mécanique, et même s'il est nécessaire de s'exercer à conjuguer, il ne faut pas que la méthode grammaire-traduction joue un grand rôle dans l'enseignement de la grammaire. (Besse 1985 : 23-27 ; Lanchec 1976 : 76-78.)

La méthode **lecture-traduction** est beaucoup utilisée dans l'enseignement des langues étrangères en Finlande : on commence les nouveaux chapitres presque toujours par la traduction en finnois. Cette méthode permet aux étudiants de se familiariser avec la langue étrangère, avec son vocabulaire et sa syntaxe avant l'analyse et l'apprentissage plus détaillé des composants grammaticaux. Par exemple, dans *Voilà ! 1 pour le lycée*, la première fois que l'étudiant rencontre le passé composé, c'est dans un nouveau chapitre (VIL : 54) qui est tout de suite traduit en finnois : cette méthode permet à l'étudiant de noter qu'il y a une nouvelle construction grammaticale à venir. (Besse 1984 : 28-31.)

Dans la méthode **directe** il s'agit d'enseigner en utilisant la seule langue étrangère. On fait référence à des réalités concrètes qu'on peut montrer : *Ceci est une chaise*. Au fil du temps la compétence de l'élève s'améliore et on peut passer aux choses plus abstraites. Avec cette méthode la routine orale précède les règles grammaticales. Les régularités doivent être montrées visuellement, c'est-à-dire à l'aide du manuel ou d'une autre façon. La méthode directe est aussi exigeante pour l'enseignant que pour l'élève, et elle pose quelques problèmes : comment vérifier que l'élève est au courant et que ses traductions silencieuses sont correctes ? En interdisant l'utilisation de la langue maternelle surtout l'apprentissage de la grammaire est rendu difficile. (Besse 1984 : 31-34 ; Lanchec 1976 : 79-80.)

La méthode **communicative** et **cognitive** est caractérisée par le fait que la langue cible est présentée comme plus proche de la langue authentique utilisée par les natifs. La langue est considérée comme un moyen de communication. Selon la terminologie de Dell Hymes, l'apprentissage des langues consiste dans l'acquisition de la compétence linguistique et, de plus, la compétence communicative²⁶. Par compétence communicative on fait référence aux normes contextuelles et situationnelles et aux fonctions communicatives réelles. Nous pouvons constater que la communicativité est très à la

²⁶ Voir par exemple : Hymes, Dell (1972). « *On communicative competence* » dans Pride, J. B. & J. Holmes (éds.), *Sociolinguistics*. London : Penguin. 269- 293

mode dans les classes de langues : elle permet l'apprentissage de la langue dite vraie, la connaissance de la culture et des situations authentiques. Quelquefois la communicativité est interprétée comme une méthode où on ne doit pas maîtriser la grammaire et où l'interférence avec d'autres langues est permise : le but est de faire passer le message. (Besse 1984 : 45-50.) Il y a quand même quelques problèmes : par exemple, le baccalauréat finnois mesure le savoir et les compétences formelles (exercices à trous, traduction et autres), où l'interférence avec les autres langues est interprétée comme une faute grave et entraîne le plus souvent à la note zéro. (YTL 2011 : 21).

3.1.3.2. Manuels

Les manuels traditionnels sont encore en usage malgré le développement rapide des programmes informatiques. Encore aujourd'hui la plupart du temps on utilise les manuels, on fait des exercices sur cahier et tableau noir. Mais, quelquefois on utilise les moyens modernes comme le SmartBoard, le Powerpoint, les exercices sur Internet, avec la webcam. (Jaakkola 1997: 160.) Étant donné que les moyens informatiques et les moyens d'étudier et de travailler se développent chaque jour, l'enseignant doit donc être au courant et considérer quelles sont les méthodes d'enseignement convenables aux besoins d'aujourd'hui.

On a vu une modernisation des grammaires scolaires traditionnelles et l'entrée de la linguistique lors du renouvellement de l'apprentissage des langues vivantes (Roulet 1972 : 13). Le but des grammaires traditionnelles était d'apprendre à l'élève à construire des phrases correctes (*id.* : 15), ce qui est encore le cas aujourd'hui. Mais, on a quand même montré les lacunes dans les manuels traditionnels : ils ne rendaient pas compte de la langue en usage ; la langue parlée était négligée ; on mettait accent plus sur la morphologie que sur la syntaxe, par exemple (*id.* : 16-22). Mais, l'enseignement des langues a évolué, et la méthode à la mode est l'approche inductive. Cette approche est caractérisée par le fait que c'est l'élève qui déduit la règle ; le rôle de l'enseignant est minimal. Forcé à appliquer ses connaissances de base et à utiliser la logique et l'induction, il est plus probable que l'élève se souviendra et saura utiliser un élément grammatical mieux qu'un élève auquel la règle est donnée. À travers la conceptualisation l'élève devient un apprenant actif et structure au lieu d'être un simple destinataire de l'information. (Jaakkola 1997 : 59 ; Cuq 2005 : 385-388 ; 393-394 ; Besse 1985 : 80-86.)

Les insuffisances des manuels traditionnels dans le cas de la grammaire sont encore plus nombreuses. Par exemple, Roulet constate que trop souvent les définitions sont vagues, et la grammaire traditionnelle survalorise les schémas des grammaires grecque et latine qui ne sont pas toujours les meilleures à la description des langues modernes. L'accent est souvent mis sur les fautes et comment les éviter, ce qui est une règle de conduite vigoureusement martelée dans la tête des élèves finlandais jusqu'à nos jours. Les manuels de grammaire donnent des règles mais n'enseignent pas comment les appliquer en dehors des exercices grammaticaux. De plus, au lieu des présentations logiques et des règles bien justifiées, les grammaires traditionnelles offrent des listes de formes et d'exemples difficiles à intérioriser sans même parler de leur adaptation. Le résultat est que l'élève est capable d'analyser des phrases données mais il n'est pas capable de les produire lui-même. (1972 : 22-28.) De plus, même dans le meilleur cas, la production des phrases est souvent mécanique et pas très créative. Cependant, nous sommes obligée de souligner que c'est toujours l'enseignant qui fait les choix : il peut suivre les méthodes archaïques ou trouver d'autres moyens d'enseigner. (Hämäläinen *et al.* 2007 : 69-71.)

3.1.3.3. Problématique : quelle grammaire enseigner ?

Le problème central est toujours quelle grammaire enseigner (Roulet 1972 : 9²⁷). La grammaire scolaire qui est enseignée en Finlande diffère beaucoup de la grammaire apprise par les Français. De plus, la grammaire apprise à l'université n'est pas la même qu'on enseigne à l'école. Pour compliquer les choses, il existe différents types des grammaires : la grammaire traditionnelle ; la grammaire structurale ; la grammaire générative transformationnelle, pour en citer quelques-unes²⁸. Aucune de ces grammaires ne convient directement à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères : il est donc indispensable de formuler une grammaire pédagogique (Jaakkola 1997 : 23 ; Roulet 1972 : 87 ; 100 ; Opetusministeriö 1994 : 136.) Et, comme le constate Boyer (1990 : 203), « la relation entre grammaire et pratique de la langue se fonde sur une

²⁷ Quelle grammaire enseigner en philologie française, voir : Delen Karaağaç, Nurcan (2008). « Enseignements de grammaire à l'adresse d'étudiants de philologie française : état des lieux et prospectivité » dans *The Journal Of International Social Research*, vol.1/3 Spring 2008, 104-111. Disponible sur :

http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi3/sayi3_pdf/delenkaraagac_nurcan.pdf

²⁸ Nous laisserons la description plus détaillée à une autre étude.

conception déductive de la grammaire », c'est-à-dire que l'apprenant applique les règles données. Il est donc indispensable que les règles soient bien formulées et explicites.

Dans l'apprentissage de la grammaire d'une langue – maternelle, seconde ou étrangère – la grammaire doit donc être pédagogique. Il s'agit de simplifier la grammaire scientifique et de donner des règles de base et des exemples prototypiques. L'accent est mis sur le raisonnement de l'élève : le but est non seulement d'apprendre les termes et les règles de la grammaire mais aussi d'entraîner la conceptualisation mentale et le pouvoir de déduction. (OPM 1994 : 136-137.) Quand l'élève commence ses études de la langue, maternelle, seconde ou étrangère, il apprend premièrement le métalangage : on ne peut pas commencer à définir l'ordre des mots *sujet – objet – verbe* avant que l'élève n'ait défini les notions de *sujet, objet, verbe*. Il doit apprendre ce que veulent dire les termes *mot, phrase, flexion, conjugaison, action, agent*, et autres. Le plus souvent, dans l'enseignement à l'école primaire, on n'utilise pas les termes tels que *homonyme, polysémie, argument, prédicat*, mais ses éléments sont toujours présent quand on étudie la grammaire. On ne sait pas comment les enfants conceptualisent et comprennent le métalangage linguistique, et c'est pourquoi l'enseignant doit mettre l'accent sur l'apprentissage de ses relations à travers des exemples concrets au lieu d'en parler en utilisant des termes abstraits difficiles à discerner. (OPM 1994 : 139).

Dans le chapitre suivant nous présenterons une série de manuels en nous concentrant sur les parties et les exercices grammaticaux. Plus précisément, nous montrerons les cas où les manuels traitent de l'imparfait, du passé composé et de l'utilisation de ces deux temps. Après, nous procéderons à une réflexion sur la suffisance et la qualité de ces parties grammaticales.

4. Analyse du corpus

Dans ce chapitre nous commencerons par la présentation d'une série de manuels de français langue étrangère (FLE) appelée *Voilà !*. Notre objectif préliminaire est de montrer comment cette série présente la théorie grammaticale en ce qui concerne la conjugaison et l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, et comment les exercices viennent à conforter cet apprentissage. Après, nous présenterons les exercices (109 au total), ou, plus précisément, leur type. Nous montrerons aussi comment les exercices sont divisés entre l'entraînement de l'imparfait, du passé composé et du couple IMP+PC.

Ce type d'analyse est utile pour l'enseignant du français langue étrangère, car il est important d'être conscient de la manière dont les manuels présentent la grammaire et quelles sont les constructions accentuées et lesquelles sont plutôt mises de côté. Même si notre étude porte sur des constructions strictement limitées, c'est-à-dire à l'imparfait et au passé composé, notre étude encourage à examiner les manuels de manière critique et à se demander si l'accentuation des auteurs est la meilleure. C'est quand même toujours l'enseignant qui est responsable que toutes les constructions soient enseignées de la manière qui soutient le mieux l'apprentissage de l'étudiant. Nous voulons ajouter encore que notre étude peut servir d'exemple pour d'autres études de ce genre.

4.1. Série FLE *Voilà !*

Voilà ! est une série de manuels de français langue étrangère publiée par les éditions *Otava* et destinée aux étudiants du collège (B2) ou du lycée (B3). La série date des années 2000, et elle est toujours en usage ; en fait, la série semble dominer le champ des séries du FLE en Finlande. Les autres séries utilisées au collège et au lycée dans l'enseignement du FLE sont *Allez, allez, viens !* (A1/A2) des éditions Finnlectura, et *Escalier* (B2 et B3) de SanomaPro, celle-ci étant la série la plus récente.

Nous avons choisi la série *Voilà !* pour son accessibilité et son usage : la série est utilisée à l'École Normale et pour cette raison il semble raisonnable d'étudier le lien entre la série utilisée et les connaissances des étudiants. Il est souvent nécessaire d'utiliser un manuel de grammaire séparé pour donner aux étudiants une conception plus profonde de la grammaire et des exercices plus variés, et l'École Normale utilise *Ranskan kielioppi ja*

*harjoitukset – grammaire pratique avec exercices et activités*²⁹ (Bärlund *et al.* 2007). Ce manuel n’était pas en usage dans le cours où nous avons réalisé l’enquête, donc nous l’excluons de notre analyse.

La série *Voilà !* est divisée en *Voilà ! 1* (= V1) (livre d’exercices et de textes séparés ; destiné aux collégiens), *Voilà ! 1* pour le lycée (= V1L) (livre d’exercices et de textes séparés) et puis *Voilà ! 2-6* (= V2-V6) où les textes et les exercices sont en un tome. Dans l’analyse qui suit, nous calculerons le nombre des parties théoriques qui concernent l’imparfait (IMP), le passé composé (PC) ou les deux (IMP + PC). Puis, nous calculerons le nombre d’exercices qui traitent ces points. Nous classerons les exercices selon leur type : *choisir le bon temps ; compléter les phrases ; compléter une table ; compréhension orale ; conjugaison ; exercice oral ; exercice à trous ; exercice écrit ; traduction en finnois ; traduction en français ; transformation*. Nous montrerons les informations recensées pour chaque manuel à l’aide de diagrammes qui sont tous commentés. Après, nous ferons un résumé des exercices dans toute la série et montrerons comment les types d’exercices sont divisés.

4.1.1. Inventaire des parties théoriques dans *Voilà !*

Nous commençons par les parties théoriques de l’IMP, du PC et de l’IMP + PC.

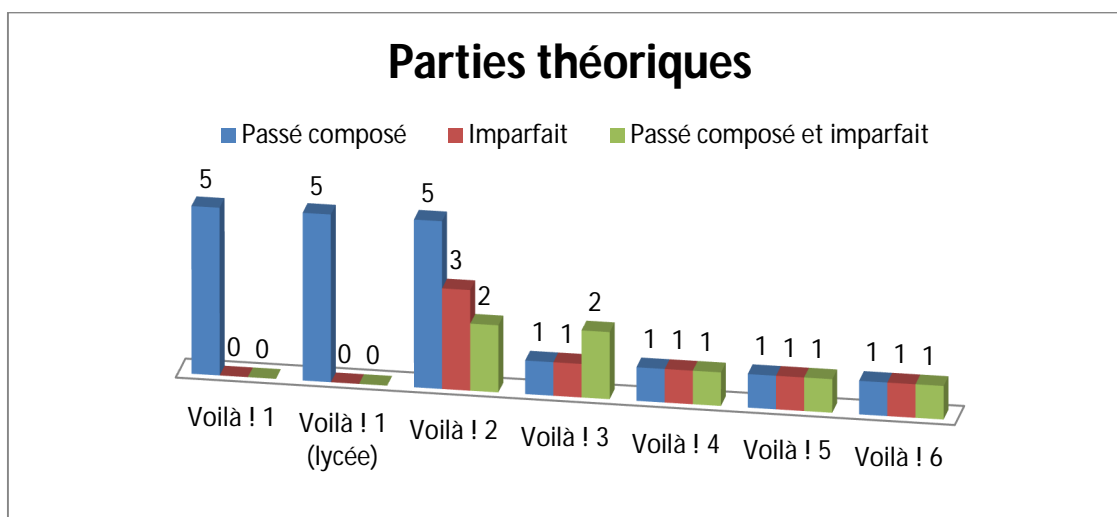


Diagramme 1 : Parties théoriques de Voilà !

²⁹ Bärlund, Kari ; Juhani Jokinen (2007). *Ranskan kielioppi ja harjoitukset. Grammaire pratique avec exercices et activités*. Keuruu : Otava.

Le traitement du PC domine le début de la série : dans les trois premiers manuels (V1, V1L et V2), les parties grammaticales traitent le PC 5 fois par manuel. Par exemple, dans V1L, les cinq parties théoriques sont : PC des verbes du I groupe (p. 91) ; du III groupe (p. 149) ; du II groupe (p. 165) ; PC et auxiliaire être (p. 184) ; révision dans la mini-grammaire (p. 218).

L'IMP est présenté dans V2, où trois parties grammaticales sont consacrées à l'IMP. Ce sont : la formation de l'IMP (p. 109) ; IMP avec *si* (conditionnel) (p. 179) ; mini-grammaire (p. 224). Dans le même manuel l'utilisation de PC + IMP est traitée deux fois. Pour les différences de l'IMP et du PC, V2 (128-129) donne (en excluant les exemples) :

Passé composé käyttö:

- kyseessä tapahtumat
- vastaa kysymykseen : mitä (sitten) tapahtui?
- passé composé vie kertomusta eteenpäin
- kyseessä rajattu aika ja loppuun suoritettu tekeminen
- huomaa ajanilmaisut

Imperfektin käyttö (imparfait):

- kyseessä kuvailu, tausta ja asiointila
- vastaa kysymykseen: millaista oli?
- imperfekti ei vie kertomusta aktiivisesti eteenpäin
- toiminnan alkamis- ja loppumishetkeä ei ole näkyvissä
- esim. ulkonäön kuvailu, ikä ja kellonaika ilmaistaan usein imperfektillä
- kyseessä tapa, säännönmukaisuus

Passé composé ja imperfekti samassa lauseessa:

- imperfekti on tausta tapahtumalle, joka ilmaistaan passé composélla.

Toiminnallinen ero:

- vertaa, milloin kyseessä on toiminnan loppuun saattaminen, milloin keskenjääminen

Merkitysero

- huomaa suomennoksen ero

Cette liste est assez complète et elle donne une bonne idée générale des différents usages de l'IMP et du PC. Mais, le problème est que la liste présente trop de points à la une fois, et les explications sont quelque fois très vagues. Par exemple, *huomaa ajanilmaisut* : *ajan adverbista tunnistaa usein imperfektin : souvent, toujours, d'habitude (tavallisesti), en général* (V2 : 128). Après, l'étudiant fait des exercices où il y a toujours l'IMP après ces CC temporels, donc il apprend à mettre le verbe à l'IMP toujours quand il voit un CC temporel.

Après V2, le nombre des parties grammaticales consacrées à ces temps du passé baisse fortement. De plus, il ne s'agit que d'une révision peu étendue : dans V3 le couple IMP+PC est présenté sous le titre *grammaire – révision*, et après, dans V4, V5 et V6, toute la théorie concernant PC+IMP se trouve dans la mini-grammaire à la fin du manuel.

4.1.2. Inventaire des exercices dans *Voilà !*

Dans la deuxième partie de notre analyse des manuels nous avons listé et classifié les exercices concernant l'IMP, le PC et le couple IMP+PC dans chaque manuel séparément.

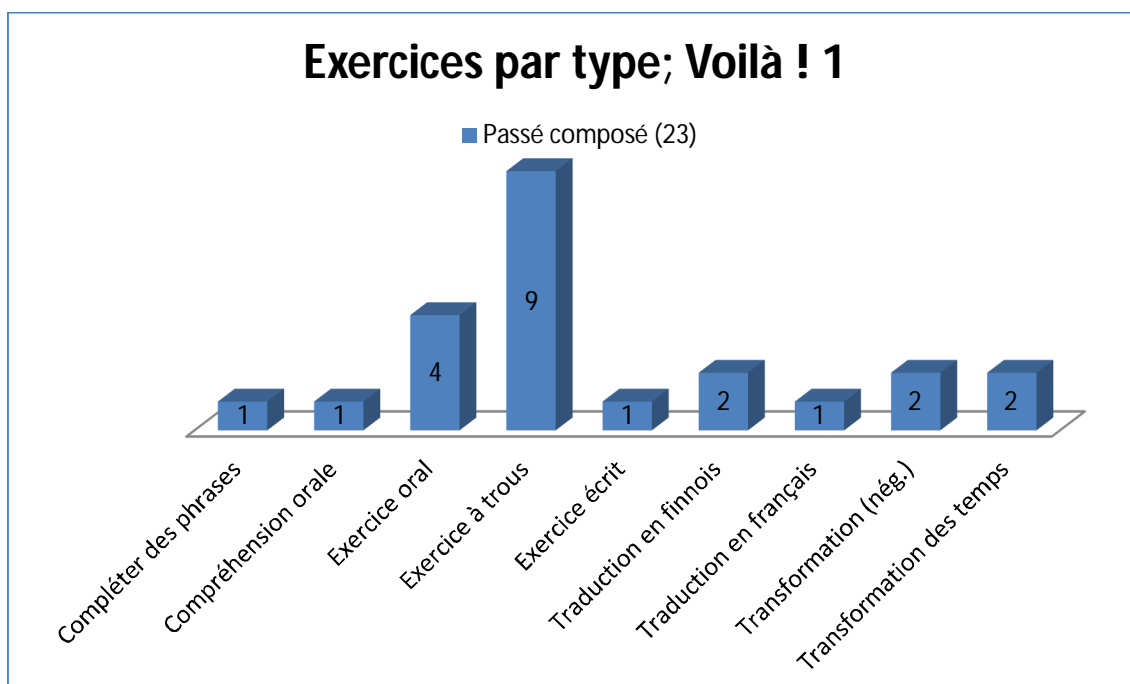



Diagramme 2 : Exercices par type ; Voilà ! 1 ; PC

Dans V1, le type d'exercices dominant est celui à trous. L'étudiant doit remplir les trous avec la forme appropriée selon la théorie qu'il a apprise. Dans l'exercice oral l'étudiant doit, par exemple, produire les phrases selon un modèle donné, comme dans V1 : 106 ex. 9 (voir figure 2). L'autre type d'exercices oraux est l'A/B (exercice à paire) où les phrases en finnois sont traduites à l'oral.

9.

 **Olit kaverisi synttärijuhlissa, missä oli paljon tarjottavaa. Kerro, mistä pidit ja mistä et pitänyt.**

Malli:
 J'ai bien aimé **la** limonade, mais j'ai détesté **les** chips.
 Je n'ai pas aimé **le** café, mais j'ai adoré **le** thé.
 J'ai préféré **les** kiwis **aux** bananes. *Pidin enemmän kiiveistä kuin banaaneista.*
 Je n'ai pas beaucoup aimé **la** pizza.

Figure 2 : Exercice 9 (V1 : 106)

Les autres types d'exercices dans V1 sont : compléter des phrases (1), compréhension orale (1), exercice écrit (1), traduction en finnois à l'écrit (2), traduction en français (1) transformation de la phrase affirmative en une phrase négative (1) et transformation de temps (1).

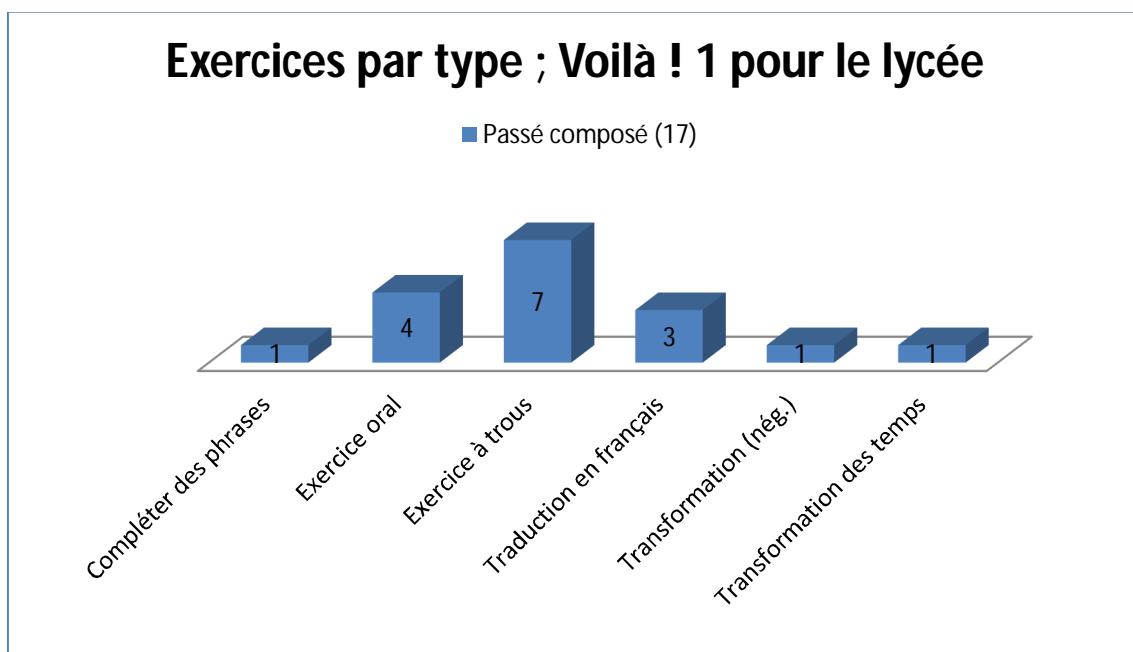


Diagramme 3 : Exercices par type ; Voilà ! 1 pour le lycée ; PC

Dans V1L, le passé composé est le seul temps du passé présenté. Il y a 17 exercices au total, et les exercices à trous sont les plus nombreux. Les exercices à trous sont les plus nombreux (7), et il y a 4 exercices oraux et trois traductions vers le français. Dans la minorité des cas sont les exercices à compléter la phrase (1), à transformer à négatif (1) et à transformation des temps (1).

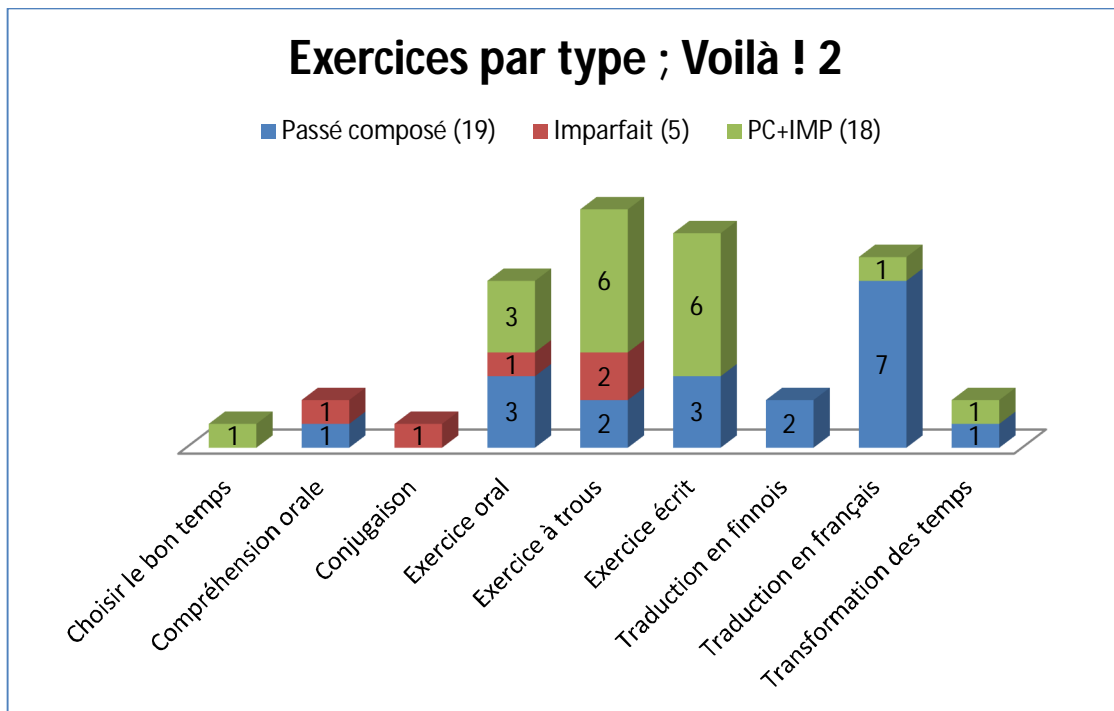


Diagramme 4 : Exercices par type ; Voilà 2

Dans V2, l'IMP est présenté pour la première fois après la révision du passé composé. Puis, après la théorie de la transformation de l'IMP, V2 présente les cas où on utilise le PC et ou l'IMP (voir chapitre 4.1.1 pour la liste des utilisations du PC et de l'IMP). 19 exercices sont consacrés à la révision du PC, tandis que l'IMP n'en a eu que 5. Les exercices concernant l'utilisation de ces deux temps sont plus nombreux (18). Les exercices du type IMP + PC sont dans la plupart des cas des traductions du finnois en français où l'étudiant doit construire la phrase en utilisant les deux temps du passé, par exemple :

9.

a) Käännä seuraavat lauseet ranskaksi. Mieti, käytätkö passé composéta vai imperfektiä.

