

## **Le développement des connaissances métalinguistiques des apprenants de français langue étrangère**



*Eva Larsson Ringqvist*  
Université de Växjö, Suède

*Dans cet article seront présentés les résultats préliminaires d'un projet de recherche qui vise à capter les représentations mentales des étudiants suédophones du français langue étrangère dans un domaine de la grammaire française qui continue à poser des problèmes même à un niveau avancé, à savoir la distinction entre les temps du passé. Les connaissances métalinguistiques des apprenants évoluent vraisemblablement sous l'influence de divers facteurs présents dans l'enseignement : les textes des manuels, les explications fournies en classe et l'exposition des apprenants à la langue elle-même. Même s'il s'agit, en premier lieu, d'une acquisition du savoir sur le mode explicite, il existe des indices que l'acquisition se fait simultanément aussi sur le mode implicite. L'établissement des représentations chez les apprenants suppose, dans les deux cas, une phase d'interprétation et de reconstruction du savoir, ce qui rend plausible l'existence d'écarts entre les représentations individuelles de différents apprenants, et entre les représentations des apprenants et celles des enseignants et des grammairiens. Ces écarts risquent d'être cachés par l'utilisation commune d'une terminologie non scientifique relativement vague, ce qui indique la nécessité d'une négociation continue et approfondie du sens des notions fondamentales.*

### **Pourquoi étudier les connaissances métalinguistiques des apprenants ?**

Dans le cadre des recherches sur l'acquisition des langues secondes et étrangères, l'intérêt porté aux connaissances métalinguistiques explicites des apprenants a surtout concerné le rapport éventuel entre ces connaissances et le développement de l'interlangue de l'apprenant. Pour les tenants d'une distinction fondamentale entre « acquisition » et « apprentissage », il existe des cloisons étanches entre le savoir sur la langue et le savoir-faire langagier, pour d'autres les connaissances acquises de manière explicite peuvent, à long terme, être automatisées et incorporées dans le stock de connaissances implicites (le modèle d'« Adaptive Control of Thought » de J. R. Anderson, voir Towell – Hawkins, 1994, p. 202-203). D'autres encore, tout en adhérant à l'hypothèse de la distinction fondamentale, soulignent le rôle des connaissances explicites comme accélérateur pour l'acquisition de certaines règles syntaxiques (Hulstijn – DeGraaff, 1994, DeKeyser, 1995) ou comme complément dans la situation d'une acquisition guidée en milieu scolaire (Hulstijn, 2002, p. 209).

Dans notre projet de recherche en cours, c'est la nature et le développement des connaissances métalinguistiques des apprenants qui constituent l'objet d'investigation. Le choix de domaine de recherche a, pour nous, une double motivation. D'une part, pour s'exprimer sur le rapport éventuel entre les connaissances explicites et l'acquisition d'une langue étrangère, il faut être aussi bien renseigné sur les deux pôles de ce rapport (Schmidt, 1990, p. 150 et Vasseur – Arditty, 1996, p. 79). Quant à l'acquisition du français langue étrangère, de nombreuses études nous ont apporté une base de connaissances importante<sup>1</sup>, tandis que la construction du savoir métalinguistique chez les apprenants reste un domaine relativement peu exploré. D'autre part, l'enseignement explicite de la structure de la langue fait traditionnellement part du programme des cours de langue au niveau universitaire. Comme dans chaque matière enseignée, la question s'impose de savoir comment il faut intervenir pour favoriser la construction, chez l'apprenant, d'un savoir bien ancré, bien « négocié » et qui, dans le domaine qui nous concerne, va au-delà de la connaissance d'une terminologie abstraite qui, pour l'apprenant, risque de demeurer sans lien avec la réalité linguistique.

### Points de départ théoriques

Qu'il s'agisse de l'acquisition d'une langue ou de l'appropriation de connaissances sur la langue, nous adoptons le même point de départ théorique quant à la construction du savoir. Celle-ci implique, selon cette façon de voir, une restructuration successive où les nouveaux acquis s'intègrent aux connaissances préalables tout en les transformant. Le développement du savoir est donc à considérer comme un acte créatif et non pas comme un processus simplement cumulatif (voir p. ex. Illeris, 2001, p. 26).