1. Danielle oli vain 22-vuotias.
2. Me tunsimme hänet luonnollisesti todella hyvin.
3. Hän ei pelännyt mitään.
4. Mutta hänellä oli salaperäinen hymy.
5. Sain lopulta tietää hänen salaisuutensa!
6. Hän kirjoitti kirjaa!
7. Silloin minä pelästyin!

luonnollisesti	naturellement [natyʁɛlmõ]
salaperäinen	mystéri/eux, -euse [misterjø, misterjøz]
hymy	un sourire [suriʁ]
lopulta	finalement [finalmõ]
salaisuus	un secret [sækʁɛ]

Figure 3 : Exercice 9 (V3 : 131)

En ce qui concerne les autres types d'exercices, il y a dans V2 trois exercices oraux et trois exercices écrits, deux traductions en finnois, une compréhension orale et une transformation des temps. Au total, 42 exercices sont consacrés à ces temps du passé.

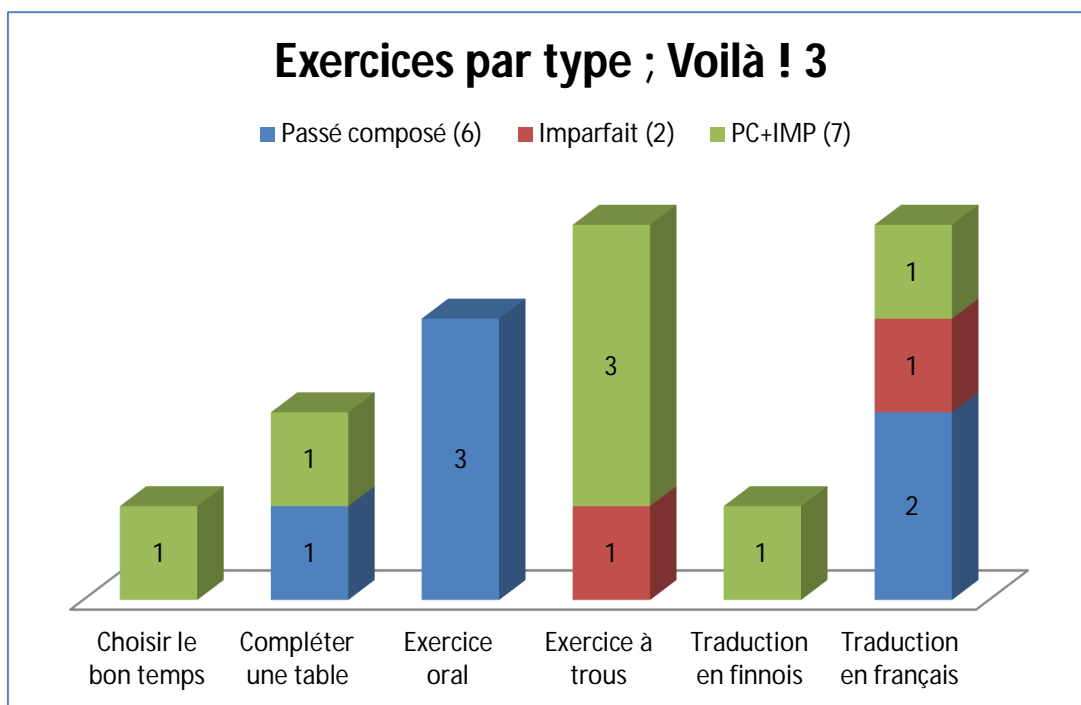


Diagramme 5 : Exercices par type ; Voilà ! 3

Dans V3, le PC a 6 exercices au total, dont 3 sont des exercices oraux, 2 des traductions en français et une table à compléter. En ce qui concerne l'IMP, il n'y a que deux exercices : un à trous et une traduction en français. Le couple PC+IMP est présenté dans 7 exercices dont 3 sont à trous. De plus, il y a un exercice de chaque type qui suit : choisir le bon temps, compléter une table, traduction en finnois et traduction en français. Au total, V3 présente 15 exercices concernant l'IMP et PC.

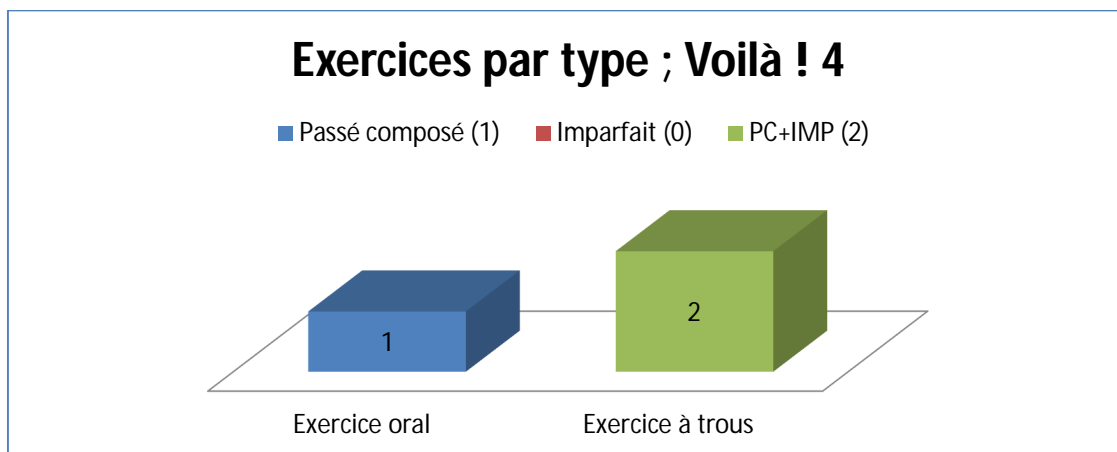


Diagramme 6 : Exercices par type ; Voilà ! 4.

Dans V4, les exercices concernant le PC et l'IMP baissent fortement : il n'y a que trois exercices au total. Ce sont un exercice oral pour le passé composé et deux pour le couple PC+IMP. Le manuel en question met l'accent sur d'autres constructions grammaticales, par exemple, sur le subjonctif et les verbes irréguliers. De plus, le vocabulaire et l'utilisation de la langue ont un grand rôle dans ce manuel.

Le manuel V5 voit la disparition presque totale des exercices concernant l'IMP et le PC : il y a un seul exercice écrit où l'étudiant doit utiliser l'IMP et le PC. Dans V5 l'accent est mis sur le passif, le vocabulaire et l'utilisation de la langue.

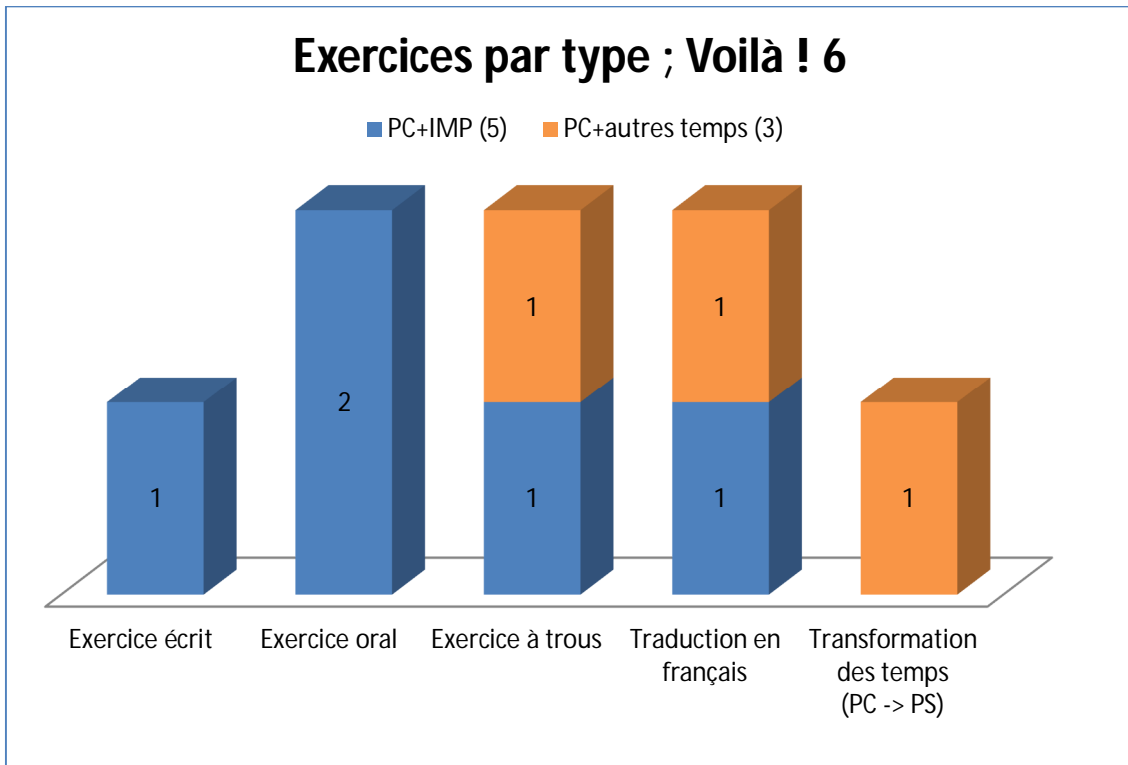


Diagramme 7 : Exercices par type ; Voilà ! 6.

Dans V6, le PC et l'IMP ne sont pas présentés séparément, et il y a 5 exercices pour le couple PC+IMP : deux exercices oraux et un exercice écrit, un exercice à trous et une traduction en français. Trois exercices sont consacrés au PC et au passé simple, par exemple :

8.
Écrivez les phrases au passé composé.

1. Ils eurent de la peine.
2. Elle fit ce qu'elle put.
3. Napoléon naquit en Corse.
4. Il sut la vérité.
5. Il fut secrétaire du président.
6. Il prit la décision seul.
7. Ils ne vinrent pas.
8. Ils vécurent à Berne.
9. Que firent-elles?

Figure 4 : Exercice 8 (V6 : 44)

Dans le chapitre qui suit, nous donnerons un bref sommaire des exercices étudiés.

4.1.3. Sommaire des exercices

Dans le présent chapitre nous ferons une brève récapitulation des types d'exercices dans la série de manuels *Voilà !* à l'aide des diagrammes.

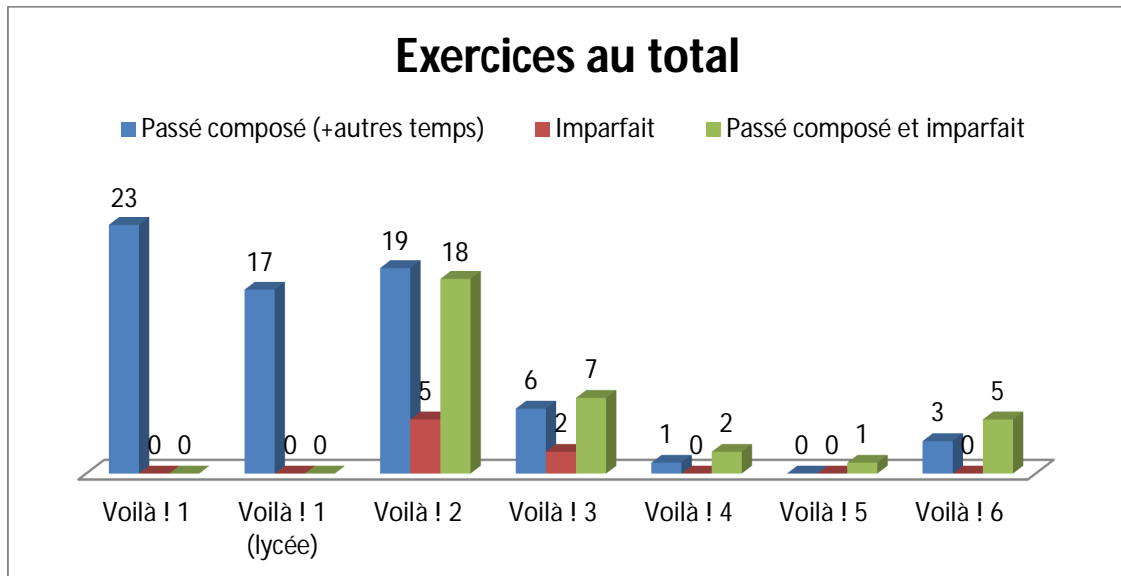


Diagramme 8 : Exercices au total.

Nous avons regroupé le nombre des exercices, 109 au total, dans le tableau ci-dessus. Les temps du passé sont le mieux représentés dans V2, où il y a 42 exercices pour l'entraînement de l'IMP, du PC ou du couple IMP+PC. Et, ce sont V4, V5 et V6 où la présentation et les exercices sur les temps du passé sont quasi inexistantes et donc insuffisants.

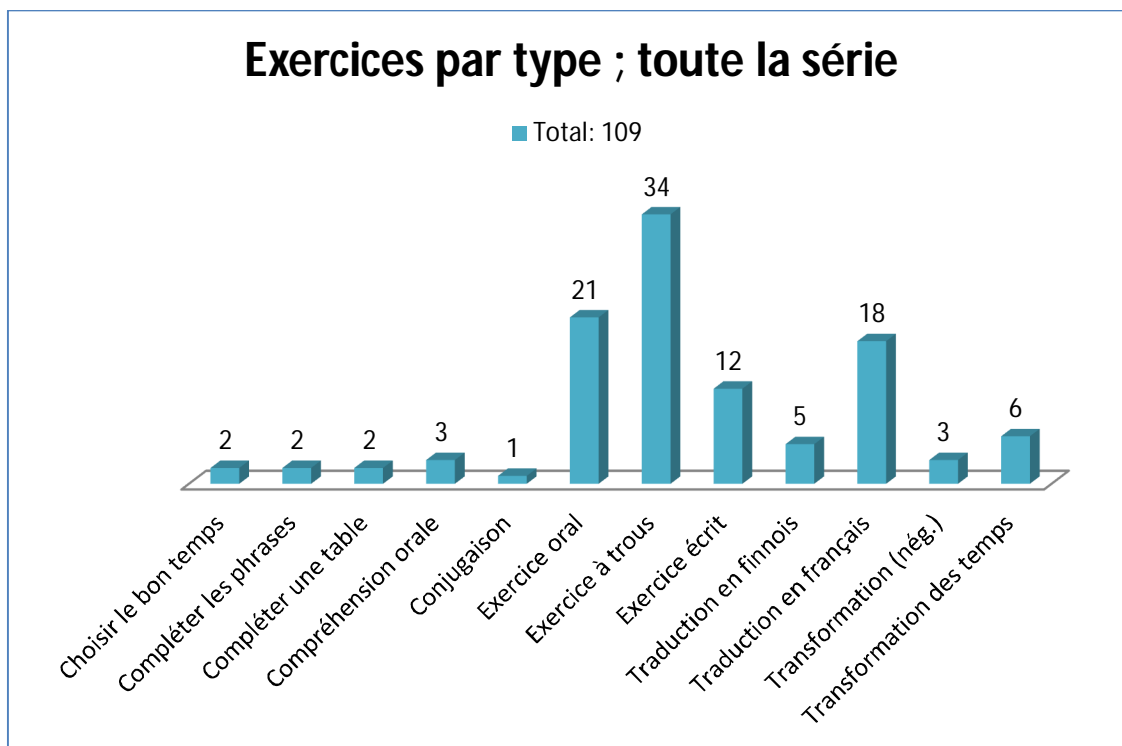


Diagramme 9 : Exercices par type ; toute la série

Si nous considérons les exercices par type dans toute la série, on peut voir que les auteurs ont favorisé les exercices oraux (26) et les exercices à trous (26). De plus, les traductions en français (17) et les exercices écrits (13) sont bien représentés. Pour ce qui nous concerne, il n'y a que trois exercices destinés à exercer la compétence de choisir le bon temps (3). De plus, les auteurs ont opté pour la méthode grammaire-traduction (voir chapitre 3.2.3.) dans 19 cas avec les traductions du finnois en français. Cela est quand même un peu problématique, la traduction étant le côté le plus difficile pour les étudiants avec l'aspect et le choix entre l'imparfait et le passé composé : nous rappelons que le passé composé peut être traduit par plusieurs temps (voir chapitre 2.4.), et la traduction directe (*imperfekti* pour l'imparfait et *perfekti* pour le passé composé) ne marche pas.

Dans le diagramme qui suit, nous présentons encore un résumé qui montre le nombre des exercices par manuel et par type.

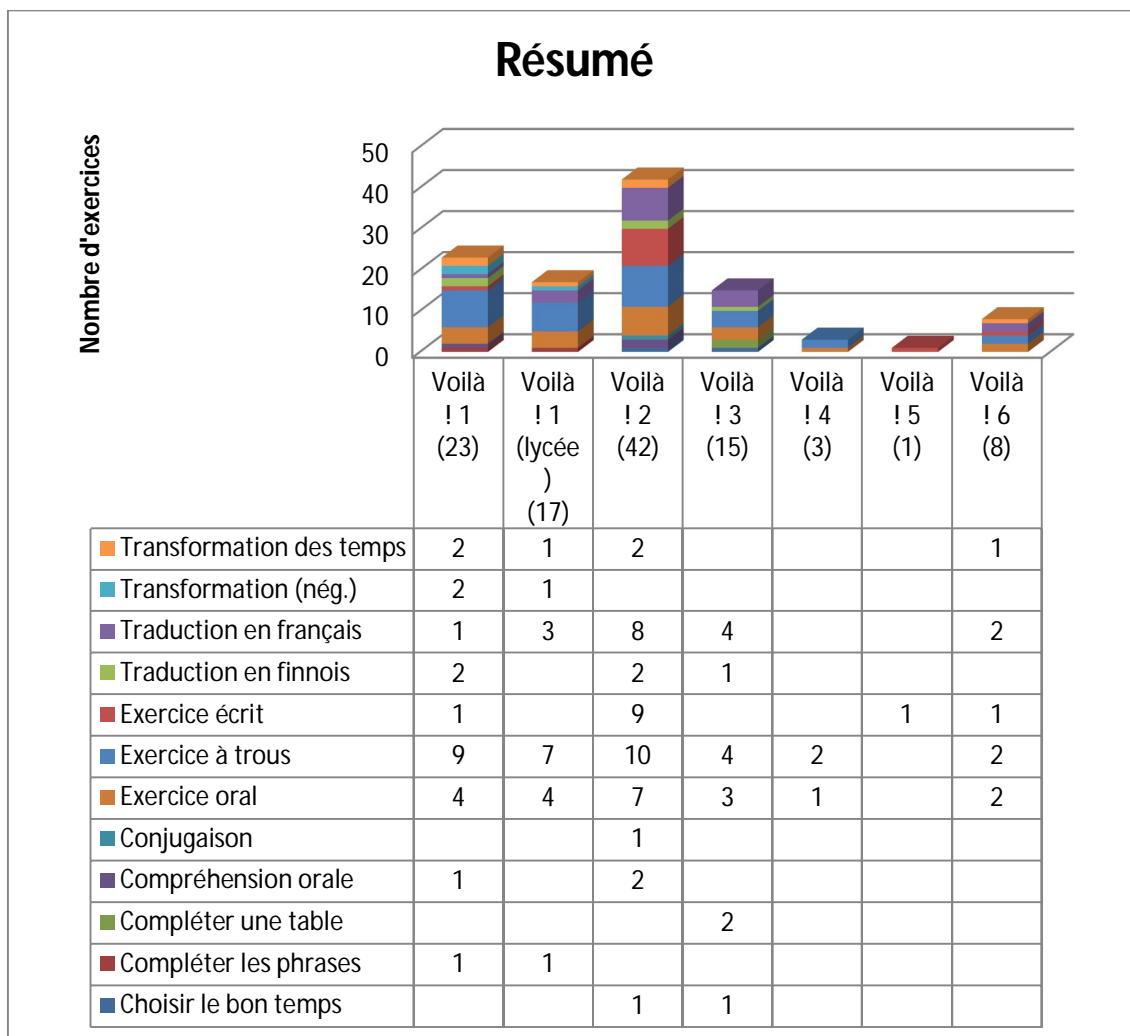


Diagramme 10 : Résumé

Nous pouvons constater qu'au début de la série, les exercices sont variés et souvent le même type d'exercices se trouve plusieurs fois dans un manuel. Par contre, nous observons que vers la fin le nombre et la variété des exercices baissent fortement. Cela veut dire automatiquement que le couple IMP+PC n'est pas traité dans les derniers cours du français sauf quand l'enseignant choisit de l'exercer hors du manuel. De plus, la tendance observée ici rend difficile la préparation des étudiants au baccalauréat, étant donné que l'imparfait et le passé composé sont les composantes de base de l'expression écrite et toujours demandés dans les exercices à trous du baccalauréat finnois.

4.2. Conclusion partielle

En ce qui concerne le choix entre l'imparfait et le passé composé, les règles de base sont présentées brièvement après la théorie concernant la conjugaison de l'imparfait. Avant cela, le passé composé est présenté comme un temps du passé qui peut être traduit en finnois soit avec le parfait (*perfekti*) ou avec le prétérit (*imperfekti*) selon le cas.

Les règles constituent une bonne base pour l'apprentissage : les cas les plus communs sont présentés et accompagnés d'exemples. Le problème est que ces règles ou préceptes ne sont pas présents : ils sont présentés et, plus tard, révisés, mais les exercices ne soulignent pas l'apprentissage du « pourquoi », mais ils mettent l'accent sur une exécution plus ou moins mécanique.

Il est à noter que le choix entre le passé composé et l'imparfait est l'objet dans *Voilà ! 2* (18 exercices au total), mais après le nombre d'exercices diminue considérablement et vers la fin de la série il n'y en a que quelques-uns. Bien sûr le passé composé et l'imparfait sont utilisés en général dans les textes et à côté des autres exercices grammaticaux, mais nous considérons que le nombre d'exercices où l'étudiant choisit le bon temps devrait être plus grand. De plus, il serait utile de combiner les choix avec les bonnes justifications – de cette manière l'étudiant devient conscient des règles et sait justifier son choix par d'autres manières que par son intuition.

Ce que nous avons remarqué c'est que le plus souvent l'exercice suit immédiatement la partie théorique, l'étudiant sait donc quelles connaissances sont exercées et demandées. De plus, comme nous l'avons constaté plus haut, les exercices sont souvent assez mécaniques. Au début, quand une construction grammaticale est présentée pour la première fois, les exercices de ce genre sont utiles, même indispensables : pour apprendre la conjugaison on doit conjuguer, écrire et répéter plusieurs fois avant que le paradigme soit intériorisé. Mais, quand les connaissances de l'étudiant s'améliorent, les exercices de ce type semblent ennuyeux et pas assez motivants. Cela ne veut pas dire que tous les exercices devraient être difficiles et prendre du temps. Par contre, l'objectif est qu'ils seraient variés, intéressants et qu'ils combineraient la grammaire et le vocabulaire. De plus, la façon de travailler devrait varier : travailler en groupe, en paires ou individuellement stimulent tous de la manière différente. La variation des types d'exercices entretient l'intérêt et apporte à chaque étudiant quelque chose de plus.

Il semble que les auteurs ont voulu mettre l'accent sur d'autres constructions grammaticales dans les trois derniers manuels V4, V5 et V6, mais peut-on le faire aux dépens des temps du passé ? Il est évident qu'une série de manuels ne peut pas traiter toutes les constructions de la grammaire en même temps et il est indispensable de faire le choix. Nous pensons que l'imparfait, le passé composé et le choix entre ces deux temps est tellement important qu'il devrait occuper plus de place dans les dernières leçons. Maintenant, il revient à l'enseignant d'insister sur ces points.

5. Études de cas

Dans le chapitre qui suit nous présenterons les deux études de cas que nous avons réalisées au printemps 2013 et au printemps 2014. Il s'agit de l'évaluation de niveau de base en ce qui concerne l'utilisation des temps verbaux et le choix entre le passé composé et l'imparfait. Nous avons décidé de réaliser ces études de cas en utilisant une enquête (voir annexe). Les lycéens et les étudiants universitaires ont rempli cette enquête en finnois sauf les parties grammaticales où les connaissances grammaticales sont concernées.

Nous profiterons des idées de Besse (1984) et de son analyse des erreurs. En analysant les types d'erreurs il est possible de voir où il y a des problèmes (1984 : 206-208) : la conjugaison, l'orthographe, le choix du temps et le métalangage (les justifications) sont tous pris en compte. À l'aide d'une analyse de ce type, l'enseignant peut élaborer et adapter ses méthodes d'enseignement et reconsidérer quels points doivent être plus exercés. La première partie de notre étude suit les principes de la recherche-action³⁰, ce qui veut dire que nous participons à l'enseignement du groupe des étudiants qui sont les objets de l'étude. (Heikkinen 2010 : 170-179.) Cette étude est une partie du stage des études pédagogiques mené à l'École Normale de Tampere.

Notre échantillon est assez petit (8 et 9) et pour conserver l'anonymat nous ne précisons pas quelles réponses viennent du même répondant. De plus, dans certains exercices, nous n'expliquons pas quelles réponses-justifications viennent du même répondant sauf quand il y a un intérêt spécial.

Dans les tableaux nous utilisons les abréviations suivantes : PDT = pas de traduction et PDJ = pas de justification, PC = passé composé et IMP = imparfait. Pour les commentaires personnels, nous utiliserons les crochets [...]. Nous utilisons le soulignage pour indiquer un élément erroné, par exemple :

35. Lundi ils ont acheté une grande maison. Lauantaina he ostivat suuren talon.

Dans la plupart des cas la faute soulignée n'a pas d'effet sur le temps ou l'interprétation, et nous considérons la phrase comme correcte. Dans les exercices où l'étudiant doit choisir entre deux temps, nous soulignons les justifications ou traductions incorrectes

³⁰ En finnois *toimintatutkimus*

dans le cas où le temps est choisi correctement. De plus, s'il y a une justification ou une traduction correcte mais le temps est mal choisi, nous soulignons le temps. Par exemple :

36. Jean **fumait/a fumé** une cigarette quand je suis entré. IMP: Jean polttaa savukkeen kun tulen sisään.
37. Jean **fumait/a fumé** une cigarette quand je suis entré. PC: Jean tupakoi kun menin sisälle (ei tiedetä että tupakoiko esim. enää).

5.1. École normale de Tampere, lycée, printemps 2013

Le stage a été réalisé au lycée de l'École Normale au printemps 2013. Il consistait en trois leçons pendant trois semaines. En plus de matériaux du cours en route, nous avons traité le verbe : la conjugaison, la différence et le choix entre le passé composé et l'imparfait. Notre étude a été réalisée juste après un cours dont le sujet principal était le verbe : le passé composé, l'imparfait et leur utilisation. Pour acquérir du matériel pour notre étude, nous avons réalisé une enquête parmi les lycéens. À l'aide de cette enquête nous pouvons évaluer comment les étudiants ont réussi à apprendre les temps verbaux du passé du cours précédent. De plus, nous avons analysé le manuel de ce cours en question pour trouver à quel niveau le thème du verbe et du temps est traité (voir chapitre 4).

5.1.1. Enquête menée au lycée de l'École normale de Tampere

Nous commençons par la présentation des réponses que nous avons obtenues avec l'enquête menée au lycée de l'École Normale de Tampere au printemps 2013. Premièrement, nous avons recueilli les informations de base et puis, nous avons demandé aux lycéens de répondre aux questions semi-ouvertes (voir annexe). Ensuite, les lycéens ont répondu aux questions concernant les règles grammaticales et l'utilisation du passé composé et de l'imparfait. Nous présentons les réponses à l'aide de diagrammes circulaires et en même temps nous commentons les observations que nous avons faites.

5.1.1.1. Informations de base

Dans le présent chapitre nous présentons brièvement les informations de base de l'enquête (questions 1-3). L'échantillon de cette enquête est de 8 étudiants de lycée (7 femmes, 1 homme). Leur âge varie de 16 à 19 ans, la moyenne étant de 17,0 ans.

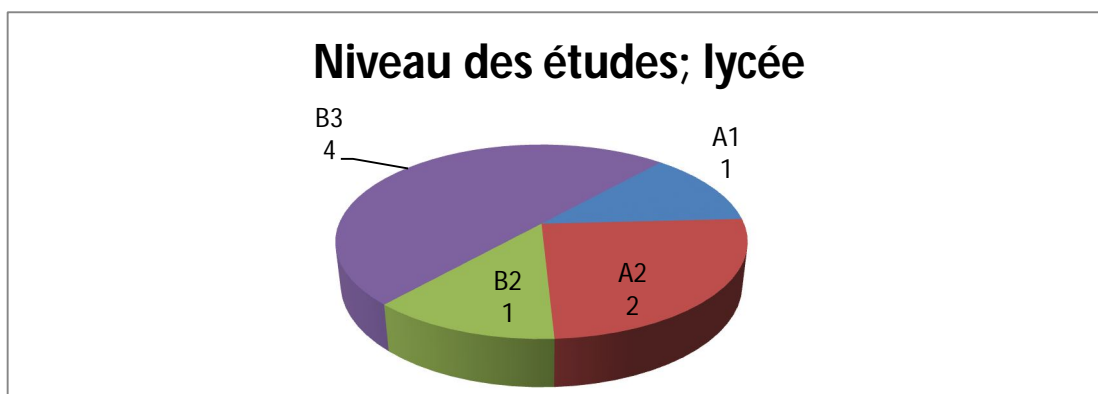


Diagramme 11 : Niveau des études ; lycée

La plupart des lycéens ont commencé leurs études de la langue française au lycée (niveau B3, 4). Deux étudiants étudient depuis l'école primaire (A1 et A2), et l'un d'eux avait l'anglais comme langue maternelle. Un étudiant a commencé au collège (niveau B2). Deux lycéens ont aussi vécu dans un pays francophone, mais ils ont tous commencé leurs études de français à l'école finlandaise.

Nous voulons signaler que quelques-uns parmi les lycéens ont étudié le français beaucoup plus longtemps que d'autres (entre une demi-année et 8 ans), mais ils étudient tous dans le même groupe. Cela pose des problèmes quand l'enseignant essaie de prendre en compte les différences de niveau, de motivation et des connaissances acquises.

5.1.1.2. Études et apprentissage du français au lycée

Dans ce chapitre nous présentons comment les lycéens utilisent la langue française et comment ils éprouvent l'enseignement du français au lycée (questions 4-5). Dans quelques questions il est possible de donner plusieurs réponses, donc il peut y avoir plus de huit réponses au total.

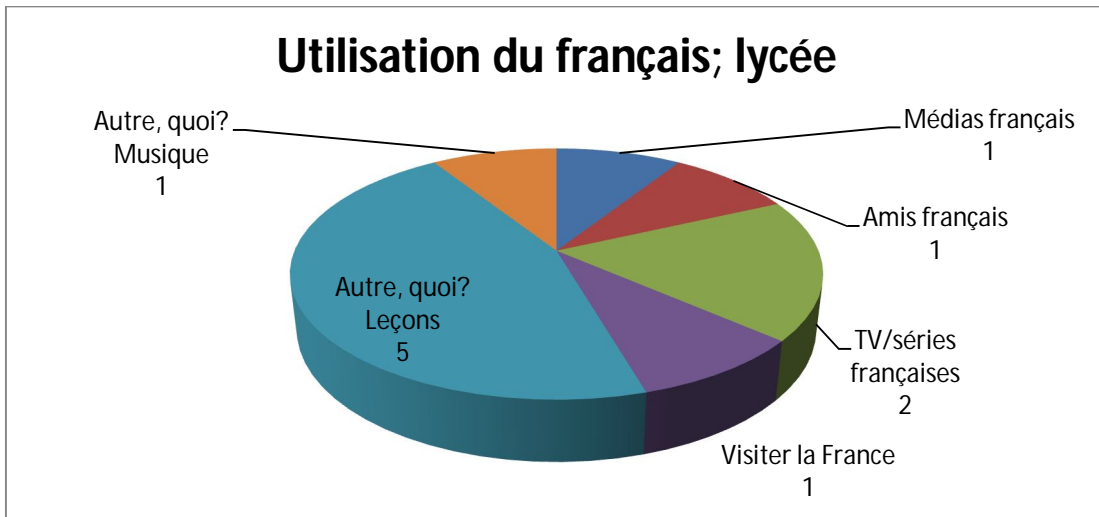


Diagramme 12 : Utilisation du français ; lycée.

Dans la quatrième question nous avons demandé comment les lycéens utilisent le français dans leur vie quotidienne. Ils écoutent la musique française (1), suivent les médias français (1) ou la télévision et les séries françaises (2), et visitent la France régulièrement (1). Il est à noter que la plupart des lycéens (5) n'utilisent le français qu'à l'école.

5.1.1.3. Auto-évaluation

Dans la cinquième question nous avons demandé aux étudiants de faire une auto-évaluation de leurs compétences et de leurs qualités comme étudiants de la langue françaises. Pour réaliser cette évaluation, nous avons posé plusieurs propositions semi-ouvertes que les lycéens ont remplies.

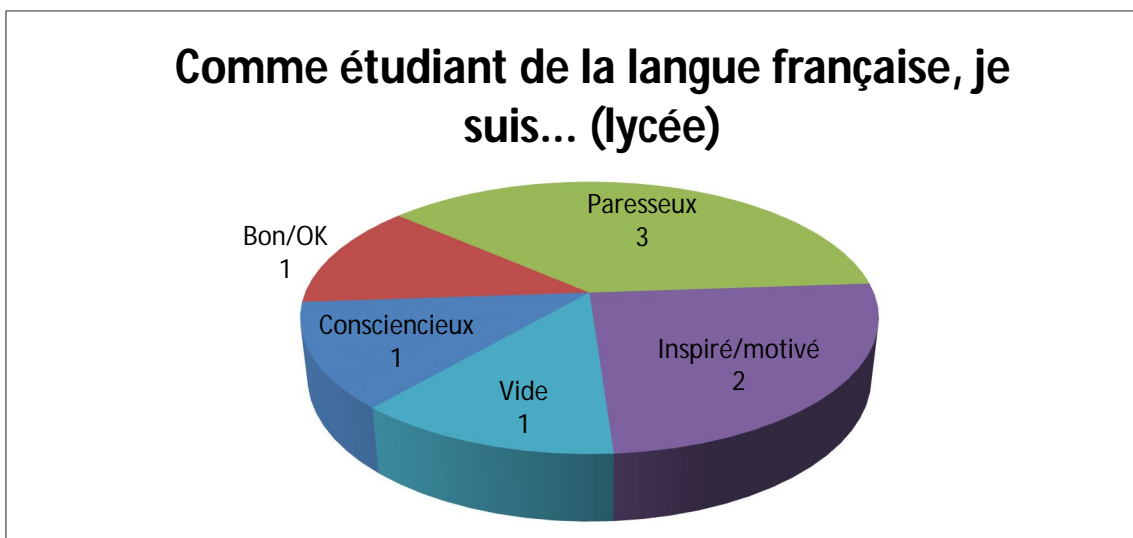


Diagramme 13 : Comme étudiant de la langue française, je suis... (lycée).

La première proposition est : « comme étudiant de la langue française, je suis... ». Après cette proposition, les lycéens se décrivent comme inspirés (2), consciencieux (1) et bons (1), mais trois d'entre eux disent qu'ils sont plutôt paresseux. Une réponse est vide.

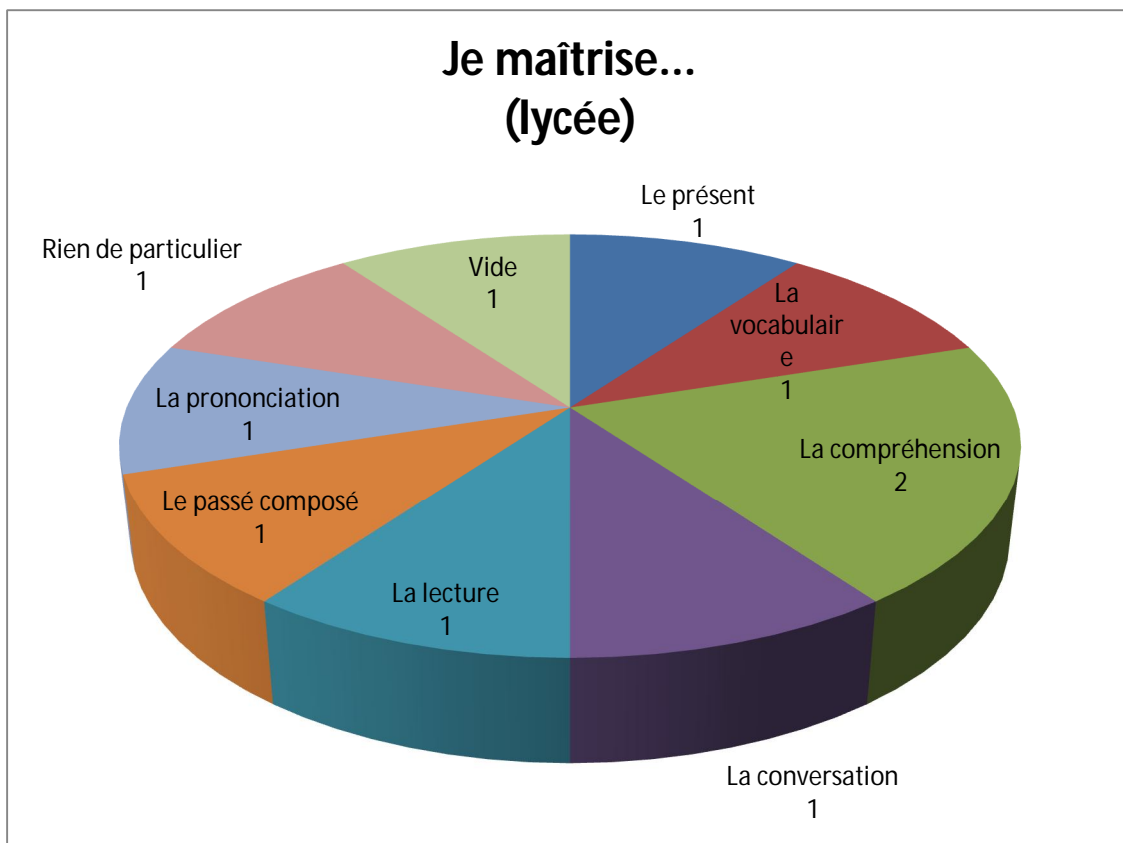


Diagramme 14 : Je maîtrise... (lycée).

La deuxième proposition est : « Je maîtrise... ». Les réponses varient beaucoup : deux lycéens constatent qu'ils maîtrisent un élément grammatical (2), la compréhension orale ou la conversation (3), le vocabulaire (1), la lecture (1) et la prononciation (1). Un lycéen constate qu'il ne maîtrise aucun élément en particulier. Une réponse est vide.

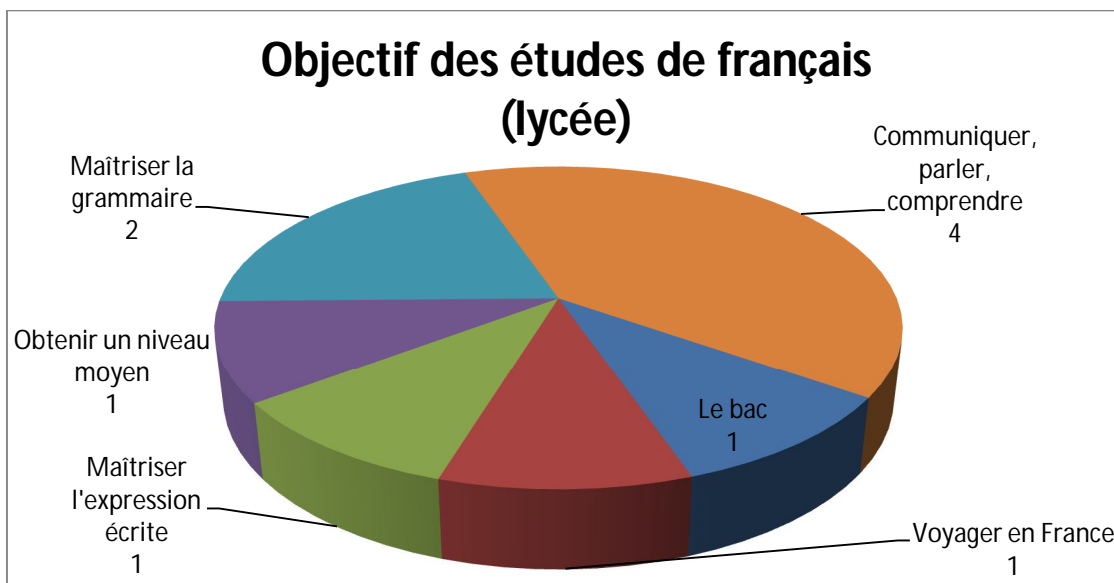


Diagramme 15 : Objectif des études (lycée).

La troisième proposition est : « Mon objectif des études du français est... ». La plupart des lycéens (4) disent qu'ils veulent apprendre à communiquer, à parler et à comprendre mieux le français. Deux lycéens précisent que leur objectif principal est de maîtriser la grammaire et un lycéen choisit l'expression écrite. Un lycéen veut obtenir un niveau moyen. Un étudiant veut étudier le français pour être capable de voyager en France, et un lycéen cite le baccalauréat comme son objectif principal.

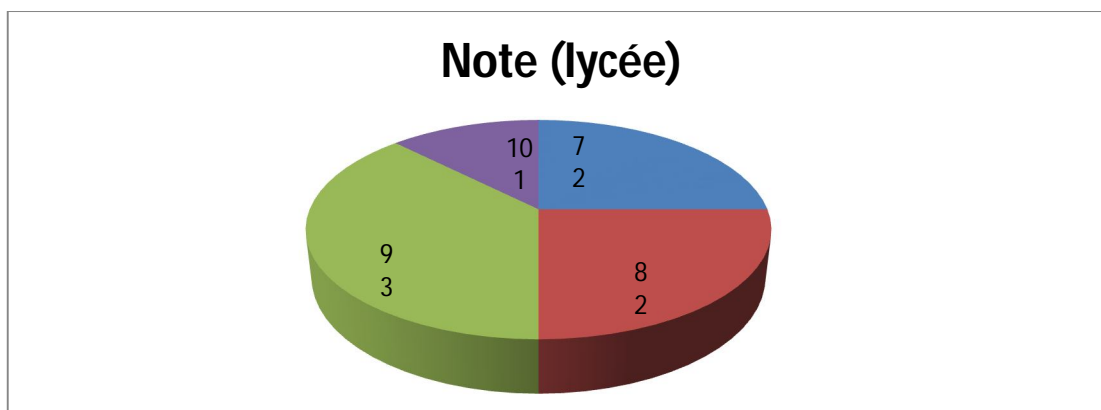


Diagramme 16 : Note (lycée)

La quatrième proposition est : « Ma note de français est ..., et elle correspond / ne correspond pas à mes connaissances ». Deux lycéens ont une moyenne de 7 (l'échelle d'évaluation étant de 4 à 10) et 8, trois lycéens ont la note 9 et un lycéen a 10. Deux lycéens sur 8 disent que la note ne correspond pas à leurs connaissances, mais ils ne précisent pas comment. Un étudiant laisse cette partie vide.

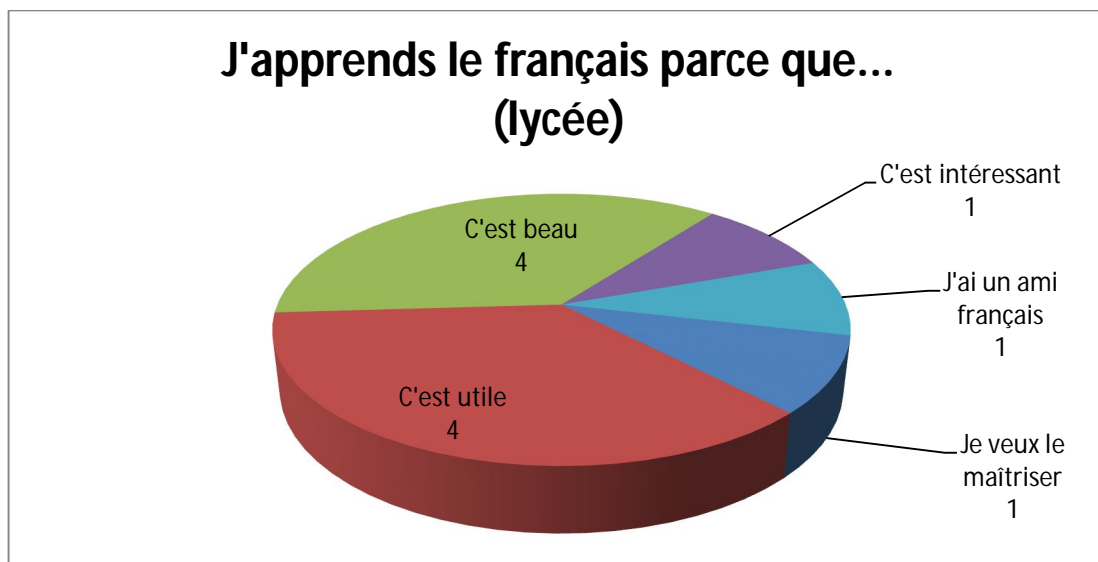


Diagramme 17 : J'apprends le français parce que... (lycée) »

La cinquième proposition est : « J'apprends le français parce que... ». Les raisons pour lesquelles les lycéens étudient le français sont que le français est utile (4) ou une belle langue (4), que c'est intéressant (1), qu'ils veulent le maîtriser (1) ou qu'ils ont un ami français (1).

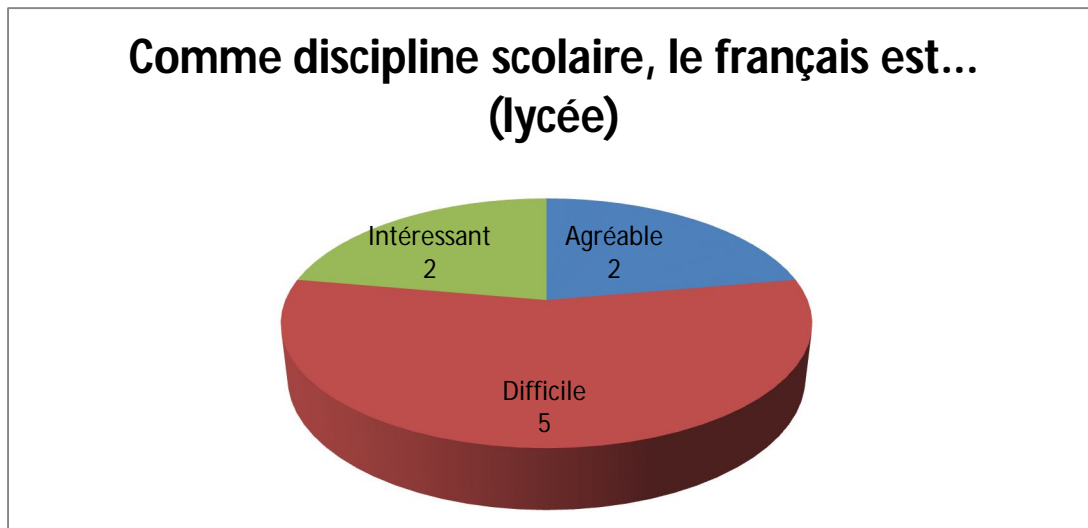


Diagramme 18 : Comme discipline scolaire, le français est... (lycée)

La sixième proposition est : « Comme discipline scolaire, le français est... ». Les réponses sont assez uniformes : 5 lycéens constatent que c'est difficile, 2 disent que c'est intéressant et deux le jugent agréable. Un étudiant laisse cette partie vide.

Dans la dernière partie de l'auto-évaluation nous avons donné aux lycéens des propositions qu'ils doivent évaluer sur une échelle mobile. Ensuite, nous avons divisé cette échelle en cinq parties : *tout à fait en désaccord* – *plutôt en désaccord* – *sans opinion/neutre* – *plutôt en accord* – *tout à fait en accord*. Nous présenterons les résultats sous forme de diagramme.

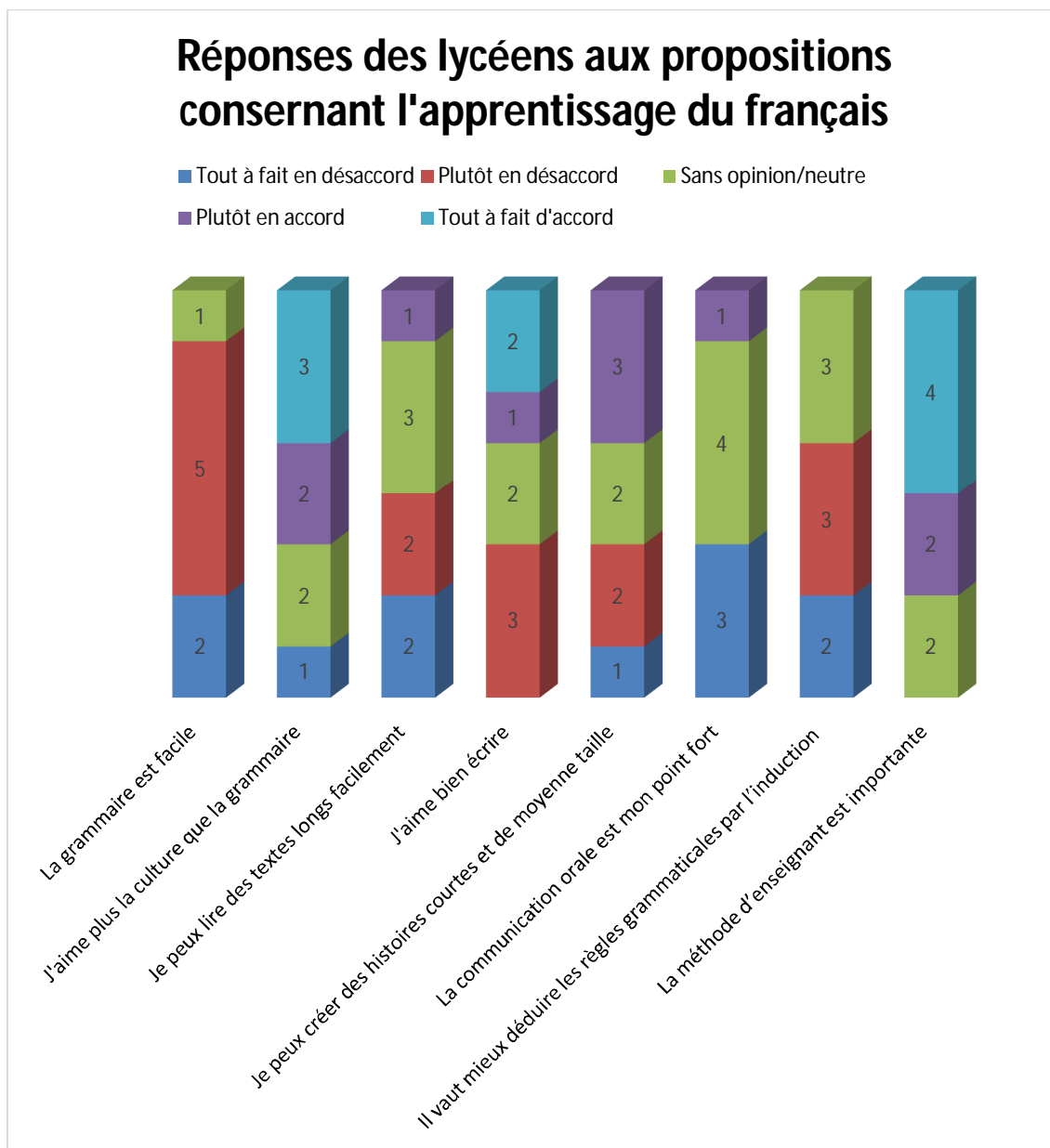


Diagramme 19 : Réponses des lycéens aux propositions concernant l'apprentissage du français.