Cet acte créatif qu'est la construction du savoir peut, à priori, se produire de manière intrasubjective ou de manière intersubjective, suivant que la construction se situe chez le sujet apprenant lui-même ou dans l'interaction verbale et sociale où celui-ci prend part. Les différentes théories sur l'acquisition de la langue soulignent l'importance de l'une ou de l'autre dimension. Ainsi, les théories d'inspiration générativiste ou cognitive rehaussent le constructivisme individuel, instruit ou pas par des principes de structuration innés selon la perspective adoptée, tandis que l'orientation interactionnelle, comme le nom l'indique, considère l'interaction verbale comme le moteur principal du développement de la langue chez l'apprenant (Matthey – Véronique, 2004, p. 213). Pour notre part, nous adhérons à la pensée de Michael Uljens (2004a, 2004b), selon qui les dimensions subjective et intersubjective, loin de s'exclure mutuellement, constituent des voies simultanées et complémentaires de la construction du savoir.

Une deuxième dimension à examiner, en dehors de la subjectivité et de l'intersubjectivité, concerne le mode implicite ou explicite de la construction du savoir. L'acquisition d'une langue étrangère est généralement considérée comme un processus essentiellement implicite, même si, là encore, les deux modes pourraient être présents et s'appuyer l'un l'autre. Hulstijn (2002, p. 208-209) soutient la primauté du mode implicite : « L2 learners *do* have a free choice, but that is only the choice of whether or not to adopt an explicit learning mode. [...] learners cannot freely choose to learn in an implicit mode simply because implicit learning takes place autonomously ». Hulstijn souligne également qu'une instruction explicite fournit en même temps du matériel pour l'acquisition implicite, fait dont on n'a pas toujours tenu compte.

Que dire, dans ce contexte, de l'appropriation des connaissances *sur* la langue qui est l'objet de notre étude ? Sous l'influence de la situation pédagogique ordinaire, où la matière à comprendre et à apprendre est généralement le sujet d'une instruction explicite en classe de langue, on serait enclin à y voir le résultat d'un effort cognitif individuel plutôt qu'intersubjectif et d'une réflexion explicite plutôt qu'implicite. Les résultats préliminaires de notre recherche montrent, cependant, que cette appropriation semble se faire également par voie implicite et, en plus, qu'elle pourrait être facilitée par une négociation du sens dans une situation interactionnelle. Dans ce qui suit, nous relèverons des cas où le manque de ce processus de négociation mène à des malentendus ou empêche l'intégration du savoir dans l'acquis de l'apprenant.

### **Champ d'investigation et questions de recherche**

Le domaine grammatical que nous avons choisi d'examiner, dans une première étape, est l'alternance des deux temps du passé, le passé simple (ou son équivalent fonctionnel le passé composé) et l'imparfait. La raison de ce choix est double. D'une part, cette alternance continue à poser des problèmes, même à un niveau avancé, surtout pour des apprenants de français langue seconde dont la langue maternelle n'est pas une autre langue romane (Coppieters, 1987). Pour ceux-ci, il s'agit de restructurer le champ du passé et de prêter attention à des facteurs qui sont, sans doute, présents dans la réalité extralinguistique aussi bien pour eux que pour des francophones, mais qui ne se manifestent pas morphologiquement dans leur langue maternelle. D'autre part, l'alternance entre le passé simple et l'imparfait est un phénomène grammatical qui ne se laisse pas décrire par un nombre restreint de règles claires et simples. Les concepts d'aspect, de sémantisme inhérent du verbe et de structure narrative (arrière-plan et premier plan) sont généralement évoqués dans les explications fournies par les grammaires d'orientation scientifique (par exemple Riegel – Pellat – Rioul 1997 [1994]), mais dans les grammaires pédagogiques que les étudiants rencontrent au début de leurs études à l'université, ces concepts techniques cèdent le pas à des formules empruntées à la langue de tous les jours ; on y parle de « description », d'« action unique » ou « répétée », d'« action qui fait avancer le récit », et cetera (Larsson Ringqvist, 2005 b). Ceci pourrait impliquer à son tour que l'interprétation de ces formules laisse le champ libre à des variations individuelles considérables.

En partant de cette problématique, nous avons formulé les questions de recherche suivantes (Larsson Ringqvist, 2005 a, p. 97-98) :

- Comment les apprenants se représentent-ils les règles qui gouvernent l'emploi du passé simple et de l'imparfait en français ? Quels sont, selon eux, les facteurs décisifs de ce choix ?

Les représentations des apprenants sont le résultat d'un travail actif de compréhension, d'interprétation et de reconstruction de sens. Comme nous venons de le dire, nous devons nous attendre à ce que cette représentation puisse varier d'un apprenant à l'autre. Nous devons également nous garder de tirer des conclusions hâtives sur la nature des représentations des apprenants d'après leurs verbalisations des règles de la grammaire. Même dans les cas où celles-ci peuvent sembler satisfaisantes, rien ne prouve qu'elles recouvrent la même réalité sémantique et pragmatique pour apprenants et enseignant. En tant

que professeurs, nous risquons d'interpréter les verbalisations des apprenants bienveillamment, en associant nos propres représentations mentales à leurs paroles (Larsson Ringqvist – Sellbjer, 2004, p. 81).

- Quelle est l'origine des représentations métalinguistiques des apprenants ? Existe-t-il, dans les grammaires pédagogiques, des concepts clés qui sont retenus par les apprenants comme des balises privilégiées ?

Une source évidente des représentations des apprenants est les descriptions et explications grammaticales présentées dans les manuels ou lors des cours de grammaire. Mais, comme le souligne Trévisé (1996, p. 35), « [i]l n'y a en effet, pas de corrélation simple entre l'explication métalinguistique enseignée et une représentation métalinguistique opératoire chez l'apprenant ». D'une part, l'apprenant risque de généraliser ou de restreindre le domaine d'application de la règle, d'autre part, les connaissances métalinguistiques antérieures des apprenants, sont susceptibles d'intervenir dans l'interprétation qu'ils font des descriptions du phénomène grammatical étudié.

- Dans quelle mesure les règles de la grammaire pédagogique constituent-elles des outils efficaces permettant aux apprenants de distinguer les champs d'utilisation du passé simple et de l'imparfait en français ?

Cette question touche aux problèmes de compréhensibilité et d'accessibilité relevés par Trévisé (1996, p. 24). Dans le domaine qui nous intéresse, les difficultés éventuelles de compréhension ne sont pas d'ordre terminologique. Elles concernent plutôt l'établissement d'un rapport entre des expressions du langage ordinaire et des situations linguistiques concrètes, actualisées dans un texte à comprendre ou à produire. Comme le constatent Peter Griggs, Rita Carol et Pierre Bange (2002, p. 26), « une règle pédagogique est toujours générale et nécessite de la part d'un apprenant qu'il reconnaisse d'emblée les items de la classe que la règle recouvre »

## **Méthode**

Pour avoir accès aux représentations métalinguistiques des apprenants, nous avons construit une situation expérimentale où les apprenants sont forcés, à la fois, de réfléchir sur les facteurs qui leur font préférer l'un ou l'autre temps verbal dans une situation linguistique précise et d'explicitier et de négocier les raisons de leurs choix dans des discussions en groupes. Un passage d'un texte narratif (extrait d'un roman de Martin du Gard, voir annexe) a été choisi comme point de départ. Le passage présente le double avantage de constituer, même hors contexte, une narration cohérente et compréhensible quant à la situation racontée et les relations des protagonistes, et celui de contenir un certain nombre d'emplois particulièrement clairs du passé simple et de l'imparfait (22 au total). Le texte n'a été manipulé que de façon à solliciter pour chaque verbe le choix entre les deux options passé simple et imparfait. Pour éviter tout problème relatif à la compréhension du texte, le test a également contenu une traduction du texte en suédois. Les étudiants ont été priés de lire le passage à la maison, de choisir le temps verbal qui leur semblait le plus approprié dans chaque contexte et, instruction importante, d'explicitier les motifs de leurs choix. Au cours suivant, les étudiants ont été mis en groupes de quatre ou cinq personnes pour discuter ensemble leurs choix respectifs. Ces discussions, qui ont duré de 15 à 20 minutes, ont été enregistrées. En tout, quatre groupes du premier semestre d'études de

français au niveau universitaire et deux groupes du troisième semestre d'études ont participé au test.<sup>2</sup>

Les discussions enregistrées de ces six groupes d'apprenants constituent le matériel empirique de l'étude. Les discussions ont été soumises à une analyse aussi bien quantitative que qualitative. L'analyse quantitative concerne les choix de temps faits par les groupes, là où ces choix sont unanimes ou presque unanimes, et leur adéquation au contexte linguistique. La distribution des choix adéquats sur les 22 tâches actualisées par le test est examinée, ainsi que les différences en nombre de choix adéquats entre les groupes d'étudiants avancés ou moins avancés. L'analyse qualitative vise l'argumentation fournie par les membres des groupes. Cette analyse relève des notions récurrentes dans les motivations données pour le choix d'un certain temps verbal, les références faites aux manuels de grammaire ou, au contraire, à l'intuition de l'apprenant, et, finalement, l'observation d'indicateurs spécifiques présents dans le texte. Dans ce qui suit, nous présenterons les résultats, encore préliminaires, de deux angles différents. Dans une première partie, nous nous concentrerons sur les « bonnes » réponses pour voir quels sont les arguments proposés, dans ces cas, pour le choix de temps verbal. Dans la deuxième partie, au contraire, ce sont les mauvais choix qui forment le point de départ pour nous permettre de situer les difficultés d'interprétation, soit du contexte particulier où se trouve la forme verbale sollicitée, soit des explications fournies par les manuels de grammaire. Nous verrons que les bons choix ne sont pas toujours appuyés par une argumentation métalinguistique très solide et que les mauvais choix sont souvent révélateurs en ce qui concerne le besoin de négocier le sens de certaines notions présentes dans le texte explicatif des manuels de grammaire.