La plupart des lycéens (5) considèrent que la proposition « La grammaire est facile » est plutôt fautive. La proposition « J'aime la culture plus que la grammaire » voit plus de dispersion : un étudiant est en désaccord total, deux sont sans opinion, deux sont plutôt

d'accord et un est en accord total. En ce qui concerne la proposition « Je peux lire des textes longs facilement », deux sont en désaccord total, deux sont plutôt d'accord, 3 sont sans opinion et un est plutôt d'accord. L'écriture divise les lycéens : cinq ne l'aime pas trop en choisissant plutôt en désaccord (3) ou neutre (2), tandis qu'un seul est plutôt d'accord et deux en accord total qu'ils aiment écrire. Cette division est visible dans la proposition suivante, « Je peux écrire les histoires courtes ou de moyenne taille » : 3 sont plutôt d'accord, 2 sont sans opinion/neutre, deux sont plutôt accord et un est en désaccord total. En ce qui concerne la communication orale, la proposition « La communication orale est mon point fort », la plupart des lycéens sont plutôt d'accord (1) ou sans opinion/neutre (4), et trois lycéens sont en désaccord total. La proposition suivante est « Il vaut mieux déduire les règles grammaticales par l'induction », et la plupart des lycéens pensent que ce n'est pas la meilleure façon d'apprendre la grammaire : ils sont en désaccord total (2), plutôt en désaccord (3) et sans opinion/neutre (3). Pour la proposition « La méthode d'enseignant est importante » les lycéens choisissent neutre (2), plutôt en accord (2) et tout à fait d'accord (4).

5.1.1.4. Partie grammaticale de l'enquête

Dans la deuxième et la troisième partie de l'enquête nous avons examiné les connaissances grammaticales en ce qui concerne le passé composé, l'imparfait et le choix entre ces deux temps du passé. Les lycéens étaient obligées de traduire des phrases de français en finnois (2a), expliquer les différences entre les phrases au passé composé et à l'imparfait (2b), choisir entre le bon temps et justifier son choix (3a et b) et puis choisir le bon temps, conjuguer le verbe donné et traduire la phrase en finnois tout en justifiant ses choix (3c). Dans les paragraphes qui suivent, nous traiterons chaque point en faisant des remarques du type : est-ce que les lycéens ont fait les bons choix ? ; savent-ils justifier leur choix ? ; maîtrisent-ils la conjugaison ? De plus, nous préciserons les fautes commises par les lycéens tout en essayant de trouver comment améliorer les points les moins forts en ce qui concerne la conjugaison et l'utilisation des temps du passé.

Dans l'exercice 2a nous demandons aux lycéens de traduire le mieux possible les phrases suivantes en finnois.

Phrase à traduire	Traduction correcte	Incorrecte, insuffisante, ambiguë
1. <i>Il faisait du vent et il pleuvait.</i>	Oli tuulista ja satoi. (3) Tuuli ja satoi. (3) Oli tuulta ja satoi.	<u>Hän</u> tuuli ja satoi.
2. <i>C'était un vrai temps de chien.</i>	Oli kunnan koiranilma. Oli todellinen koiranilma. Oli oikea koiranilma. Se oli oikea koiran ilma. Se oli todellinen koiranilma. (2)	<u>On</u> oikea koiranilma. Oli <u>oikea aika koiralle</u> .
3. <i>Il est allé ouvrir la porte.</i>	Hän meni avaamaan oven. (5)	Hän <u>on mennyt</u> avaamaan oven. (2) Hän meni <u>katsomaan ovelle</u> .
4. <i>Il préparait son petit déjeuner quand quelqu'un a sonné à la porte.</i>	Hän valmisti aamiaistaan, kun joku soitti ovikelloa. (2) Hän valmisti aamiaistansa kun joku soitti ovikelloa. Hän oli tekemässä aamiaista kun joku soitti ovikelloa (2).	Hän valmisti <u>aamiaisen</u> , kun joku soitti ovikelloa. Hän valmisti <u>aamiaisensa</u> , kun joku soitti ovikelloa. <u>Valmistin</u> aamiaista kun joku soitti ovikelloa.

Tableau 11 : Exercice 2a, lycée.

On peut constater que les lycéens n'ont pas de difficultés avec les phrases en général, et à part quelques hésitations ils ont réussi à donner une traduction correcte : dans la première phrase il y a 7 bonnes traductions, dans la deuxième il y en a 6, dans la troisième 5 traductions identiques et puis dans la quatrième il y a 5 réponses correctes. Nous voulons signaler que dans le dernier point quelques étudiants (2) ont hésité avec le cas de l'objet à travers lequel l'aspect est exprimé en finnois : ils ont choisi la forme accusative *aamiaisen(sa)*, qui donne une interprétation accomplie, au lieu du partitif *aamiaista(an)* qui de son côté veut dire que l'action est inaccomplie (voir chapitre 2.5.).

Dans l'exercice 2b l'objectif est de définir la différence entre les deux phrases données à l'aide de la traduction et de l'explication verbale. Dans les deux tableaux qui suivent, nous présenterons les traductions et les justifications correctes (tableau 12) et puis les traductions et les justifications ambiguës ou incorrectes (tableau 13). Quelquefois la traduction est correcte, mais la justification est ambiguë ou incorrecte ou vice versa, mais nous avons décidé de ne pas détailler tous les cas séparément.

Phrases à traduire et à expliquer	Traduction correcte	Justification/explication correcte
1. <i>Il lisait un livre. - Il a lu un livre.</i>	IMP: Hän luki kirjaa (5). PC: Hän on lukenut kirjan. (4) PC: Hän luki kirjan. (2) PC: On lukenut kirjan loppuun.	IMP: kertoo jatkuvasta tekemisestä (2) IMP: ei varmaa lukeeko hän edelleen IMP: ei ole varmaa onko tekeminen ohi (2) IMP: Lukeminen on vielä kesken PC: kertoo rajoittuneesta tekemisestä PC: Tekeminen lopetettu, kirja luettu loppuun PC: kirja on luettu loppuun (2) PC: lukeminen on jo tapahtunut.
2. <i>Elle avait 18 ans cette année-là. - Elle a eu 18 ans cette année-là.</i>	IMP: Hän oli 18-vuotias sinä vuonna. (2)	IMP: voi olla yhä 18.
3. <i>J'avais peur. - J'ai eu peur.</i>	IMP: Pelkäsin IMP: Minä pelkäsin (2) IMP: Minua pelotti IMP: Olin peloissani (2)	IMP: Ei määritellä onko pelkääminen loppunut PC: Tekeminen on loppunut
4. <i>Il habitait à Paris. - Il a habité à Paris pendant 2 ans.</i>	IMP: Hän asui Pariisissa. (6) PC: Hän asui Pariisissa kaksi vuotta.	IMP: voi asua yhä (2) IMP: asui, ei tietoa asuuko nyt IMP: asui joskus IMP: On joskus asunut, asui joskus PC: ei asu enää PC: on annettu aika, joka määrittää, kuinka pitkään henkilö on asunut Pariisissa ja viittaa siihen, että kahden vuoden jälkeen henkilö muutti sieltä pois.

Tableau 12 : Exercice 2b, réponses correctes, lycée.

Dans le premier point la plupart des lycéens (5 pour IMP et 7 pour PC) ont utilisé l'accusatif et le partitif de manière correcte et donc le cas de l'objet correspond à l'interprétation aspectuelle donnée par le temps du passé dans la phrase en français. Mais, le deuxième point a posé plus de problèmes ; 2 lycéens ont réussi à traduire la phrase à l'imparfait et personne celle au passé composé. Il semble que les lycéens ne savaient pas ou ne se rappelaient pas qu'*avoir X ans* est traduit avec *olla jonkun ikäinen* à l'imparfait et *täyttää X vuotta* au passé composé. Le même problème s'est posé avec le troisième point où les lycéens n'avaient pas de problèmes avec la traduction de la phrase à l'imparfait (6 traductions correctes), mais aucun d'eux ne savait traduire la phrase au passé composé. De plus, les lycéens avaient des difficultés avec la justification, et ils

n'ont produit que deux justifications correctes (1 IMP et 1 PC). On peut voir le même phénomène dans le quatrième point où 6 lycéens ont réussi à traduire la phrase à l'imparfait et un au passé composé, 5 ont produit une justification correcte à l'imparfait et 2 au passé composé.

Phrases à traduire et expliquer	Traduction incorrecte/ambiguë	Justifications insuffisantes, ambiguës ou incorrectes
<i>1. Il lisait un livre. - Il a lu un livre.</i>	IMP: Hän luki kirjan. (2) IMP: Lukea kirja loppuun. PC: Hän on lukenut <u>kirjaa</u> .	IMP: lähimenneisyys (2) PC: kauan sitten (2) PC&IMP: Eri aikamuoto.
<i>2. Elle avait 18 ans cette année-là. - Elle a eu 18 ans cette année-là.</i>	IMP: Hän täytti 18 sinä/tänä vuonna. (3) IMP: Täyttää 18 vuotta sinä vuonna. IMP: Hänen syntymästään on 18 vuotta. IMP: Vide PC: Hän on täyttänyt ("joskus") 18 sinä/tänä vuonna. (3) PC: On täyttänyt 18 vuotta sinä vuonna. PC: Hänen syntymästään oli 18 vuotta. PC: Hän on ollut 18-vuotias sinä vuonna. PC: Vide (2)	IMP: tapahtunut kerran loppunut tekeminen. IMP: Kuvaa rajoittunutta tapahtumaa. IMP: Vide (4) IMP: Vide + vide PC: Epämääräinen, ei välttämättä lopetettu. PC: ei ole enää 18-vuotias, puhutaan selkeästi vanhasta vuodesta. PC: "on täyttänyt 18" kuvaa rajoittunutta tapahtumaa. PC&IMP: Eri aikamuoto. PC: Vide (2) PC: Vide + vide (2)
<i>3. J'avais peur. - J'ai eu peur.</i>	IMP: Minä pelästyin. IMP: Olla pelästynyt. PC: Minä olin peloissani. PC: Olen pelännyt. PC: Minua on pelottanut. PC: Olen ollut peloissani. (2) PC: On ollut pelästynyt PC: Minä olen pelännyt. PC: Vide	IMP: onko yhä peloissaan? IMP: Pelkäsin tietyllä hetkellä IMP: Minua pelotti: tekeminen loppunut, tietty tapahtuma-aika IMP: Vide (3) PC: Olen pelännyt joskus PC: pelko loppui jo PC: Minua on pelottanut: ei tiedetä milloin loppu tai ei. PC&IMP: Eri aikamuoto. PC: Vide (2) PC: Vide + vide
<i>4. Il habitait à Paris. - Il a habité à Paris pendant 2 ans.</i>	IMP: Vide IMP: Asuin Pariisissa. PC: Hän oli asunut Pariisissa kahden vuoden ajan. PC: Hän on asunut Pariisissa kaksi vuotta. (2) PC: Hän on asunut Pariisissa kahden vuoden ajan. (2) PC: Olen asunut Pariisissa 2 vuotta. PC: Vide	IMP: Vide (2) IMP: Asuin: ei asu enää, asui joskus, lopetettu. PC: Asui, ei välttämättä enää PC: Olen asunut: ei tiedetä asuuko vielä ja onko tekeminen lopetettu. PC: Hän on asunut: määritelty tarkasti, saattaa asua vieläkin (2) PC: Vide PC&IMP: Eri aikamuoto

Tableau 13 : Exercice 2b, réponses incorrectes ou ambiguës, lycée.

Nous pouvons constater que premièrement, les lycéens ont eu beaucoup de difficultés avec l'explication et la justification, et souvent ils répondent plutôt intuitivement qu'à l'aide des connaissances grammaticales. Dans la plupart des cas, ils ont compris l'idée de la phrase, mais la traduction en finnois montre qu'ils ne savent pas distinguer les nuances que créent les temps différents. De plus, il y a de nombreux cas où l'étudiant a été capable de traduire une où toutes les deux phrases correctement mais ils ne savent pas justifier pourquoi. Et, en ce qui concerne les justifications, la plupart entre elles sont de type « l'action est finie (pour le PC) / action n'est pas finie (pour l'IMP). Aussi, ce qui peut être interprété comme un problème de vocabulaire est que les étudiants ne savent pas que quelques verbes sont traduits en français avec deux verbes différents en finnois selon leur temps verbal, tels que *avait 18 ans – a eu 18 ans : olla 18-vuotias – täyttää 18 vuotta*.

La troisième partie de l'enquête consiste en trois exercices. Dans l'exercice 3a on doit choisir le bon temps en soulignant celui qui convient le mieux. Puis, le choix doit être justifié à travers une traduction ou une explication verbale.

Phrases	Bonnes traductions	Justifications	Faux choix ou justifications
1. <i>Jean fumait/a fumé une cigarette quand je suis entré.</i>	IMP: Jean poltti tupakkaa, kun saavuin. (2) IMP: Jean tupakoi kun <u>tuli</u> sisään.	IMP: Poltti parhaillaan, kuvailua, saapuminen pääasia. IMP: Taustatapahtuma, jonka alkua ja loppua ei tarkkaan tiedossa. IMP [PDT]: Tupakkaa poltettiin sillä hetkellä, se on jatkuva. IMP: Tupakoiminen ei välttämättä ole loppunut, taustalla oleva tapahtuma.	IMP: Jean <u>polttaa</u> savukkeen kun <u>tulen</u> sisään. IMP: Jean <u>poltti tupakan</u> kun <u>olin tullut</u> sisään. IMP: poltti tupakan. <u>PC</u> : Jean tupakoi kun menin sisälle (ei tiedetä että tupakoiko esim. enää).
2. <i>Marie écrivait/a écrit une lettre dans dix minutes.</i>	PC: Marie kirjoitti kirjeen 10 minuutissa. (2) PC: Marie kirjoitti kirjeen <u>kuudessa</u> minuutissa. (2)	PC: Koska kirjoittaminen loppui jo. (2) PC: Tarkka aika selvillä. PC [PDT]: Lauseessa on annettu aika, jossa kirje kirjoitettiin loppuun.	IMP: Kirjoitti kirjeen kymmenessä minuutissa. IMP: Kirjoitti. IMP: Marie kirjoitti kirjeen kymmenessä minuutissa (lauseessa kerrotaan aika, tiedetään kirjoittamisen loppuminen)

Tableau 14 : Exercice 3a, lycée.

Trois lycéens ont réussi à traduire la première phrase correctement, et trois qui ont choisi le bon temps l'ont mal justifié. Une fois le bon choix est laissé sans justification. Un lycéen a choisi le passé composé même si sa traduction est correcte. Dans le deuxième point 4 lycéens ont choisi le PC et traduit correctement, sauf deux qui ont confondu *dix* avec *six*. La justification est correcte dans quatre cas dont un est sans traduction. Trois étudiants ont choisi l'IMP ; deux fois les justifications ont été correctes pour le PC.

Dans l'exercice 3b nous avons demandé aux étudiants de choisir le temps qui correspond à la traduction donnée, et de justifier leur choix³¹.

Phrase	Bons choix + bonnes justifications	Faux choix/fausses justifications
1. <i>Le vieil homme tombait/est tombé dans les pommes. Vanha mies pyörtyi.</i>	PC: tapahtuma voi kestää vain hetken, asia on tapahtunut eikä jatku PC: Pyörtyminen tapahtui jo, se ei jatkunut (2) PC: Mies pyörtyi jo, pyörtyminen päätapahtuma.	PC: Epämääräinen tekeminen, ei kerrota esim. aikaa tarkemmin eikä tiedetä että onko hän edelleen pyörtyneenä. IMP: Kuullostaa paremmalta (2). IMP: [sans justification]

Tableau 15 : Exercice 3b, lycée.

La phrase a divisé les réponses en deux moitiés : 4 ont souligné le bon temps et justifié leur choix. Un qui a souligné le passé composé a hésité avec la justification, et deux ont choisi l'imparfait intuitivement disant que « ça semble vrai ». Un a choisi l'imparfait sans justification.

Dans l'exercice 3c les étudiants doivent compléter quatre phrases avec les verbes donnés en français. En plus du choix du temps, ils doivent aussi conjuguer le verbe. Puis, les phrases doivent être traduites et les choix justifiés. Cet exercice exige que l'étudiant maîtrise tout le champ : la conjugaison, la traduction et les règles grammaticales qui déterminent le choix du temps. Nous commençons par un inventaire des réponses à trous. Nous avons listé toutes les occurrences en les divisant en deux catégories (réponse correcte – réponse incorrecte). Après, nous avons classifié les réponses incorrectes selon la faute pour voir où il y a des problèmes.

³¹ Nous avons choisi d'omettre la deuxième phrase de l'exercice 3b à cause d'une erreur dans l'enquête.

Phrases	Trous, réponse correcte	Trous, réponse incorrecte
1. Lundi ils _____ (acheter I) une grande maison.	ont acheté (6)	ont achete
2. Dans ma jeunesse, j'/je _____ (jouer I) régulièrement au tennis.	jouais (2)	Vide joue ai joué (2) jouée joueais
3. Cet été, j'/je _____ (jouer I) très régulièrement au tennis.	ai joué (3)	ai joue ai jouée suis joué jouais jouer
4. Il _____ (pleuvoir) quand nous _____ (sortir) du cinéma.	pleuvait (5)	pleuvoir pleuvais a plu sortie sommes sorti (2) sortons sortions sommes sortis Vide (2)
TOTAL	16	24

Tableau 16 : Exercice 3c, trous, lycée.

Dans la première phrase on attend le passé composé et six lycéens l'ont donné. Deux réponses sont incorrectes. Le deuxième point a posé beaucoup plus de problèmes : il n'y a que deux réponses correctes. 5 réponses sont incorrectes, et une vide. Le troisième point est aussi difficile pour les lycéens que le deuxième : 3 réponses sont correctes et 5 incorrectes. Le dernier point se montre encore plus difficile : dans les deux verbes demandés l'un a eu 5 réponses correctes mais l'autre n'en a eu aucune, c'est-à-dire qu'il y a 11 réponses incorrectes. Dans le tableau qui suit, nous présentons les traductions et les justifications données pour cet exercice.

Phrases	Justifications correctes	Justifications insuffisantes, ambiguës ou incorrectes
1. Lundi ils _____ (acheter I) une grande maison.	<p><u>Lauantaina</u> he ostivat ison talon, ostaminen tapahtui tietyllä hetkellä.</p> <p>Maanantaina he ostivat ison talon, tekeminen on loppunut niin muodoksi tulee p.c. -muoto.</p> <p>Maanantaina he ostivat suuren talon, p.c. Koska talon on jo ostettu ja se oli pääasia.</p> <p>Maanantaina he ostivat ison talon = talon ostaminen tapahtui jo, ei jatkuvaa tekemistä.</p>	<p>Maanantaina he ostivat suuren talon, ei kerrota onko tekeminen lopetettu.</p> <p>Maanantaina he ostivat talon. [PDJ].</p> <p>PDT + PDJ (2)</p>
2. Dans ma jeunesse, j'/je _____ (jouer I) régulièrement au tennis.	<p>Nuoruudessani pelasin säännöllisesti tennistä. Imp., sillä ei kerrota kauanko aikaa kulunut.</p> <p>Nuoruudessani pelasin säännöllisesti tennistä. Ei tarkkaan määriteltyä aikaa.</p> <p>Nuoruudessani pelasin säännöllisesti tennistä. Pelaaminen oli tapana.</p>	<p>Nuoruudessani pelasin säännöllisesti tennistä. Imperfekti, tekeminen lopetettu, aika määritelty.</p> <p>Minun nuoruudessani minä pelasin säännöllisesti tennistä. "Nuoruudessani" viittaa siihen, että tekeminen on loppunut. Siksi p.c. -muoto (menneisyys).</p> <p>Nuoruudessani pelasin säännöllisesti tennistä. [PDJ]. (2)</p> <p><u>Pelaan</u> säännöllisesti tennistä. [PDJ].</p>
3. Cet été, j'/je _____ (jouer I) très régulièrement au tennis.	<p>Sinä kesänä pelasin hyvin säännöllisesti tennistä, P.c. sillä kesä on selkeesti jo mennyt.</p> <p>Sinä kesänä pelasin säännöllisesti tennistä, tarkka aika.</p>	<p>Tänä kesänä minä olen pelannut tennistä säännöllisesti. Tekeminen voi yhä jatkua.</p> <p><u>Kesällä</u> pelasin säännöllisesti tennistä, ei tiedetä onko pelaaminen lopetettu.</p> <p><u>Tänä</u> kesänä pelasin hyvin säännöllisesti tennistä, pelaaminen oli tapana.</p> <p>PDT + PDJ (3)</p>

<p>4. Il ____ (pleuvoir) quand nous ____ (sortir) du cinéma.</p>	<p>Satoi, kun lähdimme <u>elokuviin</u>. Sataminen imp., sillä taustaa ja sade voi yhä jatkua. Lähteminen p.c., sillä se on pääasia ja tekeminen on jo loppunut.</p> <p>Satoi, kun lähdimme <u>leffateatteriin</u>. Imp.-muoto pleuvoir-verbistä, koska sataminen ei välttämättä ole loppunut. Sortir-verbistä p.c.-muoto, koska heidän <u>matkansa leffateatteriin</u> on jo loppunut.</p>	<p>Satoi kun menimme elokuviin. Ensimmäinen kohta [<u>p.c.</u>] koska kuvataan säätilaa.</p> <p>Satoi vettä kun olimme <u>menossa elokuviin/elokuvateatteriin</u>. [PDJ]</p> <p>Satoi, kun <u>lähdimme elokuviin</u>. [PDJ]</p> <p>Satoi <u>kun menimme kun menimme</u> [sic] <u>elokuvaan</u>. [PDJ]</p> <p>PDT + PDJ (2)</p>
--	---	--

Tableau 17 : Exercice 3c, justifications, lycée.

Dans le tableau ci-dessus nous avons rassemblé les justifications données. Quelquefois l'étudiant a été capable de traduire la phrase et même de donner la bonne justification mais il a quand même mal choisi le temps. Nous n'avons pas précisé les bons/faux choix et les bons/faux temps mais seulement montré les justifications correctes et incorrectes/ambiguës.

La première phrase a eu 6 traductions de type *ostivat* et 4 justifications correctes : l'action d'acheter est accomplie, terminée ou ponctuelle. Dans un cas la justification incorrecte donnée est qu' « on ne sait pas si l'action est terminée ». Une traduction n'avait pas de justification, et on a deux cas de PDJ + PDT. Dans la deuxième phrase, il y a 6 traductions de type *nuoruudessani pelasin* et 3 justifications correctes : l'action est habituelle et le temps n'est pas précisé. En ce qui concerne les justifications incorrectes, un lycéen a interprété que le temps est délimité, et l'autre a justifié son choix du PC disant que l'action est terminée. Deux traductions correctes et une traduction incorrecte n'ont pas de justification. Dans le troisième point 5 étudiants ont traduit la phrase correctement (à l'exception de quelques hésitations portant sur l'adverbe temporel), mais on n'a que deux justifications correctes : l'été est terminé ; on a donné un temps exact 'cet été' ». Dans deux cas on a interprété que l'action n'est pas terminée, un la jugeant habituelle, et trois cas sont de type PDT + PDJ. Dans la quatrième phrase la traduction de 'sortir du cinéma' pose des problèmes : la traduction correcte est *poistua/tulla ulos elokuvateatterista*, tandis que les lycéens ont proposé *lähdimme elokuviin* ; *olimme menossa elokuvateatteriin* ; *menimme elokuviin*, c'est-à-dire 'aller au cinéma'. Nous nous sommes concentrée quand même sur la traduction du temps verbal qui est notre objet d'étude

principal. Deux lycéens ont justifié la phrase correctement ; la pluie relève de l'arrière-plan et l'action de sortir est accomplie. Dans un cas on justifie 'pleuvoir' au PC avec l'habitude et laisse 'sortir' vide. Dans 3 cas il n'y a pas de justification et il y a deux cas de type PDT + PDJ.

Il est à remarquer que les lycéens ont eu beaucoup de difficultés avec cet exercice à trous. Pour analyser plus en détail les fautes concernant la conjugaison, nous les avons classifié selon le type en divisant les occurrences dans les catégories suivantes : *faute de personne, de temps, d'orthographe, d'accord du participe passé* et *autre* pour les cas difficilement classifiables. Si l'occurrence contient plusieurs fautes, nous l'avons classée selon la faute la plus grave. Nous présentons les résultats dans le tableau qui suit.

Faute	Occurrence	Nombre
Temps	achete joue ai joué (2) jouais jouer pleuvoir a plu sortons sortions	10
Accord du participe passé	ai jouée sommes sortis sommes sorti (2)	4
Orthographe	ont achete joueais ai joue	3
Autre	jouée suis joué sortie	3
Vide		3
Personne	pleuvais	1
TOTAL		24

Tableau 18 : Les fautes de l'exercice à trous (3c) par type ; lycée.

La faute le plus souvent commise est celle du temps : au lieu des temps demandés (le PC et l'IMP), les lycéens ont proposé le présent (3) et l'infinitif (2). En ce qui concerne le choix du temps, ils ont donné PC au lieu d'IMP (3), et IMP au lieu de PC (2). Dans le cas de l'accord du participe passé, on a eu un accord au féminin avec l'auxiliaire *avoir* (*ai jouée*), et deux occurrences dans la quatrième phrase (*nous sommes sortis*) sans accord au pluriel (*sommes sorti*), et un accord de type *sommes sortis* où on a conjugué le verbe *sortir* comme étant du I^e groupe. La faute la plus courante de l'orthographe est celle de

l'accent (2), et une occurrence de type *joué*. Dans la catégorie *autre* on trouve *jouée* sans auxiliaire ; une faute de choix de l'auxiliaire (*suis joué*) ; et un cas où on a choisi un nom (*sortie*) au lieu d'un verbe. Trois trous sont laissés vides. Au total il y a 24 fautes de conjugaison dans 40 trous, ce qui veut dire que 60 % des réponses sont incorrectes.

Le diagramme qui suit montre le pourcentage des types d'erreurs.

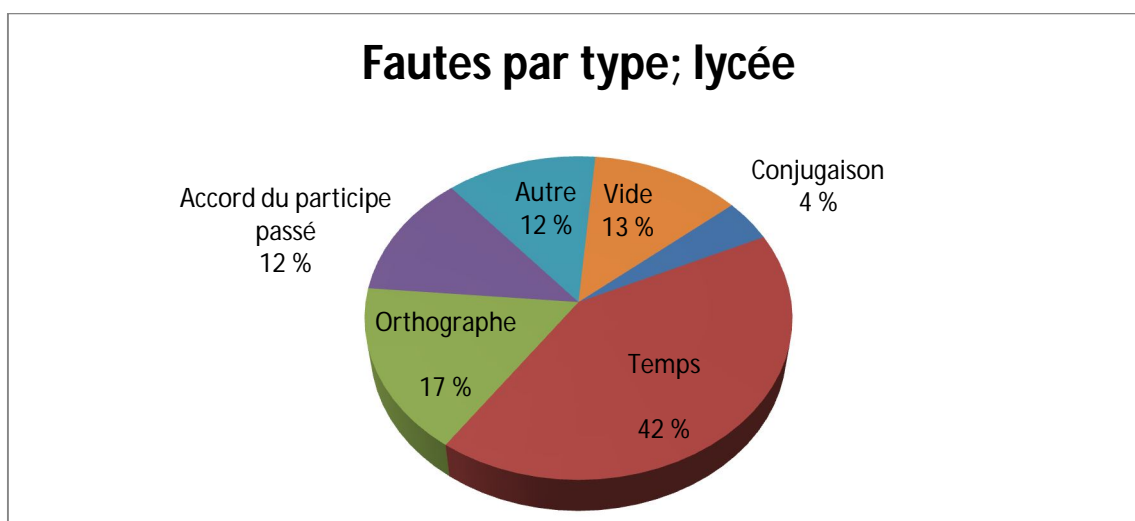


Diagramme 20 : Fautes par type ; lycée.

Ce qui est à remarquer c'est que, dans 42% des cas, le temps est mal choisi. Même si les lycéens savaient qu'il s'agissait d'une étude concernant les temps du passé, quelques-uns ont donné une réponse au présent ou à l'infinitif. De plus, il y a des problèmes avec l'orthographe, où la faute la plus fréquente est celle de l'accent. Nous voulons ajouter que si l'on considère le point *sortir* (accord du participe passé : *nous sommes sortis*) indépendamment, toutes les réponses sont soit incorrectes soit vides, donc le pourcentage des erreurs est de 100 %.

5.1.2. Conclusion partielle

Après l'enquête, nous avons réalisé un cours intensif dont le sujet était l'imparfait, le passé composé et leurs utilisations. À la fin de ce cours les lycéens ont obtenu un petit cahier où se trouvent les conjugaisons et les utilisations les plus courantes de l'imparfait et du passé composé (voir annexe). Il aurait été intéressant de réaliser une seconde enquête après le cours pour voir si les connaissances des lycéens s'étaient améliorées, mais malheureusement nous n'avons pas eu la possibilité de le faire.

À l'aide de l'enquête nous avons obtenu des connaissances sur le niveau et la motivation des lycéens, et dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons des remarques et quelques réflexions que les réponses ont suscitées. Nous profiterons aussi des notes personnelles, des commentaires des lycéens (= CL), et d'autres remarques pendant le cours.

Premièrement rappelons que, avant l'enquête, les lycéens avaient étudié un cours dont le sujet principal était le verbe : l'imparfait, le passé composé, leur conjugaison et leur utilisation. Ce que nous avons remarqué c'est que les lycéens maîtrisent plus ou moins bien la conjugaison dans les cas les plus usuels (par exemple les verbes impersonnels de type *pleuvoir – pleuvait* qui n'ont qu'une forme). Les étudiants sont capables d'identifier l'imparfait, mais après l'enquête ils confessent que la formation de l'imparfait est « *totaalisesti unohtunut* (CL) ». Les lycéens semblaient étonnés de savoir que la formation de l'imparfait (voir chapitre 2.3.1.) est toujours régulière (sauf *être > ét-*) et qu'on prend la racine du verbe à la 1^e personne du pluriel (*nous fais-ons > fais-*). Après cette révision, les exercices contenant l'imparfait devenaient beaucoup plus simples : « *miksei meille ole aikaisemmin kerrottu tätä ?* (CL) ». Le passé composé a posé de problèmes : les lycéens ne semblaient pas savoir quand le participe passé s'accorde, et qu'ils ajoutent les marques du genre et du nombre inutilement.

En ce qui concerne le choix entre l'imparfait et le passé composé, il semble difficile pour les étudiants de trouver une justification ou une règle pour leur choix, ce qui est visible dans l'enquête. Quelquefois leur intuition ou leur bon sens de la langue leur permet de choisir le bon temps, mais cette intuition n'est pas infaillible. Quelque part on peut interpréter qu'ils devinent même : il est facile de souligner soit l'un ou l'autre et laisser la ligne vide pour les justifications.

Le problème qui se pose est la différence dans le niveau des lycéens : il y a des étudiants qui ont étudié depuis presque une décennie et vécu dans un pays francophone, et ils étudient côte à côte avec des étudiants qui ont commencé leurs études de français tout récemment. Il est quand même impossible de maintenir plusieurs groupes de français à cause du petit nombre des lycéens, et c'est à l'enseignant de faire le cours tout en prenant en compte les différents niveaux des lycéens. Cependant, les différences du niveau scolaire (A1-B3) n'étaient pas en corrélation avec les réponses de l'enquête : ceux qui avaient étudié le français depuis longtemps faisaient quelquefois plus de fautes que ceux qui avaient commencé leurs études l'automne précédent.

5.2. Université de Tampere, printemps 2014

Pour recueillir plus de matériel empirique, nous avons réalisé une enquête parmi les étudiants du premier niveau de l'Université de Tampere au printemps 2014. L'objectif de cette enquête était de définir comment les étudiants maîtrisaient les éléments grammaticaux en question, et puis de comparer les résultats avec ceux de l'enquête menée à l'École Normale. Tous les étudiants ont déjà participé à un cours de grammaire pendant leurs études universitaires, mais les connaissances du verbe ne sont pas encore approfondies. Il est donc possible d'apprendre quel est le niveau de connaissances du passé composé et de l'imparfait sans autres cours de grammaire entre le lycée et les études universitaires.

Pour commencer, les étudiants ont rempli une enquête presque identique à celle réalisée à l'École Normale (voir chapitre 5.1. et annexe). Nous avons reçu 9 réponses. Dans les chapitres qui suivent, nous décrivons les informations de base, les auto-évaluations et puis les réponses aux questions concernant le choix entre le passé composé et l'imparfait. Après, nous établissons une comparaison de niveau et des connaissances entre les lycéens et les étudiants universitaires. De plus, s'il y a de grandes différences, nous essayons de comprendre pourquoi et comment ses différences sont nées.

5.2.1. Enquête menée à l'université de Tampere

Nous commençons par la présentation des réponses que nous avons obtenues avec l'enquête menée à l'université de Tampere au printemps 2014. Premièrement, nous avons recueilli les informations de base, puis, nous avons demandé aux étudiants de répondre aux questions semi-ouvertes. Ensuite, les étudiants ont répondu aux questions concernant les règles grammaticales et l'utilisation du passé composé et de l'imparfait. Nous présentons les réponses à l'aide des diagrammes circulaires et en même temps nous commentons nos observations.

5.2.1.1. Informations de base

Nous commençons par présenter brièvement les informations de base de l'enquête (questions 1-3). L'échantillon de cette enquête est de 9 étudiants universitaires ; tous les répondants sont des femmes. Leur âge varie de 19 à 25, la moyenne étant de 20,8 ans. Six étudiantes ont commencé leurs études universitaires directement au lycée, et trois ont

étudié indépendamment ou dans les cours du Centre de langues (*Kielikeskus*) de l'université de Tampere avant les études à l'institut des études de langues, littérature et traduction.

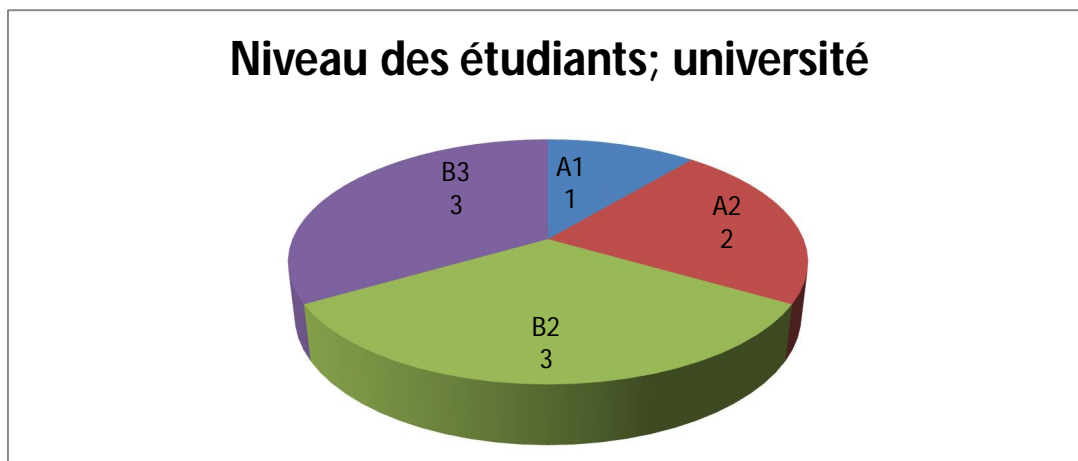


Diagramme 21 : Niveau des étudiants ; université.

Le niveau des études est divisé comme suit : A1 (1) et A2 (2) qui commencent à l'école primaire, B2 (3) qui commence au collège et B3 (3) qui commence au lycée. Deux étudiants ont effectué un séjour en France comme étudiante d'échange.

5.2.1.2. Études et apprentissage du français au lycée

Dans ce chapitre nous présenterons comment les lycéens utilisent la langue française et comment ils éprouvent l'enseignement du français au lycée (questions 4-5). Dans quelques questions il est possible de donner plusieurs réponses, donc il peut y avoir plus de 9 réponses au total.

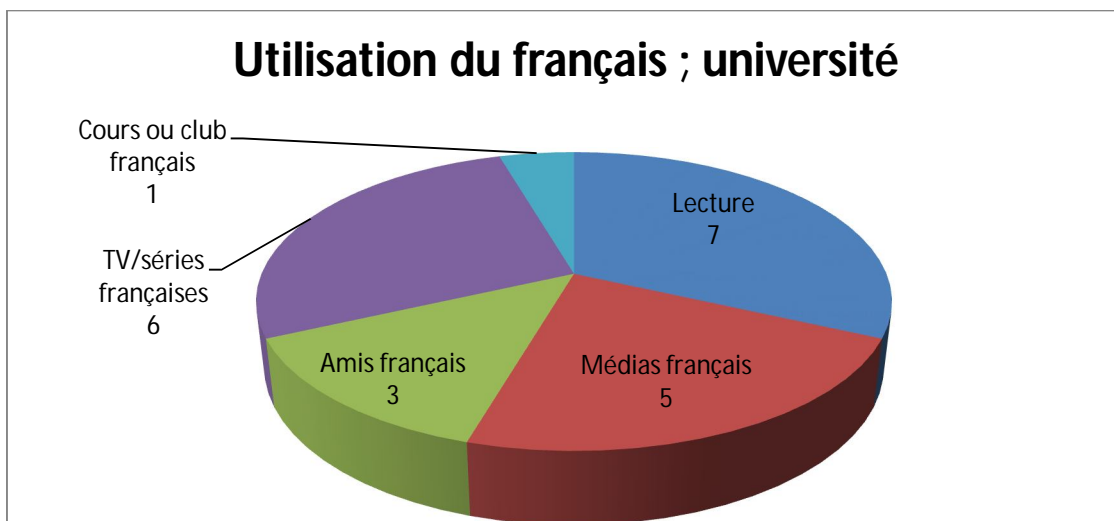


Diagramme 22 : Utilisation du français ; université.

Dans la quatrième question nous avons demandé aux étudiantes comment elles utilisent le français dans leur vie quotidienne. Les réponses sont : en suivant les médias français (5) ou la télévision et les séries françaises (6), en lisant de la littérature française (7), en ayant des amis français (3) ou en participant à un club ou à un cours hors curriculum (1).

5.1.1.3. Auto-évaluation

Dans la cinquième question nous avons demandé aux étudiantes de faire une auto-évaluation de leurs compétences et leurs qualités comme étudiants de la langue française. Pour réaliser cette évaluation, nous avons posé plusieurs propositions semi-ouvertes que les étudiants complètent. Il est possible de donner plusieurs réponses, et c'est pourquoi il peut y avoir plus de neuf réponses pour une question.

En utilisant les propositions semi-ouvertes nous avons pu limiter la quantité des réponses et aussi orienter les étudiants à penser aux qualités et aux opinions qui sont pertinentes et intéressantes pour notre étude.

Comme étudiant de la langue française, je suis... (université)

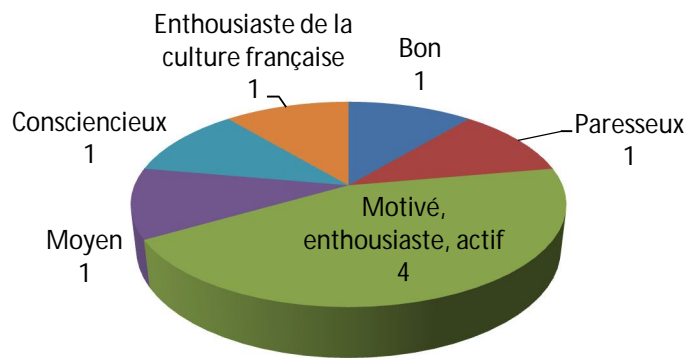


Diagramme 23 : Comme étudiant de la langue française, je suis... (université).

Premièrement, les étudiants ont rempli la proposition : « Comme étudiant de la langue française, je suis... ». Quatre ont dit qu'elles sont motivées, enthousiastes et actives. Une s'estime bonne, et une moyenne, une étudiante se considère comme consciencieuse et une comme enthousiaste de la culture française. Une répondante dit qu'elle est plutôt paresseuse.

Je maîtrise... (université)

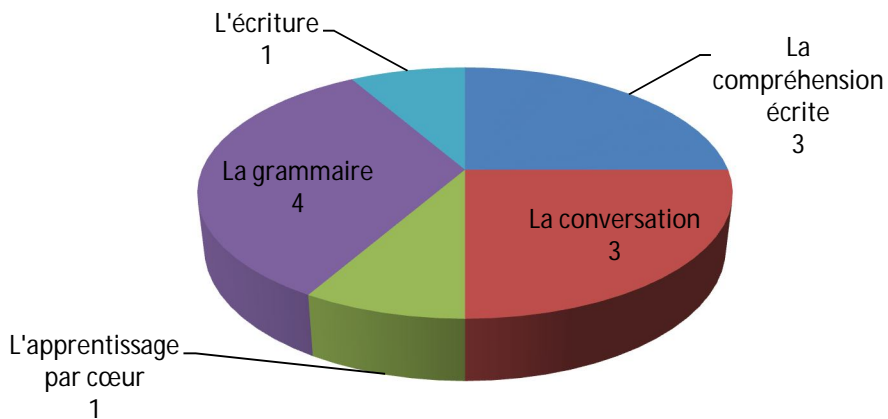


Diagramme 24 : Je maîtrise... (université).

La deuxième proposition, « Je maîtrise... », a inspiré les réponses suivantes : la grammaire (4), la compréhension écrite ou la lecture (3), La conversation ou la

compréhension orale (3) et l'écriture (1). Une étudiante constate que son point fort est l'apprentissage par cœur.

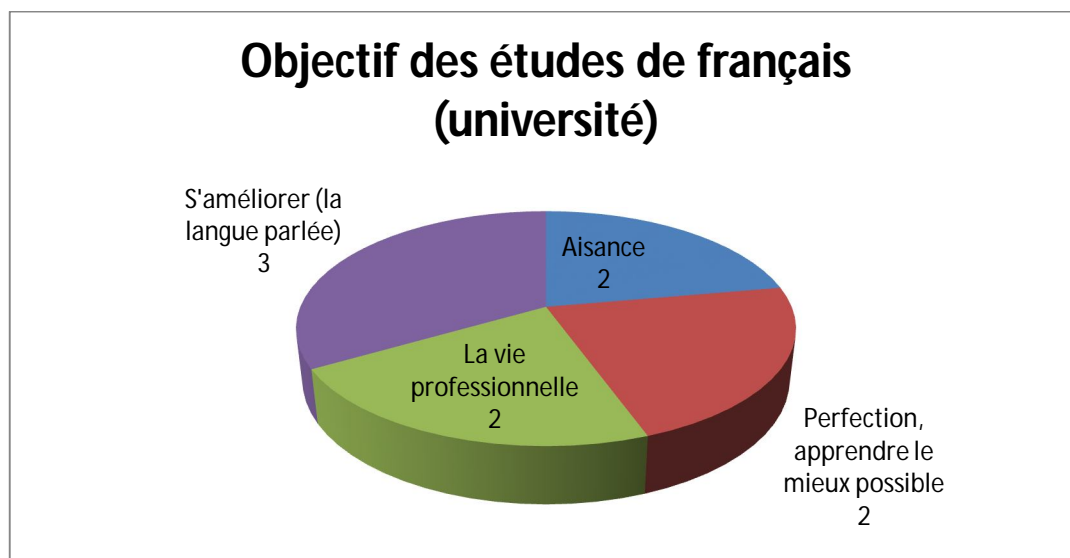


Diagramme 25 : Objectif des études de français (université).

Puis, nous avons demandé quel est leur objectif de leurs études de français. Trois constatent qu'elles veulent améliorer leur langue parlée. Deux veulent achever une aisance dans l'utilisation du français, et deux précisent qu'elles visent à la perfection. Deux étudiantes veulent utiliser la langue française dans leur vie professionnelle.

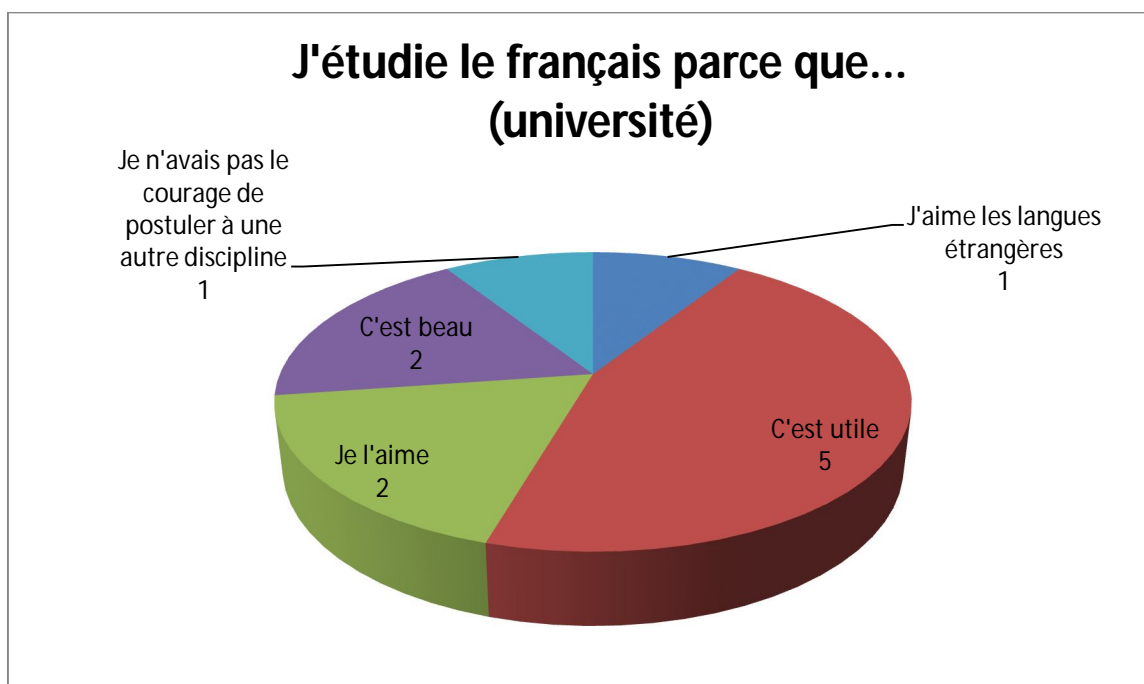


Diagramme 26 : J'étudie le français parce que... (université).

La proposition semi-ouverte suivante considère les raisons pour lesquelles les étudiants étudient le français. Une dit qu'elle aime les langues étrangères, et deux d'entre elles précisent qu'elles aiment le français en particulier. Le français est considéré comme utile (5) et beau (2). Une étudiante confesse qu'elle étudie le français parce qu'elle n'avait pas le courage de postuler à une autre discipline. C'est en fait elle qui, en examinant ses réponses, est la moins motivée comme étudiante de la langue française.

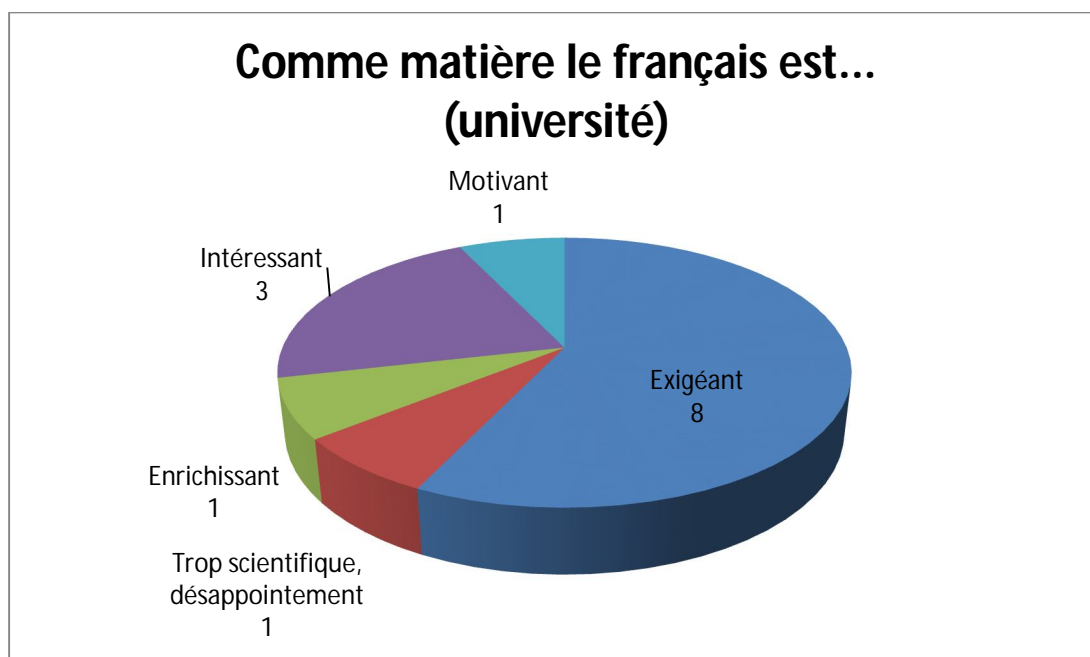


Diagramme 27 : Comme matière le français est... (université).

Nous avons demandé aux étudiants comment le français leur semble comme matière. Presque toutes (8) constatent que la langue française une matière exigeante. Elle est considérée comme intéressante (3), motivante (1) et enrichissante (1). Une étudiante pense que le français comme matière universitaire est trop scientifique et indique donc un désappointement.

Dans la dernière partie de l'auto-évaluation il s'agit d'évaluer sur une échelle mobile les propositions concernant l'apprentissage et l'enseignement du français. Après, nous avons divisé cette échelle en cinq parties : *tout à fait en désaccord* – *plutôt désaccord* – *sans opinion/neutre* – *plutôt accord* – *tout à fait en accord*. Nous présentons les résultats dans un diagramme.

Réponses des étudiantes aux propositions concernant l'apprentissage du français

■ Total désaccord ■ Plutôt en désaccord ■ Sans opinion ■ Plutôt en accord ■ Total accord ■ Vide

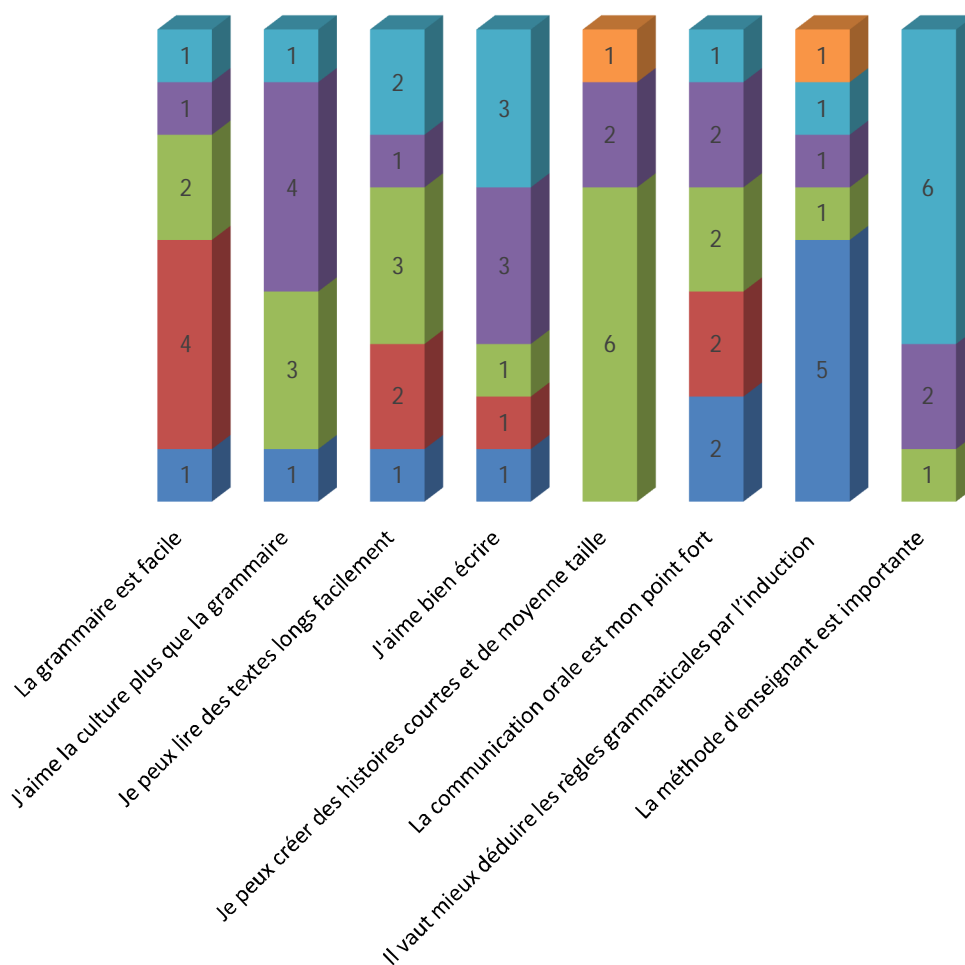


Diagramme 28 : Réponses des étudiantes aux propositions concernant l'apprentissage du français ; université.