### **Résultats 1 : Les explications des manuels de grammaire et les explications proposées par les étudiants : le cas des « bons » choix**

Le choix entre l'imparfait et le passé simple (ou le passé composé dans un registre moins formel) est déterminé par l'interaction de facteurs qui concernent la structure narrative, l'aspect et le sémantisme du verbe (« Aktionsart »). Dans un texte narratif en suédois, tout comme dans un texte rédigé en français, il est possible de distinguer les actions de premier plan, qui constituent la trame du récit, de celles qui appartiennent à l'arrière-plan et fournissent des renseignements plus amples sur la situation dans laquelle se déroulent les actions de premier plan. En plus, on peut voir les actions sous différents aspects, selon qu'elles sont considérées comme délimitées dans le temps ou pas, comme ponctuelles ou ayant une certaine extension temporelle, et comme uniques ou répétées. Cette interprétation aspectuelle est à son tour influencée par le sémantisme inhérent des verbes et la distinction entre verbes statiques et verbes dynamiques (voir Kihlstedt, 1998, p. 73-80). La différence entre le suédois et le français réside dans le fait que ces variations, en ce qui concerne la structure narrative, l'aspect et le sémantisme du verbe, ne se manifestent pas, en suédois, par l'emploi de deux temps verbaux, morphologiquement distincts. Il ne semble pas trop hardi d'avancer l'hypothèse que, comme une conséquence de cette différence morphosyntaxique entre les deux langues, un suédophone est moins apte à distinguer les nuances qui, pour un francophone, mène à l'emploi de l'un ou de l'autre temps verbal, quoique ces nuances soient présentes dans un texte narratif aussi bien en suédois qu'en français.

À la rédaction d'une grammaire pédagogique du français langue étrangère, destinée à un public suédophone, on doit donc faire face au problème que les notions de structure narrative, d'aspect et de sémantisme du verbe, essentielles pour l'identification des emplois respectifs de l'imparfait et du passé simple, ne sont ni connues, ni facilement interprétables. La stratégie généralement choisie consiste en l'abandon d'une terminologie linguistique savante. Les textes explicatifs sont formulés à l'aide du vocabulaire de la langue ordinaire et sont complétés par des exemples illustratifs.

Ce procédé peut être exemplifié (pour plus de détails, voir Larsson Ringqvist, 2005 b, p. 94-96) par le manuel de grammaire (*Bonniers franska grammatik*, 1999) utilisé au début de leurs études universitaires par les étudiants participant à notre projet de recherche. Les sept pages consacrées à la distinction entre les temps verbaux imparfait, passé simple et passé composé, ne contiennent pas de références explicites aux notions de structure narrative, d'aspect ou de sémantisme du verbe. En ce qui concerne le sémantisme du verbe, par exemple, le fait qu'on y souligne l'emploi de l'imparfait pour *décrire* un état ou une action en cours pourrait être interprété comme une référence indirecte au rapport fréquent entre un verbe de sémantisme statique ou d'activité et l'emploi de l'imparfait. De la même façon, l'emploi du passé composé (dans la fonction d'un passé simple) est vu comme étant lié à la représentation d'événements isolés, ayant un commencement et une fin, et à des séries d'événements isolés. Dans une terminologie plus proche de la théorie du sémantisme du verbe, on parlerait d'une interprétation téléologique associée à des verbes désignant une action qui implique un but et un terme.