Pour 5 étudiantes la proposition « La grammaire est facile » est plutôt ou totalement fausse. La proposition « J'aime la culture plus que la grammaire » obtient des réponses pour et contre : une étudiante est en désaccord total, 3 étudiantes sont plutôt en désaccord, 4 sont plutôt d'accord et une est totalement d'accord. La proposition « Je peux facilement lire des textes longs » divise les étudiantes en trois : un tiers est d'accord ou

plutôt d'accord, un tiers est neutre et un tiers est en désaccord ou plutôt en désaccord. Les étudiantes aiment écrire, car six ont choisi la réponse étant d'accord avec la proposition « J'aime bien écrire ». Pour « Je peux écrire les histoires courtes ou de taille moyenne », six ont répondu neutre, 2 sont plutôt d'accord ; une a laissé cette partie vide. En ce qui concerne la proposition « La communication orale est mon point fort », les réponses sont presque identiquement divisées dans l'échelle. La proposition suivante est « Il vaut mieux déduire les règles grammaticales par l'induction », et la plupart des étudiantes (5) pensent que ce n'est pas la meilleure façon d'apprendre la grammaire, une est incertaine, 2 sont d'accord ; une fois cette partie est laissée vide. Pour la proposition « La méthode d'enseignant est importante » les étudiantes choisissent neutre (1), plutôt d'accord (2) et accord total (6).

5.2.1.4. Partie grammaticale de l'enquête

Dans la deuxième et la troisième partie de l'enquête nous avons examiné les connaissances grammaticales en ce qui concerne le passé composé, l'imparfait et le choix entre ces deux temps du passé. Les étudiantes étaient obligées de traduire des phrases du français en finnois (2a), expliquer les différences entre les phrases au passé composé et à l'imparfait (2b), choisir le bon temps et justifier son choix (3a et b) et puis choisir le bon temps, conjuguer le verbe donné et traduire en finnois tout en justifiant ses choix (3c).

Dans les paragraphes qui suivent, nous traitons chaque point en faisant des remarques du type : est-ce que les étudiantes ont fait les bons choix ; savent-elles justifier leur choix ; maîtrisent-elles la conjugaison ? De plus, nous précisons les fautes commises par les étudiantes tout en essayant de trouver comment améliorer les points moins forts en ce qui concerne la conjugaison et l'utilisation des temps du passé.

Dans l'exercice 2a) nous avons demandé aux étudiantes de traduire le mieux possible les phrases suivantes en finnois.

Phrase à traduire	Traduction correcte	Ambiguë/incorrecte
1. <i>Il faisait du vent et il pleuvait.</i>	Tuuli ja satoi. (4) Ulkona tuuli ja satoi. Satoi ja tuuli. Oli tuulista ja satoi. (2) Oli tuulista ja sateista.	-
2. <i>C'était un vrai temps de chien.</i>	Oli todellinen koiranilma. Oli todellinen koiran ilma. Oli oikea koiran ilma. Oli oikea koiranilma. (4) Se oli oikea koiranilma. Oli todella huono sää.	-
3. <i>Il est allé ouvrir la porte.</i>	Hän meni avaamaan oven. (6) Hän lähti avaamaan <u>porttia</u> .	Hän on mennyt avaamaan oven. Hän <u>kävi</u> aukaisemassa oven.
4. <i>Il préparait son petit déjeuner quand quelqu'un a sonné à la porte.</i>	Hän oli valmistamassa aamupalaa kun joku soitti ovikelloa. Hän oli valmistamassa aamupalaansa, kun joku soitti ovikelloa. Hän valmisti aamiaistaan, kun joku soitti ovikelloa. (2) Hän valmisti aamupalaansa, kun joku soitti ovikelloa. Hän oli valmistamassa aamiaista kun ovikello soi. (2) Hän oli valmistamassa aamiaistaan, kun joku soitti ovikelloa. Hän valmisteli aamiaistaan, kun joku soitti ovikelloa.	-

Tableau 19 : Exercice 2a, université.

Les étudiantes n'avaient pas de difficultés avec les phrases 1, 2 et 4. Par contre, la troisième phrase a 6 traductions correctes et 1 traduction avec un faux-ami avec le mot *porte* 'ovi ≠ portti'. Deux traductions ont un problème avec le verbe : l'un a un temps mal

choisi (*on mennyt* au lieu de *meni*), et l'autre a un verbe qui n'est pas nécessairement faux mais donne une interprétation différente : *kävi* ~ 'est allé et retourné'.

Dans l'exercice 2b l'objectif est de définir la différence entre les deux phrases données à l'aide de la traduction et de l'explication verbale. Dans les deux tableaux qui suivent nous présentons les traductions et les justifications correctes (tableau 20) et puis les traductions et justifications ambiguës ou incorrectes (tableau 21). Quelquefois la traduction est correcte mais la justification ambiguë ou incorrecte, ou vice versa, mais nous avons décidé de ne pas détailler tous les cas séparément.

Phrases à traduire et expliquer	Traduction correcte	Justification/explication correcte
1. <i>Il lisait un livre.</i> - <i>Il a lu un livre.</i>	IMP: Hän oli lukemassa kirjaa. (2) IMP: Hän luki kirjaa. (7) PC: Hän oli lukenut kirjan. PC: Hän oli jo lukenut kirjan. PC: Hän luki kirjan. (4) PC: Hän luki (yhden) kirjan. PC: Hän on lukenut kirjan. PC: Hän on lukenut <u>tämän</u> kirjan.	IMP: menneessä kesken, pitkäaik. IMP: Tekeminen kesken IMP: Ei loppuun (2) IMP: Tekeminen ei loppunut IMP: Tapahtuman kuvailua, jota ei ole saatettu loppuun. PC: Kirja on jo luettu, <u>lyhyt tekeminen</u> [?] PC: Tekeminen suoritettu loppuun. PC: Kirja on luettu loppuun. (3) PC: Kokonaan. PC: Tekeminen loppunut
2. <i>Elle avait 18 ans cette année-là.</i> - <i>Elle a eu 18 ans cette année-là.</i>	IMP: Hän oli sinä vuonna 18v. (2) IMP: Hän oli 18 sinä vuonna. IMP: Hän oli 18-vuotias sinä vuonna. (3) IMP: Hän oli 18-vuotias tänä vuonna. IMP: Hän oli 18 vuotias tänä kyseisenä vuonna. PC: Hän täytti sinä vuonna 18v. PC: Hän täytti 18 sinä vuonna. (2) PC: Hän täytti 18 vuotta sinä vuonna. (4) PC: Hän täytti 18 vuotta tänä vuonna. (2)	IMP: Olla jonkun ikäinen IMP: Pitkäkestoisempi olotila. IMP: Ei painoteta muutosta IMP: Kuvailaan. PC: Painotetaan muutosta PC: Täyttää vuosia. PC: Huomio kohdistettu 18 vuotta täyttämiseen. PC: Lyhytaikaisempi ja tapahtuma. PC: Oli jo täyttänyt. PC: Tässä yhteydessä kuvaa täyttämistä.
3. <i>J'avais peur.</i> - <i>J'ai eu peur.</i>	IMP: Minua pelotti. (3) IMP: Pelkäsin. (6) PC: Minä pelästyin. PC: Pelästyin. (2) PC: Minä säikähdin. PC: Säikähdin.	IMP: Pelätä jotakin IMP: Loppumista ei määritelty. IMP: Pitkäkestoisempi/olotila. IMP: Olotilan kuvailua. PC: Säikähtää jotakin. PC: Yhtäkkäinen tapahtuma. (2)

<p>4. <i>Il habitait à Paris. - Il a habité à Paris pendant 2 ans.</i></p>	<p>IMP: Hän asui Pariisissa. (9) PC: Hän on asunut Pariisissa 2 vuoden ajan. (5) PC: Hän asui Pariisissa kaksi vuotta. PC: Hän asui Pariisissa kahden vuoden ajan. (3)</p>	<p>IMP: silloin IMP: kuvailua, asuu ehkä edelleen. IMP: Kuvaa määrittämätöntä aikaa IMP: Ei kerrota onko muuttanut pois. PC: Ei asu enää. (2) PC: Asuminen suoritettu loppuun, ei asu enää. PC: Ajanjakso määritelty. PC: Kuvattu tapahtuma jo saatettu loppuun PC: Painotetaan muutosta.</p>
--	---	---

Tableau 20 : Exercice 2b, réponses correctes, université.

Dans la première phrase les étudiantes n’avaient pas de problèmes : les traductions de la phrase à l’imparfait sont presque identiques, et la phrase au passé composé est traduite avec quelques variations tout en conservant l’idée principale. Avec les justifications les étudiantes n’ont pas eu de problèmes en général, mais une étudiante interprète que l’action est de courte durée (*lyhyt tekeminen*), ce qui est plutôt ambigu. Dans le deuxième point, la phrase au passé composé a posé des problèmes pour quelques étudiantes, mais en général les phrases ont été traduites correctement, et presque toutes précisent qu’*avoir X ans* au passé composé se traduit *täyttää X vuotta*. En ce qui concerne le troisième point, c’est toujours la phrase au PC qui pose plus de problèmes ; 5 étudiantes ont produit la bonne traduction. Il y a eu un peu d’hésitation avec les justifications : les étudiantes ont donné 4 bonnes justifications pour l’IMP et 3 pour le PC. Dans le dernier point les étudiantes ont maîtrisé la traduction, mais encore, les justifications se sont montrées le plus difficiles, et il y a 4 bonnes justifications pour l’IMP et 6 pour le PC.

Phrases à traduire et expliquer	Incorrecte/Ambiguë	Justification/Explication
1. <i>Il lisait un livre.</i> - <i>Il a lu un livre.</i>	-	IMP: Vide (3) PC: Vide (2)
2. <i>Elle avait 18 ans cette année-là.</i> - <i>Elle a eu 18 ans cette année-là.</i>	IMP: Hän tulisi täyttämään 18 sinä vuonna.	IMP: Vide (5) PC: Vide (3)
3. <i>J'avais peur.</i> - <i>J'ai eu peur.</i>	PC: Olin peloissani. PC: Olin peloissani. PC: Minua pelotti. PC: Olen pelännyt.	IMP: Pelkäsin (tietyllä hetkellä) IMP: Vide (4) PC: Olin peloissani: pelkääminen kesti lyhyemmän aikaa. PC: Olen pelännyt (yleisemmin) PC: Olin peloissani/säikähdin, loppuminen määritelty. PC: Vide (3)
4. <i>Il habitait à Paris.</i> - <i>Il a habité à Paris pendant 2 ans.</i>	-	IMP: asui: asuminen on jo päätynyt. IMP: asui: asuu edelleen [pas nécessairement]. IMP: Vide (3) PC: on asunut: ja voi asua edelleen tai ei. PC: on asunut: asuminen vielä jatkuu. PC: Vide

Tableau 21 : Exercice 2b, réponses incorrectes ou ambiguës, université.

La liste des traductions et des justifications incorrectes et ambiguës est beaucoup plus courte que celle des correctes. Le plus souvent la justification est vide. En observant les phrases individuellement, nous pouvons constater que dans la plupart des cas c'est plutôt une traduction mot-à-mot. Par exemple dans le troisième point la phrase au passé composé a causé des problèmes : 4 fois elles ont traduit *avoir peur* de la même manière au passé composé qu'à l'imparfait, *olla peloissaan*, quand la traduction voulue est *pelästyä*. De plus, dans les justifications il y a eu quelques hésitations et ambiguïtés : par exemple, *olen pelännyt yleisemmin* ou *olin peloissani/säikähdin, loppuminen määritelty*. L'autre problème dans les justifications est celui de la durée : 4 étudiantes ont eu du mal à savoir quand l'action est finie et quand elle continue. Quelque fois, les étudiantes ont donné les bonnes justifications mais inversement, disant par exemple qu'avec l'imparfait l'action d'*habiter* continue toujours. Mais, en excluant ses quelques hésitations, les étudiantes semblent maîtriser assez bien la différence entre le passé composé et l'imparfait.

La troisième partie de l'enquête consiste en trois exercices. Dans l'exercice 3a on doit choisir le bon temps en soulignant celui qui convient le mieux. Puis, le choix doit être justifié par une traduction ou une explication verbale. Dans plusieurs cas l'étudiante a omis la traduction et opté pour une justification verbale.

Phrases	Traduction correcte	Justifications
<i>Jean fumait/a fumé une cigarette quand je suis entré.</i>	IMP: Jean poltti tupakkaa kun tulin sisään. IMP: Jean poltti tupakkaa kun tulin sisälle. IMP: Jean oli tupakoimassa ("tupakoi"), kun tulin sisään. IMP: Jean oli polttamassa tupakkaa kun tulin sisään.	IMP: [PDT]: poltti, ei aloittanut kun hlö tuli sisään, vaan oli jo polttamassa IMP: [PDT]: Mikä tapahtuma oli käynnissä, kun jotain muuta tapahtui. IMP: [PDT]: Koska tekeminen oli kesken, kun hän poltti tupakkaa. IMP: [PDT]: Toiminta on jatkunut pidempään ennen uutta, lyhytkestoista tapahtumaa. IMP: [PDT]: Poltti kun saavuin (eikä ollut polttanut). IMP: imperfektillä kuvailtu tapahtuma, jonka toinen, pc:llä kuvattu tekeminen keskeyttää. IMP: tupakan poltto kesken, "poltti samalla kun astuin sisälle". IMP: Kuvailua. IMP: [traduction + pas d'explication].
<i>Marie écrivait/a écrit une lettre dans dix minutes.</i>	PC: Marie kirjoitti kirjeen 10 minuutissa. (3)	PC: [PDT]: Kirjoitti kymmenessä minuutissa, vaikea selittää mutta se on näin. PC: [PDT]: Tarkasti määritelty ajanjakso. PC: [PDT]: Koska tapahtuma oli jo päättynyt (lyhytaikainen tekeminen). PC: [PDT]: Lauseessa on ilmaistu ajanmääre. PC: [PDT]: Kyseessä on tapahtuma. [ambiguë!] PC: [PDT]: Kirjoittaminen on jo loppunut (10 min). PC: Ja kirje on valmis. PC: Suoritettu loppuun. (2)

Tableau 22 : Exercice 3a, université.

Dans la première phrase il n'y a rien à remarquer : les étudiantes ont bien traduit et/ou justifié leur choix : il s'agit du cas le plus général et fréquent : l'action à l'IMP est interrompue par un événement au PC. Dans le deuxième point toutes les étudiantes ont choisi le bon temps ; 3 ont traduit la phrase et toutes ont justifié leur choix. Une étudiante dit qu' « il est difficile à expliquer, mais c'est comme ça ». Une réponse est un peu ambiguë disant que « *kyseessä on tapahtuma* 'il s'agit d'un événement' ». Deux ont justifié leur choix avec l'expression du temps dans la phrase.

Dans l'exercice 3b nous avons demandé aux étudiantes de choisir le temps qui correspond à la traduction donnée, et de justifier leur choix³².

Phrase	Bonnes choix/justifications	Faux choix/justifications
<i>Le vieil homme tombait/est tombé dans les pommes. Vanha mies pyörtyi.</i>	PC: Pyörtyminen on hetkellinen, yksi tapahtuma, siksi passé composé sopii paremmin kuin imperfekti, joka kuvaa olosuhteita, olotilaa yms. Pitkäkestoisempaa. PC: Koska yhtäkkinen, nopea tilanteenmuutos. PC: Vanha mies pyörtyi, eli pyörtyminen on "suoritettu loppuun". PC: Yhtäkkinen tapahtuma. PC: Hän pyörtyi kerran. Ei pitkäkestoinen tapahtuma. PC: Hetkellinen tapahtuma. (2) PC: Lyhytkestoinen tapahtuma.	PC: Tuntui oikealta.

Tableau 23 : Exercice 3b, université.

Toutes les étudiantes ont donné la bonne réponse, et il n'y a qu'une justification ambiguë : *tuntui oikealta*. Les bonnes justifications sont de type « action achevée/courte ».

³² Nous avons choisi d'omettre la deuxième phrase de l'exercice 3b à cause d'une erreur dans l'enquête.

Phrases	Justifications correctes	Justifications ambiguës/incorrectes
<p>1. <i>Lundi ils _____</i> (<i>acheter I</i>) <i>une grande maison.</i></p>	<p>Maanantaina he ostivat suuren (3)/ison (2) talon.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ostotapahtuma tapahtuu vain kerran. - Ostaminen suoritettu loppuun. - Yksittäinen tapahtuma. - Ostaminen ei ole pitkäkestoinen tapahtuma/olotila, siksi passé composé. - Yksittäinen tapahtuma: passé composé. 	<p>Ostivat, nopea ostopäätös.</p> <p>Maanantaina he <u>ostavat</u> suuren talon. Koska maanantai viittaa seuraavaan maanantaihin, valitsin futuurin.</p> <p>Maanantaina he <u>ostavat</u> talon. Lähifutuuri.</p> <p>Maanantaina he ostivat suuren asunnon. [PDJ].</p>
<p>2. <i>Dans ma jeunesse, j'/je _____</i> (<i>jouer I</i>) <i>régulièrement au tennis.</i></p>	<p>Nuoruudessani pelasin säännöllisesti tennistä. (7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pelaaminen toistuva tapahtuma. - Toistuva tapahtuma, johon imperfekti sopii paremmin. - (En pelaa enää). Menneisyydessä tapahtunutta, säännöllistä toimintaa. - Koska tekeminen on säännöllistä, imperfekti. - (Tapa, tottumus, pelasi usein!) - Menneisyydessä säännöllisesti toistunut tekeinen, siksi imperfekti. - Imperfekti, sillä jatkuvaa tekemistä (<i>régulièrement</i>). 	<p>Nuoruudessani, pelasin usein tennistä. <u>Kuvaa, mitä teki.</u></p> <p>Nuoruudessa - elämänvaihe jo ohi.</p>
<p>3. <i>Cet été, j'/je _____</i> (<i>jouer I</i>) <i>très régulièrement au tennis.</i></p>	<p>Sinä kesänä pelasin todella säännöllisesti tennistä. (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tarkka ajan hetki annettu, siksi p.c. - Rajattuna aikana tapahtuva toistuva toiminta, siksi käytin passé composé. - Sinä kesänä = rajattu aika, tapahtui sen sisällä! - Koska tarkkaan määritelty ajanmääre "cet été". - Passé composé, koska aika on rajattu yhteen kesään. 	<p>Olen pelannut tennistä säännöllisesti tänä kesänä. Lähimenneisyydessä tapahtunutta, säännöllistä toimintaa.</p> <p>Tänä kesänä <u>aijon [sic] pelata</u> hyvin säännöllisesti tennistä. [PDJ]</p> <p>Tänä kesänä pelasin hyvin säännöllisesti tennistä. Menneisyydessä säännöllisesti toistunut tapahtuma, siksi imperfekti. [justification compréhensible, imparfait d'habitude, mais pas exacte : on veut le PC avec <i>cet été</i>]</p> <p>[PDT] Ei kerrota onko kesä jo ohi... Voi sanoa esim. loppukesästä.</p>

<p>4. Il ____ (pleuvoir) quand nous ____ (sortir) du cinéma.</p>	<p>Satoi kuin [sic] poistuimme elokuvateatterista. Sade kuvailua, jatkuva tapahtuma, siksi imp. Poistuminen hetkellinen tapahtuma, siksi p.c.</p> <p>Satoi kun tulimme ulos elokuvateatterista. Kuvaa mitä tapahtui kun he tulivat ulos. Selittäminen on vaikeaa!</p> <p>Ulkona satoi kun poistuimme elokuvateatterista. Pitkään jatkunut toiminta ja lyhykestoinen tapahtuma.</p> <p>Satoi, kun lähdimme <u>elokuviin</u>. (3) - Säätila on kuvailua ja lähteminen tapahtuu vain kerran. - Sataminen on pitkäkestoisempi tapahtuma, joka oli käynnissä kun jotain hetkellisempää (lähteminen) tapahtui. Siksi ensin imperfekti ja sitten passé composé. - Taustalla imperfektillä kuvailtu tapahtuma, jonka pc "katkaisee".</p> <p>Satoi vettä kun lähdimme <u>elokuviin</u>. Ensimmäinen kuvailua, säätila, toinen: lähdimme - toiminta suoritettu loppuun.</p> <p>[PDT]: Sataminen ei yhtäkkistä, vaan jatkuvaa, lähteminen nopea tapahtuma.</p>	<p>Satoi kun lähdimme elokuvateatterista. [PDJ]</p>
--	---	---

Tableau 24 : Exercice 3c, université

Dans le tableau ci-dessus nous avons rassemblé les justifications données. Cet exercice a clairement été le plus difficile. Quelquefois l'étudiante a été capable de traduire la phrase et même de donner la bonne justification mais elle a quand même mal choisi le temps. Nous n'avons pas précisé les bons/faux choix et les bons/faux temps mais seulement montré les justifications correctes et incorrectes/ambiguës.

Dans la première phrase deux étudiantes ont opté pour le futur : elles ont interprété que le complément circonstanciel (= CC) *lundi* veut dire 'lundi prochain' au lieu de 'lundi dernier'. Une étudiante dit qu'il s'agit de *nopea ostopäätös* 'achat rapide'. Une traduction correcte est laissée sans justification. La traduction de la deuxième phrase a été facile, mais encore il y a eu beaucoup de variations avec les justifications. En général, les étudiantes semblent savoir qu'on doit choisir l'imparfait qui donne une interprétation de l'habitude, mais aucune n'a indiqué le CC *dans ma jeunesse* qui situe l'action dans une durée imprécise (NGF : 125). Pour la troisième phrase, 5 étudiantes ont indiqué le CC *cet été* qui indique la durée délimitée. Une étudiant interprète qu'il s'agit d'un futur proche.

Une étudiante dit que l'action est située dans le passé proche *lähimenneisyys*. Une fois l'étudiante a produit la bonne traduction accompagnée de la bonne justification, mais elle a quand même choisi l'IMP. En ce qui concerne la quatrième phrase, 4 étudiantes ont confondu *sortir du cinéma* avec *aller au cinéma*. En général, les étudiantes ont bien justifié le choix de l'IMP et du PC : c'est le passé composé qui interrompt l'action à l'imparfait. Une étudiante n'a pas justifié, et l'autre n'a pas traduit la phrase.

Pour analyser plus en détail les fautes concernant la conjugaison, nous les avons classifié selon le type en divisant les occurrences dans les catégories suivantes : *faute de personne, de temps, d'orthographe, d'accord du participe passé* et *autres* pour les cas difficilement classifiables. Si l'occurrence contient plusieurs fautes, nous l'avons classée selon la faute la plus grave. Nous présentons les résultats dans le tableau qui suit.

Faute	Occurrence	Nombre
<i>Temps</i>	vont acheter acheteront ai joué jouait jouais vais jouer	6
<i>Accord du participe passé</i>	sommes sorti	2
<i>Personne</i>	jouait	1
<i>Orthographe</i>	on acheté	1
TOTAL		10

Tableau 25 : Les fautes par type ; université.

La faute la plus souvent commise est celle du temps mal choisi : trois fois futur (simple et proche) au lieu du passé composé ; une fois le PC au lieu de l'IMP et deux fois l'IMP au lieu du PC. Deux étudiantes n'avaient pas accordé le participe passé au pluriel. Au total il y a 10 fautes dans 40 trous, c'est-à-dire que 25 % des réponses sont incorrectes.

Le diagramme qui suit montre le pourcentage des types d'erreurs.

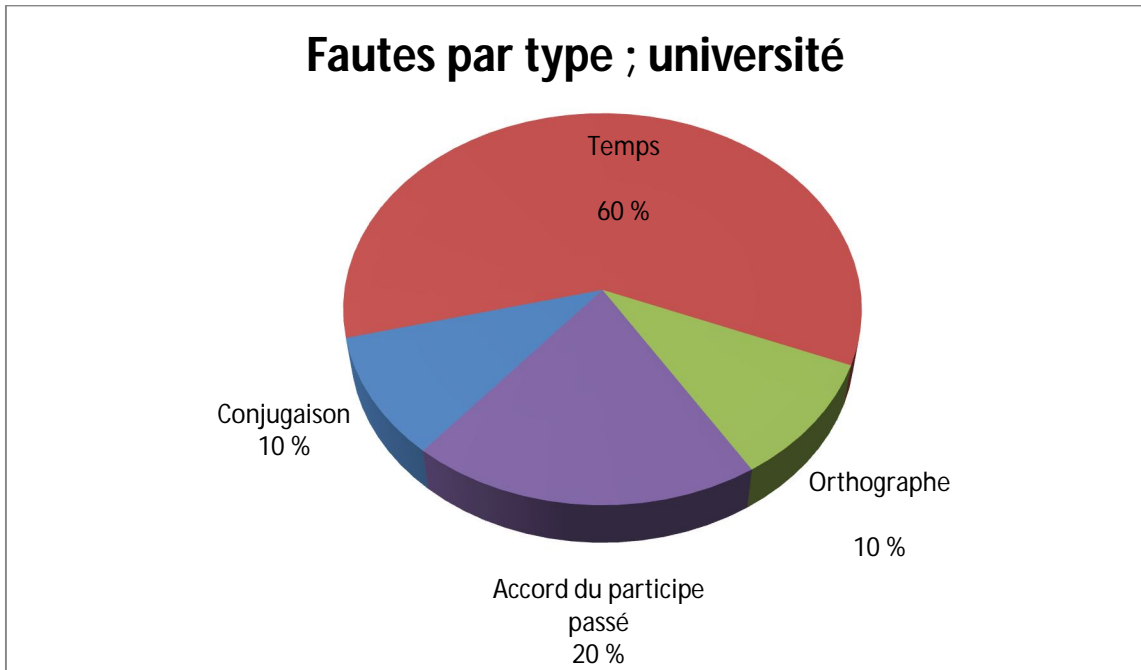


Diagramme 29 : Fautes par type : université.