Ce qui, avant tout, doit guider l'apprenant dans son choix de temps verbal est d'examiner à quel type de question l'action décrite par le verbe pourrait constituer une réponse. Ces questions sont clairement liées à la structure narrative du récit. Ainsi les questions *Qu'est-ce qui s'est passé ?* et *Qu'est-ce qui s'est passé ensuite ?* sont aptes à faire ressortir les différents événements se succédant sur l'axe du temps. De la même façon, des questions du type *C'était comment ?* et *Qu'est-ce qui était en train de se passer ?* se réfèrent à des commentaires et à des descriptions d'arrière-plan, situés en dehors de la trame chronologique du récit.<sup>3</sup>

L'importance des conditions aspectuelles pour le choix des temps du passé est relevée surtout, mais sans mention de la notion d'aspect, dans les explications consacrées à l'emploi du passé composé (=passé simple). Il s'agit alors de l'aspect d'action délimitée (isolée ou répétée) et la présence éventuelle d'un complément de temps limitatif est signalée comme un indice. On peut également interpréter comme des références à un aspect ponctuel et inchoatif les explications qui concernent l'emploi du passé composé pour représenter ou bien un événement unique et isolé ou bien le commencement d'une action.

On peut donc constater que même si les notions de sémantisme du verbe, de structure narrative et d'aspect ne sont pas formellement citées dans les textes explicatifs du manuel de grammaire, elles y sont présentes de manière implicite, surtout en ce qui concerne la distinction entre la trame du récit et l'arrière-plan et les caractéristiques aspectuelles concernant la délimitation, la répétition et la nature ponctuelle de l'action.

Si nous passons aux commentaires métalinguistiques avancés dans les discussions des étudiants, il faut souligner que ceux-ci peuvent avoir d'autres sources que les explications du manuel de grammaire ou celles fournies en classe de grammaire. L'alternance des temps du passé n'est pas un domaine entièrement nouveau pour ceux qui commencent leurs études de français au niveau universitaire. Les étudiants arrivent donc aux études avec une certaine représentation mentale préalable des règles qui gouvernent cette alternance. Dans la situation spécifique du test, on peut cependant supposer que le texte du manuel de grammaire ait été relativement présent dans l'esprit des étudiants. D'une part, le test a été effectué, du moins pour les groupes d'étudiants du premier semestre, à un moment où les temps verbaux du français ont été relevés dans l'enseignement. D'autre part, le fait que les étudiants ont reçu l'instruction d'explicitier la raison de leurs choix de temps en travaillant chez eux avec le texte qui a servi de base à la situation expérimentale, a pu contribuer à l'utilisation du manuel comme œuvre de référence.

Une part de l'analyse de la discussion des étudiants a été conduite selon les mêmes lignes que l'analyse du texte explicatif du manuel de grammaire, c'est-à-dire que nous y avons cherché des arguments qui puissent être interprétés comme se référant aux trois notions de structure narrative, d'aspect et de sémantisme du verbe. Dans une première étape, nous nous sommes concentrée sur les cas où les groupes ont été unanimes ou presque unanimes dans leurs préférences pour l'un ou l'autre temps verbal et où le temps proposé est aussi celui qui s'impose dans le contexte où se situe la forme verbale. Dans nos matériaux, nous n'avons trouvé d'unanimité complète que dans quatre cas, dont deux concernent l'emploi de l'imparfait et deux autres l'emploi du passé simple. Si nous ajoutons les cas où un seul participant dans un des groupes a plaidé pour un temps verbal non acceptable dans le contexte, nous inclurons encore huit cas, ce qui fait monter le chiffre pour les emplois de l'imparfait à quatre et ceux du passé simple à huit.

Dans les quatre cas où les étudiants choisissent unanimement, ou presque unanimement, l'imparfait (les tâches 2, 4, 16 et 19, voir annexe), les motivations concernent toutes la structure narrative. On parle de descriptions, « il ne se passe rien », et d'événements qui sont relégués à l'arrière-plan. Dans la discussion concernant trois des cas, les étudiants constatent également qu'il s'agit d'un état ou de la description d'un état, ce qui pourrait être interprété comme une référence indirecte au sémantisme statique du verbe en question (*être* ou *gésir*). Des arguments concernant les propriétés aspectuelles surgissent à propos des tâches 2 et 16. Dans les deux cas, les étudiants relèvent le caractère non délimité d'une action en cours. Dans ce contexte, il est intéressant de scruter les arguments *contre* l'emploi de l'imparfait qui sont formulés par deux étudiants dans deux groupes différents à propos des exemples 2 et 4. Dans le premier cas, un étudiant avance l'idée qu'on devrait utiliser le passé simple pour éviter une interprétation itérative. Pour cet étudiant, donc, l'emploi de l'imparfait impliquerait l'aspect itératif, tandis que l'explication fournie par la grammaire doit se comprendre comme une implication allant uniquement dans l'autre sens : s'il s'agit d'une action répétée sans délimitation dans le temps, utilisez l'imparfait (*BFG*, p. 241). Dans l'autre cas (tâche 4), la discussion dans le groupe concerne la dimension délimitée/non délimitée. Un des étudiants maintient que l'action (*être seule*) est délimitée, puisque l'arrivée du personnage principal y met fin. Il considère donc l'action de l'extérieur, du point de vue du lecteur ou du narrateur, tandis

qu'ici, où il s'agit d'un discours indirect libre, l'action est vue du point de vue du personnage fictif.