Le diagramme montre que dans 60 % des cas la faute commise est celle du temps. Même si les étudiantes savaient qu'il s'agissait d'une étude qui se concentre sur le passé, quelques-unes ont proposé le futur. La conjugaison et l'orthographe occupent la place minoritaire avec 10 % toutes les deux. Dans 20 % des cas l'accord du participe passé est erroné, et si l'on considère l'accord du participe passé individuellement, la réponse est incorrecte dans 2 cas sur 9 (22 %).

5.2.2. Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous ferons une brève récapitulation des réponses obtenues par l'enquête menée parmi les étudiants universitaires de la langue française. Pour la comparaison des réponses du lycée et de l'université, voir le chapitre suivant.

En ce qui concerne le parcours des études du français, le niveau scolaire (A1-B3) ne semblait pas être en corrélation directe avec les connaissances des temps du passé. Les étudiantes ont appris le français pendant au moins trois ans et elles ont participé à l'examen du français au baccalauréat qui exige une bonne maîtrise de la grammaire et du vocabulaire. Étant donné qu'elles sont toutes étudiantes de la langue française à l'université, elles ont une motivation particulière pour le français. La plupart des étudiantes ont commencé leurs études universitaires du français après le lycée et il est probable qu'elles se souviennent bien des règles de la grammaire.

Après l'analyse des enquêtes nous pouvons constater que les connaissances de la conjugaison et de l'utilisation des temps du passé sont bonnes. Quelquefois il y a des hésitations avec les justifications, mais dans la plupart des cas les étudiantes ont pu choisir la bonne forme sans savoir justifier précisément leur choix. Cela signifie que leur sens linguistique est assez développé, et qu'elles peuvent donner intuitivement la bonne réponse.

Le métalangage des étudiantes universitaires semble être plus développé comparé à celui des lycéens. Les justifications sont plus étendues et uniformes, ce qui veut dire qu'elles utilisent des règles acquises et non seulement l'intuition. Même dans les cas où elles hésitent, elles ont quand même essayé de formuler verbalement une explication de justifier leur choix. Dans l'exercice 2b nous avons demandé de donner une traduction et une justification, mais quelques-unes n'ont donné que l'une ou l'autre, c'est-à-dire que la réponse est considérée incorrecte/ambiguë.

Finalement, nous pouvons constater que le contact avec la langue a certainement un impact positif en ce qui concerne le développement de l'intuition langagière et le sens du langage : celles qui avaient des amis français ou qui suivaient les médias français ont en général donné plus de bonnes réponses.

5.3. Comparaison des réponses du lycée et de l'université

Dans ce chapitre nous réalisons une brève comparaison entre les réponses obtenues des enquêtes menées au lycée et à l'université. Nous montrons les difficultés et les différences que nous jugeons les plus importantes en comparant les informations de base et les réponses pour la partie grammaticale de l'enquête.

Selon la partie concernant les informations de base, les étudiantes universitaires ont plus de contact avec la langue française que les lycéens qui, selon l'enquête, n'utilisent le français qu'en cours, quelques cas mis à part. De plus, la motivation d'étudier le français est plus marquée parmi les étudiantes universitaires. En ce qui concerne les séjours en France, il n'y a pas beaucoup de différence ; dans les deux groupes il y a ceux qui ont fait des séjours linguistiques en France, et ceux qui n'ont jamais visité un pays francophone.

Comme nous l'avons constaté plus haut, le métalangage des étudiantes universitaires semble être plus développé comparé à celui des lycéens. Les justifications sont plus étendues et uniformes, ce qui veut dire qu'il y a des règles acquises et non seulement l'intuition, tandis que les lycéens justifient souvent leurs réponses avec « *kuullosti oikealta* » et « *niin se vain on* ».

Dans le diagramme qui suit, nous comparons les types de fautes des lycéens et des étudiantes universitaires dans l'exercice 3c.

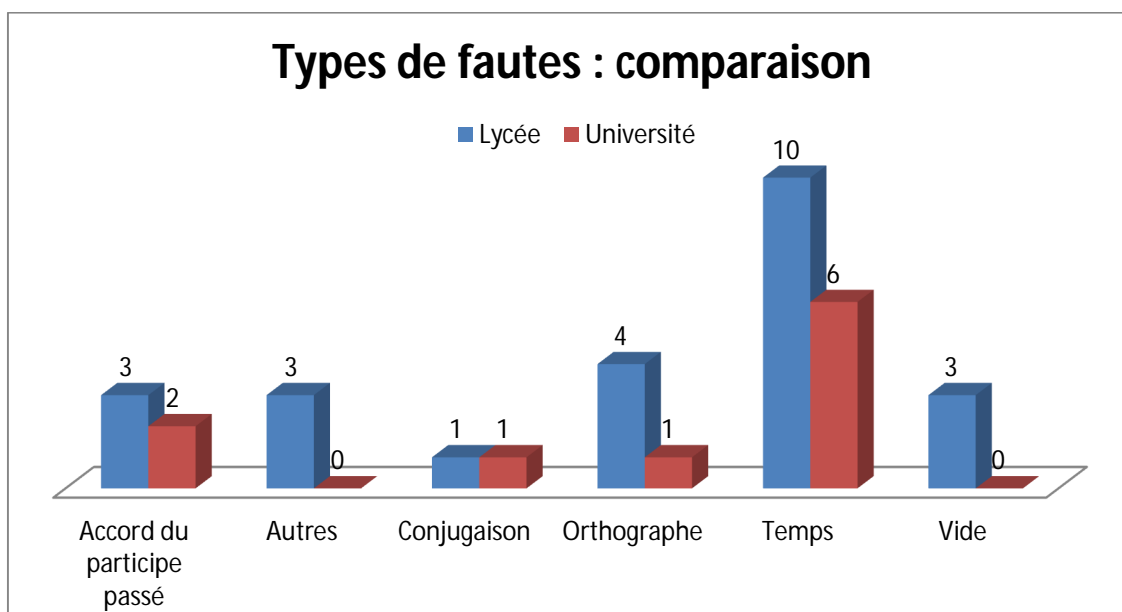


Diagramme 30 : Types de fautes : comparaison.

Dans le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que les lycéens avaient plus de problèmes avec l'orthographe et le choix du temps que les étudiantes universitaires. L'accord du participe passé semble être un point difficile aussi bien pour les lycéens que pour les étudiantes. Les lycéens ont aussi fait des fautes avec l'auxiliaire (classés *autres*) et quelquefois les trous sont laissés vides. Si nous observons le cas de *sortir* > *nous sommes sortis*, les lycéens n'ont pas réussi à produire une réponse correcte, tandis que les étudiantes universitaires ont donné la bonne réponse dans 78 % des cas.

Nous signalons aussi que, comme mentionné avant, le contact avec la langue française semble jouer un rôle important en ce qui concerne le développement de l'intuition langagière et le sens du langage. Les lycéens qui n'avaient aucun contact avec la langue française en dehors de l'école hésitaient beaucoup plus que les étudiants ayant des amis français ou autres contacts avec la langue. Bien sûr, nous devons prendre en compte le fait que les étudiantes universitaires ont, dans la plupart des cas, utilisé le français beaucoup plus longtemps que les lycéens, mais nous jugeons que le contact avec la langue est l'un des plus grands constituants de la connaissance langagière et de la compétence langagière. Il ne suffit pas d'étudier les règles en classe, mais on doit aussi utiliser la langue en dehors des exercices de grammaire.

6. Conclusion finale

Le point de départ de cette étude était l'aspectualité et son application à l'enseignement du FLE en Finlande. Nous avons commencé par la présentation de la théorie linguistique de l'aspect en français et en finnois et après, nous avons montré le côté pédagogique et linguistique de l'enseignement d'une langue étrangère. Après cette présentation générale, nous avons montré comment une série de manuels du FLE présente le passé composé, l'imparfait et leurs utilisations. Puis, nous avons réalisé deux études de cas où, à l'aide de deux enquêtes, nous avons examiné les connaissances des lycéens et des étudiants universitaires du premier niveau. Toutes ces parties prises en compte nous avons procédé à l'examen des façons d'enseigner les temps verbaux du passé sous examen. Dans cette conclusion finale nous essayons de donner quelques idées comment améliorer l'enseignement de la grammaire en général et puis, plus précisément, celle de l'aspectualité.

Les résultats de nos études de cas ne sont pas généralisables à cause de la petite taille de notre échantillon, mais ils peuvent provoquer un débat autour de l'enseignement de la grammaire, les manuels (qui ne sont pas toujours mis à jour), l'accentuation excessive de la communicativité et le fait d'être compris et autres thèmes de ce genre. De plus, notre étude peut inspirer de nouvelles études en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire, l'enseignement du FLE ou autres sujets que nous avons traités.

En ce qui concerne les études de cas, nous pouvons constater que le niveau des connaissances de base était moyen : les étudiants sont, dans les cas les plus généraux, capables de choisir l'aspect correct soit avec leur intuition, soit grâce à leurs connaissances théoriques. Le problème semble être que, dans la plupart des cas, les répondants ne savent pas donner la bonne justification. Même si le répondant avait une idée pourquoi choisir un tel ou tel temps, il ne savait pas le formuler verbalement. Cela veut dire que les règles enseignées (par exemple) au lycée n'ont pas été mémorisées. Y-a-t-il donc un problème dans l'enseignement ? Comme nous l'avons montré dans l'analyse du corpus de manuels (chapitre 4), la liste des utilisations de l'imparfait et du passé composé est, en fait, assez bonne et elle donne une bonne idée comment choisir entre l'imparfait et le passé composé. Cependant, comme le montre notre étude parmi les lycéens, les règles n'ont pas vraiment été intériorisées, et le choix est souvent fait par intuition.

À la fin de notre stage à l'École Normale de Tampere, nous avons donné aux étudiants du matériel concernant la formation et le choix entre le passé composé et l'imparfait (voir annexe). Nous reproduisons la liste *Imperfekti vai passé composé ?* en français comme suit :

Les questions pour savoir quel temps utiliser :

1. L'action est-elle terminée ?
2. Le verbe fait-il avancer l'histoire ?
3. S'agit-t-il d'un événement important ?
4. Le verbe décrit-il des événements successifs ?
5. Le verbe décrit-il une action qui précède le présent ou le futur ?
6. Le verbe décrit-il le futur proche ?
7. Y-a-t-il un complément circonstanciel de temps (ce jour, cette année, lundi...) ?

Si oui à un ou aux plusieurs points → passé composé

8. L'action continue-t-elle ?
9. Le verbe décrit-il (l'âge, le sexe, l'apparence...) ?
10. Le verbe décrit-il des circonstances ?
11. Le verbe décrit-il l'arrière-plan ?
12. L'action est-elle répétée ?
13. S'agit-il d'une habitude (chaque semaine, tous les samedis...) ?
14. S'agit-il du discours indirect ? (Marie m'a dit qu'il *allait* à l'école aujourd'hui) ?
15. Fait-on référence au futur proche dans le passé ? (Dans une semaine ils se *mariaient*) ?
16. Utilise-t-on des expressions temporelles imprécises ou de longue durée ?

Si oui à un ou aux plusieurs points → imparfait

La liste à la forme des questions est quelquefois plus facile à utiliser qu'une simple liste des règles. La liste donnée ici n'est pas exhaustive, et l'enseignant peut toujours la compléter, y ajouter des exemples et des traductions.

Les enseignants savent que les connaissances enseignées sont, finalement, testées. Dans la plupart des cas on utilise toujours l'examen écrit traditionnel pour mesurer les connaissances des élèves. Il est assez rare de tester les connaissances de la grammaire à l'oral, mais on réalise quelque fois des examens en ligne. Dans le cas du français, où les désinences ne sont pas différenciables à l'oral, l'orthographe joue un grand rôle et donc il est nécessaire de réaliser des examens à l'écrit. Cependant, l'alternance des façons de mesurer les connaissances rend l'apprentissage plus agréable et donc motivant : il existe des moyens plus créatifs, comme les jeux sur le tableau noir ou l'examen de groupe, où la situation de l'examen est aussi une situation d'apprentissage.

Pour améliorer l'enseignement il est nécessaire d'améliorer les matériaux éducationnels pour que l'enseignant ait la plus grande capacité possible de réussir dans sa mission. Cela exige des matériaux théoriques pour l'enseignant et l'étudiant, et aussi des exercices et leurs clés pour appliquer cette théorie. L'intégration de ces matériaux dans les manuels serait le résultat idéal mais, en réalité, impossible, car beaucoup de manuels de FLE ne sont plus mis à jour même si de nombreuses écoles et lycées les utilisent toujours. Donc le second meilleur résultat serait un manuel (traditionnel ou en ligne) de grammaire consacré au verbe et notamment au choix entre l'imparfait et le passé composé. Nous soulignons quand même que c'est toujours l'enseignant qui a la responsabilité d'être au courant, d'éduquer et d'enseigner de manière intéressante, adéquate et uniforme. Il doit prendre en considération ses étudiants, leur niveau et leur compétence tout en se souvenant des régulations, des objectifs et des programmes cadres. De plus, l'enseignant doit toujours garder à l'esprit qu'on n'apprend pas pour avoir de bonnes notes à l'école, mais pour la vie.

Étant donné que nous vivons dans un monde où l'utilisation de l'Internet est de plus en plus quotidienne et facile, l'idée d'utiliser un manuel et des exercices disponibles en ligne devient de plus en plus attirante (Hämäläinen *et al.* 2007 : 69-71). Il existe déjà des sites où on peut jouer à des jeux interactifs comme Amarres³³ qui est un site d'apprentissage créé par Opetushallitus pour la série de manuels *Allez allez viens*. On peut trouver aussi une grande quantité d'exercices liés à l'aspect. Ce serait donc un projet utile de les regrouper sous un domaine où ils seraient faciles à trouver. De plus, on est en voie de digitaliser tous les matériaux, et les manuels scolaires ne devraient pas être exceptés. Cela ne veut pas dire qu'on devrait oublier le manuel traditionnel complètement : il faudrait trouver un équilibre qui satisferait tous.

Il est nécessaire de combiner tous les côtés de l'apprentissage d'une langue étrangère : on ne peut pas mettre l'accent sur la grammaire ou sur l'expression orale uniquement. Au contraire, l'enseignant a la responsabilité de ne pas négliger un côté mais aussi de combiner la culture, la grammaire, l'écriture et la prononciation en une totalité sensée, intéressante et motivante. Pour ne pas faire de la grammaire une partie ennuyeuse qui n'est qu'un fait obligatoire parmi des exercices plus agréables, la grammaire devrait être

³³ <http://www03.edu.fi/oppimateriaalit/allez/amarres/>

présentée de plusieurs façons. On peut combiner des exercices oraux avec la conjugaison ; on peut jouer une pièce ou écrire une histoire en utilisant le passé composé et l'imparfait. Aujourd'hui, l'informatique donne infiniment de nouvelles possibilités d'apprendre et d'enseigner les langues et la grammaire. On peut jouer, faire des présentations et autres choses avec l'ordinateur, avec le smartphone, avec la tablette : tout est possible. Pourquoi se contenter du manuel de grammaire traditionnel ?

Cette étude a suscité un intérêt particulier pour les matériaux et les manuels utilisés dans l'apprentissage du français langue étrangère, et nous souhaitons continuer sur ce thème. De plus, il y a un besoin de ce genre d'études : l'évolution constante de la technologie et de l'interculturalité, qui est devenue une chose quotidienne, exigent que l'enseignement soit au courant et qu'il réponde aux demandes du monde en dehors de la seule classe de langues.

7. Bibliographie

- ARCHAIMBAULT, SYLVIE (1999). *Préhistoire de l'aspect verbal. L'émergence de la notion dans les grammaires russes*. Paris : CNRS.
- BESCHERELLE (2006). *La conjugaison pour tous*. Édition entièrement revue sous la responsabilité scientifique de Michel Arrivé. Paris : Hatier.
- BESSE, HENRI (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- BESSE, HENRI (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- BJERVIK, NILS (1979). « L. P. Razmusen : Only worth a Footnote ? » dans *Aspectology : workshop at the fifth Scandinavian Conference of Linguistics, Frostavallen, April 27-29, 1979*, éd. Thore Pettersson. Stockholm : Almqvist & Wiksell
- BORG, SIMON & BURNS, ANNE (2008). « Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms », *Applied Linguistics*, Vol. 29, N° 3, 456-482.
- BOUILLE, JACQUES (1995). « Perfective and perfectal. Two approaches to the closed aspect » dans *Temporal Reference. Aspect and Actionality. Vol. 2: Typological Perspectives*, éd. Pier Marco Bertinetto, Valentina Bianchi, James Higginbotham, Mario Squartini. Torino : Rosenberg & Sellier.
- BOYER, HENRI ; MICHELE BUTZBACH ET MICHELE PENDANX (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLÉ international.
- BUCHART, MELANIE (2013). *Une conceptualisation didactique de la culture : ancrages théoriques, discours et représentations. Le cas de manuels de FLE finlandais*. Tampere : Tampere University Press. Disponible sur : <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94686/978-951-44-9289-1.pdf>
- BURNS, ANNE (2011). « Teaching Grammar in Adult ELT Classrooms : Teaching Cognition and beliefs », *The Newsletter of IATEFL Research Special Interest Group*, 25, 4-7.
- CECRL = CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Le cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
- COHEN, DAVID (1989). *L'aspect verbal*. Paris : Puf.
- COMRIE, BERNARD (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge : Cambridge University Press.
- DAMOURETTE, JACQUES ET ÉDOUARD PICHON (1911-1933). *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française. T. 3, [1911-1933] Morphologie du verbe. Structure de la phrase verbale. Infinitif*. Paris : J.-L.-L. d'Artrey. Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k62514638>
- DE BOTH-DIEZ, ANNE-MARIE (1985). « L'aspect et ses implications dans le fonctionnement de l'imparfait, du passé simple et du passé composé au niveau textuel », *Langue française*, Vol. 67, N°67, 5-22.
- DELEN KARAAGAC, NURCAN (2008). « Enseignements de grammaire à l'adresse d'étudiants de philologie française : état des lieux et prospectivité », *The Journal Of International Social Research*, vol.1/3 Spring 2008, 104-111. Disponible sur : http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi3/sayi3_pdf/delenkaraagac_nurcan.pdf
- FRANÇOIS, FREDERIC (1986). *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Paris : Hachette.
- GOSSELIN, LAURENT (2010). « Entre lexique et grammaire : les périphrases aspectuelles du français », *Cahiers de Lexicologie* 96, 2010-1, 67-95.

- GOULLIER, FRANCIS (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_1.FR.pdf
- HÄMÄLÄINEN, LEENA ; TUULA VÄISÄNEN, SIRKKU LATOMAA (2007). « Perus- ja toisen asteen kielikoulutus. Peruskielitaidosta monikielisyteen? » dans *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 57-121. Disponible sur : http://www.oph.fi/download/118232_HamalainenVaisanenLatomaaK.pdf
- HEIKKINEN, HANNU L.T. (2001). « Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taito » dans *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, eds. Aaltola, Juhani ja Raine Valli. Jyväskylä : PS-kustannus.
- HEINÄMÄKI, ORVOKKI (1984). « Aspect in Finnish » dans *Aspect Bound. A Voyage into the realm of Germanic, Slavonic and Finno-Ugrian aspectology*, Casper de Groot et Hannu Tommola (éds.). Dordrecht : Foris, 153-177.
- JAAKKOLA, HANNA (1997). *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä : Université de Jyväskylä.
- JEAN, GLADYS (2005). « Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes : le cas des exercices grammaticaux », *La revue canadienne des langues vivantes*, 61, 4 (juin), 519-542.
- KALMBACH, JEAN-MICHEL (2004). *De de à ça : enseigner la grammaire française aux finnophones*. Jyväskylä : University of Jyväskylä. Disponible sur : <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18897/9513921166.pdf?sequence=1>
- KALMBACH, JEAN-MICHEL (2011 [2009]). *La grammaire française de l'étudiant finnophone*. Jyväskylä : Université de Jyväskylä : Kampuskirja. Disponible sur : https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37015/grammaire_2011.pdf?sequence=1
- KALMBACH, JEAN-MICHEL (2013). Le finnois. Site Internet : <http://paloque.blogspot.fi/2007/01/le-finnois.html>
- KANGASMAA-MINN, EEVA (1978). « Verbien sisäisestä aspektista. », *Sananjalka*, 20, 17-28.
- KANGASMAA-MINN, EEVA (1984). « Tense, aspect and Aktionsarten in Finno-Ugrian » dans *Aspect Bound. A Voyage into the realm of Germanic, Slavonic and Finno-Ugrian aspectology*, Casper de Groot et Hannu Tommola (éds.). Dordrecht : Foris, 77-93.
- KOZANITIS, ANASTASSIS (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Disponible sur : http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf
- LANCHEC, JEAN-YVON (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- LANGACKER, RONALD W. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Chigago: Oxford University Press.
- LEEMAN, DANIELLE (2003). « Le passé simple et son co-texte : examen de quelques distributions », *Langue Française* 138, 20-34.
- LEEMAN-BOUIX, DANIELLE (2005 [1994]). *Grammaire du verbe français. Des formes au sens. Modes, aspects, temps, auxiliaires*. Paris : Armand Colin.
- LO CASCIO, VINCENZO (1995). « On the Relation Between Tense and Aspect in Romance and Other Languages » dans *Temporal Reference, Aspect and Actionality. Vol. 1: Semantic and Syntactic Perspectives*, eds. Pier Marco Bertinetto, Valentina Bianchi, James Higginbotham, Mario Squartini. Torino : Rosenberg & Sellier, 273-293.

- LOPS = OPETUSHALLITUS (2003). *Lukion oppimäärän perusteet*. Disponible sur : http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- NOUVELLE GRAMMAIRE DU FRANÇAIS = NGF (2008). *Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Éd. Delatour Jennepin, M. Léon-Dufour, B. Teyssier. Paris : Hachette.
- NURMINEN, SALLA (2011). « Aspektin ilmaiseminen suomen kielessä: Lauseen ominaisuus », *Sananjalka* 53, 61-83. Disponible sur : <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0558-4639/53/aspektin.pdf>
- OH = OPETUSHALLITUS (2001). *Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2001, loppuraportti*. Helsinki : Hakapaino Oy. Disponible sur : http://www.oph.fi/download/49155_kimmoke_loppuraportti_2001.pdf
- OH = OPETUSHALLITUS (2005). *L'enseignement des langues en Finlande*. Helsinki. Disponible sur : http://www.oph.fi/download/47744_ranskaops.pdf
- OPM = OPETUSMINISTERIÖ (1994). *Kieli ja sen kieliopit: opetuksen suuntaviivoja*. Helsinki : Painatuskeskus.
- OPM = OPETUSMINISTERIÖ (1998). *Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998)*. Disponible sur : <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- PIRI, RIITTA (2001). *Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino. Disponible sur : <http://www.solki.jyu.fi/julkaisee/suomenkieliohjelmapolitiikka.pdf>
- POPS = OPETUSHALLITUS (2004). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Disponible sur : http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- RIEGEL ET AL. (2006 [1994]) = Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, René Rioul (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- ROULET, EDDY (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- TILASTOKESKUS (2014). *Peruskoulun oppilaiden kielivalinnat 2013*. Disponible sur : http://www.stat.fi/til/ava/2013/02/ava_2013_02_2014-05-23_tie_001_fi.html
- TOGEBY, KNUD (1983) *Grammaire française. Vol. III : Les formes impersonnelles du verbe et la construction des verbes*. Publié par Magnus Berg, Ghani Merad et Ebbe Spang-Hanssen. Copenhague : Akademisk Forlag.
- TOMMOLA, HANNU (1986). *Aspektual'nost' v finskom i russkom âzykah*. Helsinki : Vaasan korkeakoulu.
- VENDLER, ZENO (1957). « Verbs and times », *The Philosophical Review*. Vol 66, No. 2. 143-166. Disponible sur : <http://semantics.uchicago.edu/scalarchange/vendler57.pdf>
- VISANEN, KATJA (2011). *Aspect du verbe. Comparaison de la notion de perfectivité en français et en russe*. Tampere : Université de Tampere. [Mémoire de licence]. Inédit.
- VISK = ISON SUOMEN KIELIOPIN VERKKOVERSIO (2004). *Iso suomen kielioppi*. Éd. Hakulinen Auli, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho. Helsinki : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Disponible sur : <http://scripta.kotus.fi/visk>
- WENDEN, ANITA L. (2001). « Metacognitive knowledge in SLA : the neglected variable », dans : *Learner contributions to language learning. New directions in research*, éd. Michael P. Breen. Pearson Education ESL.
- WILMET, MARC (1997). *Grammaire critique du Français*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- YTL = YLIOPILASTUTKINTOLAUTAKUNTA (2011). *Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten kokeiden määräykset 19.8.2011*. Disponible sur : http://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Ohjeet/Koekohtaiset/fi_määräykset_kielikokeet.pdf

CORPUS DES MANUELS

- V1 = BÄRLUND, K., J. JOKINEN, E. RAITALA, LAURIANNE BELLOTTI, CORINNE LASPEYRES (2008). *Voilà ! 1 : Exercices*. Helsinki : Otavan kirjapaino Oy.
- V1L = BÄRLUND K., J. JOKINEN, E. RAITALA, L. BELLOTTI ET C. LASPEYRES (2008). *Voilà ! 1 : Exercices pour le lycée*. Helsinki : Otavan kirjapaino Oy.
- V2 = BÄRLUND K., J. JOKINEN, S. MAALA, E. RAITALA ET D. MAUFFRET (2005). *Voilà ! 2 : Textes et exercices*. Helsinki : Otavan kirjapaino Oy.
- V3 = BÄRLUND K., E. RAITALA, P. SIMULA ET D. MAUFFRET (2005). *Voilà ! 3 : Textes et exercices*. Helsinki : Otavan kirjapaino Oy.
- V4 = HANKALA-PERTTULA P., D. MAUFFRET, E. RAITALA ET PAULIINA SIMULA (2006). *Voilà ! 4 : Textes et exercices*. Helsinki : Otavan kirjapaino Oy.
- V5 = HANKALA-PERTTULA P., E. RAITALA, N. KIVIVIRTA, D. MAUFFRET ET T. KUIKKA (2007). *Voilà ! 5 : Textes et exercices*. Helsinki : Otavan kirjapaino Oy.
- V6 = KIVIVIRTA N., E. RAITALA, D. MAUFFRET ET T. KUIKKA (2007). *Voilà ! 6 : Textes et exercices*. Helsinki : Otavan kirjapaino Oy

DICTIONNAIRE :

LE NOUVEAU PETIT ROBERT (2010). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition millésime du Petit Robert de Paul Robert. Première édition : 1967. Paris : Dictionnaires Le Robert.