Des huit cas où les étudiants tombent pratiquement tous d'accord sur le choix du passé simple, cinq (les tâches 8 – 12) concernent un passage du texte, où les étudiants identifient avec facilité une série d'événements se succédant dans le temps. Les arguments qu'ils donnent pour motiver leur choix de temps verbal touchent aussi surtout la structure narrative. Le même raisonnement vaut pour deux autres cas (tâches 15 et 17), plus loin dans le texte. Le sémantisme du verbe est relevé uniquement dans la discussion de la tâche 10, avec référence à la traduction suédoise du texte (*ryckte till*), où la présence de la particule du verbe a l'effet de souligner le sémantisme télique du verbe. Quant aux conditions aspectuelles, elles surgissent comme un facteur décisif dans la discussion autour de plusieurs tâches, sous forme de référence au caractère ponctuel, délimité ou terminé de l'action.

Il est, cependant, particulièrement intéressant de noter les références fréquentes à la brièveté de l'action, chose qui doit être le résultat d'interprétations et de conclusions erronées. Une hypothèse serait que l'aspect ponctuel de l'action est associé à l'idée de la brièveté de la durée plutôt qu'au caractère global et non décomposé de l'action. Une autre hypothèse, qui trouve de l'appui dans des observations faites par Anne Trévis et Françoise Demaizière (1991, p. 14), est que l'idée de la brièveté de la durée de l'action comme un facteur important et peut-être décisif pour l'emploi du passé simple constitue une extrapolation faite à partir des exemples illustratifs des manuels de grammaire. Dans le manuel employé par les étudiants nous pouvons, par exemple, constater que les verbes figurant dans les exemples illustrant l'emploi du passé composé /passé simple ont un sémantisme télique et transitionnel, c'est-à-dire qu'il s'agit de verbes indiquant le passage d'un état à un autre, sans étendue temporelle.

L'importance ajoutée au facteur de la brièveté du temps ressort d'une façon particulièrement claire des discussions concernant la tâche 13 (*ne dura que quelques secondes*). En écoutant bien les arguments proposés en faveur de l'emploi du passé simple, on voit que ce n'est pas la présence de l'adverbe limitatif en elle-même qui est décisive pour le choix des étudiants, mais le fait que cet adverbe désigne un temps bref. On pourrait ainsi s'attendre à ce que les étudiants préfèrent l'imparfait dans les cas où un adverbe limitatif indique un espace de temps plus long. Ceci a, en fait, été observé avec des apprenants coréens par Jin-Ok Kim (2002, p. 120).

En guise de conclusion de cette partie de l'analyse, nous pouvons donc constater que dans les motivations données par les étudiants en faveur de l'emploi soit du passé simple, soit de l'imparfait se retrouvent des arguments reflétant des interprétations inattendues des explications grammaticales et des arguments qui rehaussent des propriétés qui, il est vrai, peuvent être identifiées dans les événements rapportés dans le texte, mais qui ne sont pas décisives pour l'emploi d'un certain temps verbal. Nous interprétons ce résultat comme une indication de deux faits. D'une part, l'acquisition de la compétence métalinguistique se fait aussi bien par le mode explicite que par le mode implicite. Dans le dernier cas, les exemples donnés pour illustrer l'emploi d'un certain temps verbal peuvent constituer une source pour l'acquisition. Choisis pour représenter des emplois sentis comme typiques même hors contexte, ces exemples risquent d'induire en



erreur, soit en restreignant excessivement les contextes dans lesquels le temps verbal peut figurer, soit en présentant des éléments qui peuvent accompagner l'emploi du temps verbal en question, sans pour autant être obligatoires ou même décisifs pour cet emploi. D'autre part, cette première analyse indique que la signification des notions présentées dans les textes explicatifs des manuels de grammaire et dans les cours de grammaire est souvent loin d'être évidente et gagnerait à être le sujet d'une négociation profonde et prolongée avec les apprenants. C'est cette pensée-là que nous développerons dans la partie suivante.