8. Annexes

1. Présentation des niveaux communs de référence selon le CECRL 2011

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

2. Enquête menée à l'École Normale

Lähtötasokoe

Ohjeistus

15.3.2013

Tampereen normaalikoulu, lukio

Pro Gradu, kevät 2013

Katja Visanen

Hei!

Kerään aineistoa Pro Gradu -työtäni varten. Tarkoitukseni on tutkia imperfektin ja *passé composé* opettamista ja sitä, kuinka opettaja voi materiaaleilla tai opetustyyleillä parantaa näiden kahden menneen ajan aikamuodon välillä valitsemisessa etenkin peruskoulu- ja lukiotasolla. Olettamuksena on, että teidän viimeisin ranskanoppimiskokemuksenne on lukiosta; jos näin ei ole, ilmaise se selkeästi lähtötiedoissa!

Tämä lomake täytetään nimettömänä, ja palautetaan minulle. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti, eikä yksittäistä opiskelijaa voi tunnistaa valmiista työstä.

Ohjeistus lomakkeen täyttöön

Lähtötasokoe on 3-osainen. **Ensimmäisessä osassa** kysytään vastaajan tiedot jotka koskevat ranskanopiskelun aloittamista ja tasoa. Nimeä ei kuulu laittaa lomakkeeseen.

Toisessa osiossa vastaajan tulee kääntää annetut ranskankieliset lauseet suomeksi. Kiinnitä huomiota siihen, miten toiminta tuodaan esiin. Esimerkiksi,

Jean a lu ce livre → Jean on lukenut tämän kirjan (loppuun)

Jean lisait ce livre quand j'entrai. → Jean luki tätä kirjaa kun saavuin. (lukemista ei suoritettu loppuun tai muuten tarkemmin määritelty: kuvailuna/taustatietona päätapahtumalle (saapumiselle)).

Suomennostehtävissä tarkoitus on analysoida vastaajan menneen ajan hahmotuskykyä: miten vastaaja ymmärtää ja suomentaa lauseen, joka on imperfektissä, ja miten se eroaa vastaavasta lauseesta, joka on *passé composé*ssa? Millä aikamuodoilla *imparfait* tai *passé composé* suomennetaan?

Kolmannessa osiossa vastaajan tulee valita oikea aikamuoto *ja* perustella valintansa. Jos tehtävään on annettu suomennos, vastaajan tulee valita se aikamuoto, jota käytettäessä ranskankielinen lause vastaa suomenkielistä vastinettaan vastinettaan.

Tutkimukseni onnistumisen kannalta on tärkeää vastata jokaiseen kohtaan, virheitä ei tarvitse pelätä. Tässä kyselyssä kiinnitän eniten huomiota aikamuodon valitsemiseen (*imparfait/passé composé*), joten jos joku sana on vieras tai et muista jotakin asiaa, se ei ole vakavaa eikä se vaikuta lomakkeen analyysiin. Tarvittaessa voit käyttää sanakirjaa. Kysymykset on pyritty muotoilemaan siten, ettei vastaajan tarvitse keskittyä kuin verbimuodon valitsemiseen.

Kiitos jo etukäteen osallistumisesta!

Ensimmäinen osio

Vastaa seuraaviin esitietokysymyksiin. Vastaa jokaiseen kohtaan rehellisesti; osaan kohdista voi laittaa useamman vastauksen.

1. Sukupuoli ja ikä

Olen tyttö poika Ikä: _____

2. Ranska on minulle... (voit valita useamman)

- äidinkieli
- toinen kotikieli (toinen vanhemmista puhuu ranskaa äidinkielenään)
- vieras kieli

Äidinkieleni on muu kuin suomi tai ranska, mikä? _____

3. Ranskan kielen opiskelu

a) Millä koulutasolla olet opiskellut ranskaa?

- A1-ranska (alkanut 1.-3. luokalla) A2-ranska (alkanut 4.-5. luokalla)
- B2-ranska (alkanut 7.-9. luokalla) B3-ranska (alkanut lukiossa)

b) Kuinka monta vuotta olet opiskellut ranskaa? Aloititko kotona, päiväkodissa yms. vai koulussa? Oletko asunut ranskankielisessä maassa?

4. Ranskan kielen käyttö opiskelun lisäksi

- lukemalla (kaunokirjallisuutta, aikakauslehtiä)
- seuraamalla ranskankielistä mediaa (netti, sanomalehdet, uutiset yms.)
- minulla on ranskankielisiä ystäviä
- katson ranskalaisia tv-sarjoja tai elokuvia
- käyn Ranskassa suhteellisen usein, ja käytän siellä ranskan kieltä aktiivisesti
- käyn kielikerhossa tai muilla koulun ulkopuolisilla kielikursseilla
- puhun ranskaa kotikielenäni
- minulla on ranskaa puhuvia sukulaisia, joiden kanssa käytän ranskaa
- muuten, miten? _____

- i) Olen _____ ranskanopiskelija.
- ii) Parhaiten hallitsen _____.
- iii) Tavoitteenani ranskan suhteen on _____.
- iv) Lukion (tms.) ranskan kouluarvosanani, _____, vastaa/ei vastaa mielestäni todellista osaamistani (alleviivaa).
- v) Opiskelen ranska kieltä, koska _____.
- vi) Oppiaineena ranskan kieli on _____.
- vii) Mitä muuta haluat sanoa ranskanopiskelustasi? _____
-

b) Kuinka hyvin seuraavat väitteet pitävät paikkaansa? Merkitse rastilla janalle.

Ranskan kielioppi on helppoa.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Pidän enemmän kulttuurin opiskelusta kuin kielioppisäännöistä.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Pitkienkään tekstien lukeminen ei tuota minulle vaikeuksia.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Pidän kirjoittamisesta.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Osaan tuottaa lyhyitä ja keskipitkiä tarinoita.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Suullinen kielitaitoni on vahva.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Paras keino oppia kielioppia on keksiä säännöt itse.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Opettajan opetustyyllillä on vaikutusta siihen, miten opin kielioppiasioita.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Toinen osio

a) Suomenna seuraavat lauseet mahdollisimman tarkasti. Katso tarvittaessa mallia ohjesivulta.

Il faisait du vent et il pleuvait.

C'était un vrai temps de chien.

Il est allé ouvrir la porte.

Il préparait son petit déjeuner quand quelqu'un a sonné à la porte.

b) Selitä lauseparien ero suomennoksen avulla ja sanallisen selityksen avulla.

Il lisait un livre. – Il a lu un livre.

Elle avait 18 ans cette année-là. – Elle a eu 18 ans cette année-là.

J'avais peur. – J'ai eu peur.

Il habitait à Paris. – Il a habité à Paris pendant 2 ans.

Kolmas osio

a) Alleviivaa mielestäsi oikea aikamuoto, ja perustele valintasi esim. suomennoksen ja selittämisen avulla.

Jean **fumait** / **a fumé** une cigarette quand je suis entré.

Marie **écrivait** / **a écrit** la lettre dans dix minutes.

b) Alleviivaa se vaihtoehto, joka mielestäsi vastaa suomennosta paremmin. Perustele valintasi.

Le vieil homme **tombait** / **est tombé** dans les pommes. Vanha mies pyörtyi.

Sandra **mangeait** / **a mangé** le pain. Sandra söi leipää.

c) Täydennä lauseeseen annettu verbi sopivassa aikamuodossa. Suomenna lause ja perustele valintasi.

Lundi ils _____ (acheter l) une grande maison.

Dans ma jeunesse, j'/je _____ (jouer l) régulièrement au tennis.

Cet été, j'/je _____ (jouer l) très régulièrement au tennis.

Il _____ (pleuvoir*) quand nous _____ (sortir*) du cinéma.

3. Enquête menée à l'Université de Tampere

Lähtötasokoe

Ohjeistus

Kevät 2014

Tampereen yliopisto

Pro Gradu, kevät 2014

Katja Visanen

Hei!

Kerään aineistoa Pro Gradu -työtäni varten. Tarkoitukseni on tutkia imperfektin ja *passé composé* opettamista ja sitä, kuinka opettaja voi materiaaleilla tai opetustyyleillä parantaa näiden kahden menneen ajan aikamuodon välillä valitsemisessa etenkin peruskoulu- ja lukiotasolla. Olettamuksena on, että teidän viimeisin ranskanoppimiskokemuksenne on lukiosta; jos näin ei ole, ilmaise se selkeästi lähtötiedoissa!

Tämä lomake täytetään nimettömänä, ja palautetaan minulle. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti, eikä yksittäistä opiskelijaa voi tunnistaa valmiista työstä.

Ohjeistus lomakkeen täyttöön

Lähtötasokoe on 3-osainen. **Ensimmäisessä osassa** kysytään vastaajan tiedot jotka koskevat ranskanopiskelun aloittamista ja tasoa. Nimeä ei kuulu laittaa lomakkeeseen.

Toisessa osiossa vastaajan tulee kääntää annetut ranskankieliset lauseet suomeksi. Kiinnitä huomiota siihen, miten toiminta tuodaan esiin. Esimerkiksi,

Jean a lu ce livre → Jean on lukenut tämän kirjan (loppuun)

Jean lisait ce livre quand j'entraï. → Jean luki tätä kirjaa kun saavuin. (lukemista ei suoritettu loppuun tai muuten tarkemmin määritelty: kuvailuna/taustatietona päätapahtumalle (saapumiselle)).

Suomennostehtävissä tarkoitus on analysoida vastaajan menneen ajan hahmotuskykyä: miten vastaaja ymmärtää ja suomentaa lauseen, joka on imperfektissä, ja miten se eroaa vastaavasta lauseesta, joka on *passé composé*ssa? Millä aikamuodoilla *imparfait* tai *passé composé* suomennetaan?

Kolmannessa osiossa vastaajan tulee valita oikea aikamuoto *ja* perustella valintansa. Jos tehtävään on annettu suomennos, vastaajan tulee valita se aikamuoto, jota käytettäessä ranskankielinen lause vastaa suomenkielistä vastinettaan vastinettaan.

Tutkimukseni onnistumisen kannalta on tärkeää vastata jokaiseen kohtaan, virheitä ei tarvitse pelätä. Tässä kyselyssä kiinnitän eniten huomiota aikamuodon valitsemiseen (*imparfait/passé composé*), joten jos joku sana on vieras tai et muista jotakin asiaa, se ei ole vakavaa eikä se vaikuta lomakkeen analyysiin. Tarvittaessa voit käyttää sanakirjaa. Kysymykset on pyritty muotoilemaan siten, ettei vastaajan tarvitse keskittyä kuin verbimuodon valitsemiseen.

Kiitos jo etukäteen osallistumisesta!

Ensimmäinen osio

Vastaa seuraaviin esitietokysymyksiin. Vastaa jokaiseen kohtaan rehellisesti; osaan kohdista voi laittaa useamman vastauksen.

1. Sukupuoli ja ikä

Olen nainen mies Ikä: _____

2. Ranska on minulle... (voit valita useamman)

- äidinkieli
- toinen kotikieli (toinen vanhemmista puhuu ranskaa äidinkielenään)
- vieras kieli

Äidinkieleni on muu kuin suomi tai ranska, mikä? _____

3. Ranskan kielen opiskelu

a) Millä koulutasolla olet opiskellut ranskaa?

- A1-ranska (alkanut 1.-3. luokalla) A2-ranska (alkanut 4.-5. luokalla)
- B2-ranska (alkanut 7.-9. luokalla) B3-ranska (alkanut lukiossa)
- Muu: mikä? _____

b) Kuinka monta vuotta olet opiskellut ranskaa? Aloititko kotona, päiväkodissa yms. vai koulussa tai kielikeskuksen kurssilla? Oletko asunut ranskankielisessä maassa?

4. Ranskan kielen käyttö opiskelun lisäksi

- lukemalla (kaunokirjallisuutta, aikakauslehtiä)
- seuraamalla ranskankielistä mediaa (netti, sanomalehdet, uutiset yms.)
- minulla on ranskankielisiä ystäviä
- katson ranskalaisia tv-sarjoja tai elokuvia
- käyn Ranskassa suhteellisen usein, ja käytän siellä ranskan kieltä aktiivisesti
- käyn kielikerhossa tai muilla koulun ulkopuolisilla kielikursseilla
- puhun ranskaa kotikielenäni
- minulla on ranskaa puhuvia sukulaisia, joiden kanssa käytän ranskaa
- muuten, miten? _____

5. Itsearviointi

a) Arvioi omaa ranskanosaamistasi mahdollisimman todenmukaisesti.

i) Olen _____ ranskanopiskelija.

ii) Parhaiten hallitsen _____.

iii) Tavoitteenani ranskan suhteen on _____.

iv) Lukion (tms.) ranskan kouluarvosanani/yo-arvosanani , _____, vastaa/ei vastaa mielestäni todellista osaamistani (alleviivaa).

v) Opiskelen ranska kieltä, koska _____.

vi) Oppiaineena ranskan kieli on _____.

vii) Mitä muuta haluat sanoa ranskanopiskelustasi? _____

b) Kuinka hyvin seuraavat väitteet pitävät paikkaansa? Merkitse rastilla janalle.

Ranskan kielioppi on helppoa.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Pidän enemmän kulttuurin opiskelusta kuin kielioppisäännöistä.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Pitkienkään tekstien lukeminen ei tuota minulle vaikeuksia.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Pidän kirjoittamisesta.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Osaan tuottaa lyhyitä ja keskipitkiä tarinoita.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Suullinen kielitaitoni on vahva.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Paras keino oppia kielioppia on keksiä säännöt itse.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Opettajan opetustyyllillä on vaikutusta siihen, miten opin kielioppiasioita.

Täysin eri mieltä _____ Täysin samaa mieltä

Toinen osio

a) Suomenna seuraavat lauseet mahdollisimman tarkasti. Katso tarvittaessa mallia ohjesivulta.

Il faisait du vent et il pleuvait.

C'était un vrai temps de chien.

Il est allé ouvrir la porte.

Il préparait son petit déjeuner quand quelqu'un a sonné à la porte.

b) Selitä lauseparien ero suomennoksen avulla ja sanallisen selityksen avulla.

Il lisait un livre. – Il a lu un livre.

Elle avait 18 ans cette année-là. – Elle a eu 18 ans cette année-là.

J'avais peur. – J'ai eu peur.

Il habitait à Paris. – Il a habité à Paris pendant 2 ans.

Kolmas osio

a) Alleviivaa mielestäsi oikea aikamuoto, ja perustele valintasi esim. suomennoksen ja selittämisen avulla.

Jean **fumait** / **a fumé** une cigarette quand je suis entré.

Marie **écrivait** / **a écrit** la lettre dans dix minutes.

b) Alleviivaa se vaihtoehto, joka mielestäsi vastaa suomennosta paremmin. Perustele valintasi.

Le vieil homme **tombait** / **est tombé** dans les pommes. Vanha mies pyörtyi.

Sandra **mangeait** / **a mangé** le pain. Sandra söi leipää.

c) Täydennä lauseeseen annettu verbi sopivassa aikamuodossa. Suomenna lause ja perustele valintasi.

Lundi ils _____ (acheter I) une grande maison.

Dans ma jeunesse, j'/je _____ (jouer I) régulièrement au tennis.

Cet été, j'/je _____ (jouer I) très régulièrement au tennis.

Il _____ (pleuvoir*) quand nous _____ (sortir*) du cinéma.

4. Matériel distribué à la fin du cours du lycée



Imperfekt I val passé composé?

Hei taas!

Tämä vihkonen sisältää muistiinpanot ja säännöt kielioppitunneilla käsittelemistämme aiheista. Kannattaa säilyttää, sillä tästä tulee olemaan teille hyötyä viimeistään kirjoituksissa, ja miksei muutenkin imperfektin ja passé composén kertailussa. Käyn läpi taivutukset ja muodostamiset sekä aikamuotojen välillä valitsemisessa helpottavat kysymykset ja pikkusäännöt. Muistakaa luottaa myös intuitioonne! Säännöt on hyvä osata, että osaa perustella valintansa, mutta usein jo "koska se kuullostaa hyvältä" pitää aika hyvin paikkansa.

Kiitokset vielä kaikille kokeiluuni ja Pro Gradu -tutkimukseeni osallistuneille, ja toivottavasti tästä vihkosesta on teille paljon hyötyä!

Katja Visanen
Tampereella 16.4.2013

SISÄLLYSLUETTELO:

- I. Imperfektin muodostus ja taivutus
- II. Imperfektin käyttö
- III. Passé composén muodostus ja taivutus
- IV. Epäsäännöllisten verbien partisiipin preesensin taivutus
- V. Passé composén käyttö
- VI. Imperfekti vai passé composé?
- VII. Hyviä kielioppikirjoja ja -sivustoja

I. Imperfektin muodostus ja talvutus

VARTALO: Imperfektin vartalo muodostetaan aina monikon kolmannen persoonan preesensin vartalosta (*nous parl-ons* → *parl-*, *nous sort-ons* → *sort-*, etc.). Sääntö pätee siis sekä säännöllisillä että epäsäännöllisillä verbeillä.

POIKKEUS: Ainoa poikkeus vartalonmuodostuksen sääntöön on olla-verbi être, jonka vartalo on *ét-*. Myös êtren imperfektivartaloon lisätään samat päätteet kuin muihinkin.

PÄÄTTEET: Imperfektin päätteet ovat aina samat kaikilla verbeillä.

TERMINAISONS DE L'IMPARFAIT	Singulier	Pluriel
1 ^e personne	-ais	-ions
2 ^e personne	-ais	-iez
3 ^e personne	-ait	-aient

II. Imperfektin käyttö

Imparfait descriptif eli kuvaileva imperfekti

- kuvailee toimintaa, joka on vähemmän tärkeää
- kuvailee taustaa
 - ikä, sukupuoli, ulkonäkö, uskonto, kansalaisuus'
Elle avait 18 ans. Elle avait des cheveux blonds et des yeux bleus.
- *procès simultanés* = samanaikaisesti tapahtuvat prosessit
- *circonstances* = olosuhteet, esim. sää
 - *Le soleil brillait*
 - *Jean lisait quand je suis entré.*

Imparfait d'habitude = tapaa tai toistumista kuvaileva imperfekti

- prosessi toistuu menneisyydessä
- Tyyppiä "X:llä oli tapana"
- Lauseessa usein mukana toistumista ilmaiseva määre, kuten:
 - *tous les ans / tous les soirs / une fois par semaine...**Quand j'étais jeune, j'allais à l'école de mon village.*
HUOM! QUAND ei aina merkkää PC:tä, lauseyhteys!

ero: QUAND = pitkän ajan aikana (lineaarinen)
QUAND = kun yht'äkkiä tapahtui jotain (punktuaalinen)

Imparfait narratif

- **Imparfait historique:** Kuvailee enemmän tai vähemmän lyhyen tapahtuman menneessä: korostaa *päivämäärää/tapahtuma-aikaa*
 - *Le 1^{er} septembre 1939, les troupes allemandes envahissaient la Pologne.*
- **Imparfait "pittoresque"**. Tyylikeino, jossa kertomusta kuvaillaan imperfektissä: lukija odottaa koko ajan jatkoa. "Maalaa" kerronnasta taulun.
 - *Et, pas à pas, Roland, sanglant, terrible, las, / Les chassait devant lui parmi les fondrières ; / Et, n'ayant plus d'épée, il leur jetait des pierres.*

Imparfait du style indirect libre, vapaa kerronta

- Kerrotaan, mitä joku toinen on sanonut tai ajatellut
 - *Ce qu'il voulait, c'étaient des couleurs dont l'expression s'affirmât aux lumières factices des lampes.*

Muuta:

Imparfait hypocoristique ou "enfantin"

- Puhutaan lapselle samaan tyyliin kuin suomessa: "Olikos sinulla nälkä?"
 - *Alors, on avait faim?*

Imparfait de perspective

- Viitataan menneessä ajassa lähitulevaisuuteen.
 - *Une semaine plus tard, Charles épousait Emma.*

III Passé composé muodostus ja talvutus

Passé composé muodostuu *apuverbistä* (yleensä *avoir*, *être* refleksiiviverbeillä, liikettä tai olotilan muutosta kuvaavilla verbeillä sekä joissakin erityistapauksissa), sekä *partisiipin preesensistä*.

Päätteiden muodostus: Säännöllisten verbien vartaloon lisätään seuraavat päätteet:

LE GROUPE DU VERBE	LA TERMINAISON
Les verbes du 1 ^e groupe (-er)	-é
Les verbes du 2 ^e groupe (-ir)	-i
Les verbes du 3 ^e groupe (-re)	-u
Les verbes irréguliers	à apprendre par cœur <i>eu (avoir), fait (faire), dû (devoir)</i>

iv epäsäännöllisten verbien partisiipin preesens

Epäsäännöllisten verbien partisiipin preesens muodostetaan näennäisen epäsäännöllisesti, mutta seuraavalla ryhmittelyllä niiden oppiminen on helpompaa. Muista, että vartaloon tulee lähes aina jokin muutos (konsonantin vaihdos tai vartalon lyheneminen)

a) -RE → -U

boire, lire, conclure, croire, plaire, résoudre, vivre, connaître
bu, lu, conclu, cru, plu, résolu, vécu, connu

b) -IR → -I

cueillir, dormir, partir
cueilli, dormi, parti

c) -IR → -U

courir, devoir, pleuvoir, pouvoir, recevoir, savoir, valoir, venir, voir, vouloir
couru, dû, plu, pu, reçu, su, valu, venu, vu, voulu

v passé composén käyttö

Passé

- Tärkeäksi koettu menneisyyden asia: tärkeämpi kuin imperfektissä kerrottu
 - *Je n'étais pas seul quand j'ai vu le rhinocéros.*
QUAND: punktuaalinen "kun"

Accompli du présent: tällä hetkellä loppuun suoritettu toiminta

- Toiminta on puhehetkellä suoritettu loppuun, tekeminen loppunut.
 - *Jean a lu le livre.*

Antérieur du présent: preesensiin (tai futuuriin) verrattuna aikaisempi toiminta

- yleensä kuvailuissa: peräkkäisiä asioita.
- Kuvailee prosessia jossa PC:ssä oleva on suoritettu ennen preesensia (tai futuuria).
 - *Quand il a déjeuné, César fait la sieste.*

Futur proche = lähifuturi

- Kuvailee prosessin tai toiminnan joka tulee olemaan nopeasti suoritettu/ohi
 - *J'ai fini dans cinq minutes.*

Vérité générale = yleinen totuus

- Puhehetkellä totuus: on aina totta, voidaan päätellä; yleiset totuudet
 - *Hélas ! On voit que de tout temps / Les petits ont pâti des sottises des grands.*
(Ah! Aina pienet/nuoret kärsivät vanhempiensa hölmöilyistä).
 - *Les dinosaures ont disparu il y a 65 millions d'années.*

VI Imperfekti Val passé composé?

Mitä kysymyksiä kysyä, jotta saa selville tarvittavan aikamuodon?

1. Onko toiminta loppunut?
2. Viekö verbi toimintaa eteenpäin?
3. Onko kyse tärkeästä/päätapatumasta?
4. Kuvailaanko perättäisiä tapahtumia?
5. Kuvailaanko preesensiin tai futuuriin verratuna aikaisempaa toimintaa?
6. Kuvailaanko lähifutuuria?
7. Käytetäänkö tarkkaa ajanilmausta (ce jour, cette année, lundi)?

Jos vastaus yhteenkään *kyllä*, niin → passé composé

8. Jatkuuko toiminta?
9. Kuvailleeko verbi (ikää, sukupuolta, ulkonäköä...)?
10. Kuvailleeko verbi olosuhteita?
11. Kuvailleeko verbi taustaa?
12. Onko kyseessä toistuva tapahtuma?
13. Onko kyseessä tapa (joka viikko, lauantaisin jne.)?
14. Onko kyseessä vapaa kerronta (Marie kertoi minulle menevänsä tänään kouluun)?
15. Viitataanko menneessä ajassa lähitulevaisuuteen (Viikon kuluttua he menisivät naimisiin)?
16. Käytetäänkö pitkiä tai epämääräisiä ajanilmauksia?

Jos vastaus yhteenkään *kyllä*, niin → imperfekti

HUOM! *Quand* voi tarkoittaa pitkän ajan aikana tapahtunutta toimintaa → imperfekti
TAI yht'äkkiä tapahtunutta muutosta → passé composé!

VII HyVIä kieliloppukirjoja ja sivustoja

SIVUSTOJA:

Harjoitustehtäviä ja sääntöjä (tunnilla tehty Amélie-tehtävä sivulla 3)
http://www.bc.edu/bc_org/avp/cas/romlang/pn/french1.htm

Paljon tehtäviä ja teoriaa
<http://www.lepointdufle.net/pcimparfait.htm>

Amarres-sivusto: laaja, koko ranskan kieliopin kattava oppimisolusta
<http://www03.edu.fi/oppimateriaalit/allez/amarres/>

Ylipäätään laittamalla Googleen ”imparfait passé composé” löytyy sivukaupalla tehtäviä ja teoriasivustoja, joihin kannattaa tutustua.

KIRJOJA:

BÄRLUND, KARI JUHANI JOKINEN (2007). Ranskan kielioppi ja harjoitukset. Grammaire pratique avec exercices et activités. Keuruu : Otava.

LEEMAN-BOUX, DANIELLE (2005 [1994]). Grammaire du verbe français. Des formes au sens. Modes, aspects, temps, auxiliaires. Paris : Armand Colin.

RIEGEL ET AL. (2006 [1994]) = Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, René Rioul (1994). Grammaire méthodique du français. Paris : PUF.

WILMET, MARC (1997). Grammaire critique du Français. Louvain-la-Neuve : Duculot.

Deo gratias