## **Résultats 2 : Des notions à négocier : les cas problématiques**

Dans une deuxième analyse des matériaux, nous avons relevé les cas où le choix de temps verbal a suscité des discussions prolongées dans les groupes, démontrant des divergences d'opinion considérables ou bien une incertitude générale chez tous les participants du groupe. Nous pouvons constater que les difficultés des étudiants sont de nature différente. Dans quelques cas, il s'agit de difficultés liées à l'interprétation du texte, au niveau du vocabulaire, de la syntaxe ou du contexte linguistique. Dans d'autres cas, les difficultés résident dans l'établissement d'un lien entre les explications de la grammaire et les choix actualisés par le texte concret. Certaines notions d'aspect, mais aussi de structure narrative, semblent avoir des significations plus ou moins larges, plus ou moins vagues, pour les participants des groupes, et les différences d'interprétation ressortent dans les efforts qu'ils font de motiver leurs choix pour une certaine tâche du test, en s'appuyant sur les explications que leur offre le texte du manuel (ou sur leurs connaissances métalinguistiques explicites préalables). Dans certains cas, finalement, les deux sortes de difficultés sont présentes en même temps.

Dans la partie précédente, nous avons déjà relevé quelques voix isolées qui ont avancé, lors des discussions dans les groupes, des arguments inattendus qui touchent les conditions aspectuelles de la phrase. Dans l'un de ces cas, l'étudiant se réfère explicitement au texte du manuel de grammaire qui constate que l'imparfait est le temps s'imposant lorsqu'il s'agit d'une action répétée de manière indéfinie, d'un usage. Par le raisonnement de l'étudiant, nous pouvons comprendre qu'il a tiré la conclusion, erronée dans ce cas, qu'il s'agit d'une implication qui va dans les deux sens et que l'emploi de l'imparfait entraînerait ainsi toujours une interprétation d'itérativité. L'autre cas, que nous avons également commenté plus haut, concerne l'aspect de délimitation, associé à l'emploi du passé simple. Plutôt que de parler de délimitation, l'étudiant se réfère à la notion d'action achevée, mais choisit, comme point de repère pour déterminer le caractère achevé ou non achevé de l'action, la perspective du lecteur (ou éventuellement du narrateur omniscient) et non pas celle du personnage qui est responsable de l'énoncé. Les intuitions des autres participants du groupe se heurtent à la conclusion issue de ce raisonnement, à savoir l'emploi du passé simple du verbe statique *être*, mais ils n'arrivent pas à expliciter leurs intuitions et à réfuter l'argument.

Des références à l'aspect délimité de l'action induisent aussi ailleurs les étudiants en erreur. Dans le manuel de grammaire, les exemples illustratifs comportent tous un complément adverbial limitatif et on y liste une série d'expressions, indiquant un espace de temps, qui se combinent avec l'emploi du passé composé (= passé simple). Il est possible que ce soient les explications

de la grammaire, renforcées par des exemples illustrant l'emploi temporel en question, qui ont amené un étudiant à argumenter en faveur de l'emploi de l'imparfait dans la tâche 15 (où il faudrait choisir *elle se dégageait* plutôt que *elle se dégageait*), parce que la phrase ne comporte aucune expression limitative. Les discussions révèlent également que la notion même de complément de temps limitatif n'est pas évidente pour certains étudiants. Dans la tâche 21 (*[le journal] qu'on vendait depuis une heure*), plusieurs étudiants identifient immédiatement le complément temporel comme un indice de la délimitation dans le temps de l'action. Pour eux, l'indication du début de l'action semble suffire pour qu'il s'agisse d'une délimitation et ils n'ont pas intégré le fait que c'est l'espace de temps pendant lequel se déroule l'action, qui doit être délimité, en reléguant ainsi l'action, globalement, dans un passé coupé du présent.

L'aspect inchoatif, qui motive l'emploi du passé simple dans la tâche 5 (*il en eut la certitude*), est annulé, dans le raisonnement de certains étudiants, par des considérations sur la durée potentielle et non limitée de l'action après son commencement. Tout en admettant qu'il s'agit, dans ce cas, de l'entrée même dans un état de certitude, ils défendent l'emploi de l'imparfait puisque cet état va se prolonger, « on ne sait pas pour combien de temps », après son commencement. Peut-être s'agit-il, là aussi, de l'adoption d'un point de vue extérieur au texte, tout comme dans le cas, relevé plus haut, où un étudiant parlait en faveur de l'emploi du passé simple, en se référant à ses connaissances en tant que lecteur du texte (tâche 4).

Quant à la structure narrative du texte, la distinction entre la trame du récit et l'arrière-plan semble, d'une manière générale, être un outil relativement efficace qui aide les étudiants dans le choix de temps verbal. Nous avons vu plus haut que la chaîne d'événements successifs, exemplifiée d'une manière particulièrement claire dans un passage du texte, est facilement détectée par les étudiants et associée à l'emploi du passé simple. Dans leurs raisonnements, les étudiants distinguent entre « les descriptions » de l'arrière-plan, « où il ne se passe rien », et les passages « où il se passe réellement quelque chose ». La distinction entre les deux notions peut, cependant, être problématique, dans le sens qu'on a tendance à interpréter « ce qui se passe réellement » d'une façon trop restreinte. Nous avons vu plus haut, par exemple, que sous cette rubrique sont rangées facilement les actions qui se manifestent physiquement (*il avança, écarta les bras ; elle frissonna, ferma les yeux, s'abattit sur sa poitrine*), tandis que l'action exprimée par le verbe de la tâche 3 (... *se dit-il*) provoque des discussions prolongées autour de la question de savoir s' « il se passe quelque chose » ou pas. Un étudiant, qui parle en faveur de l'emploi de l'imparfait, appuie son argument justement sur le fait qu'il s'agit d'un acte mental ; le personnage se dit quelque chose à lui-même et ne prononce pas les mots de sa pensée. On voit également une tendance à analyser le texte à un niveau « macro » trop schématisé, considérant tout le début du texte comme une introduction ou un arrière-plan à ce qui « se passe réellement » plus loin. Dans l'arrière-plan est ainsi incluse non seulement l'action exprimée par l'incise (tâche 3) mais aussi celle exprimée par le premier verbe fini du texte (*il leva les yeux*) ; dans les deux cas, en se fondant sur ce raisonnement, certains étudiants optent pour l'emploi de l'imparfait. On peut d'ailleurs constater que la notion de « description », souvent considérée comme synonyme d'arrière-plan, est bien trop vague pour servir d'outil de discrimination pour le choix de temps verbal (voir aussi les observations de Tegelberg, 2005, p. 104 - 105). Dans la tâche 6

(*dès qu'il la vit pâle, bouleversée de joie ...*), par exemple, un étudiant défend l'emploi de l'imparfait puisqu'il s'agit d'une description de la jeune fille, en confondant ainsi la signification de la phrase entière et celle exprimée par le verbe de la principale.

L'emploi du passé simple dans deux cas où on s'attendrait à l'imparfait (tâches 14 et 18) peut relever d'une mauvaise interprétation du contexte ou d'un manque de prise en considération de l'environnement syntaxique. Dans la relative (*[la feuille] qu'elle désignait*), il est clair qu'il s'agit d'une action en cours, qui a provoqué l'action exprimée par la principale (*il saisit la feuille*). Cette relation est vue clairement par plusieurs étudiants, mais ils n'arrivent pas toujours à convaincre ceux qui veulent inscrire l'action de *désigner* dans la chaîne d'événements successifs, bien que cela amène une interprétation à contresens. Dans l'autre cas (tâche 14), il est question d'une subordonnée comparative hypothétique (*comme si Jenny reprenait conscience*), chose qui n'est relevé dans les discussions d'aucun des groupes. Les discussions sont longues, on s'avoue souvent incertain, mais le dénominateur commun de ces raisonnements est qu'ils omettent tous de prendre en compte l'environnement syntaxique de la forme verbale. Généralement, on préfère le passé simple pour des raisons qui auraient été parfaitement valables si l'action exprimée par le verbe avait été située dans une phrase principale (*Jenny reprit conscience et se dégagea ...*).

Cette analyse des discussions conduites dans les groupes a concerné les tâches qui se sont révélées particulièrement problématiques pour les étudiants ou qui ont mené à des choix incorrects par rapport au contexte où doit s'insérer la forme verbale. Le but de l'analyse était de montrer l'écart qui peut exister entre la représentation mentale d'une certaine notion, telle que « action délimitée », « arrière-plan » ou « description », d'un enseignant expérimenté et les représentations mentales des mêmes notions chez les étudiants. Il ressort de l'analyse que pour que ces notions puissent contribuer à des connaissances profondes du système grammatical d'alternance de temps en français, elles doivent être discutées, ajustées et affinées dans une élaboration de longue haleine.

## Conclusion

Dans une première étape de l'analyse des matériaux, nous avons examiné dans quelle mesure les notions de structure narrative, d'aspect et de sémantisme du verbe, généralement considérées comme des facteurs décisifs pour l'alternance entre l'imparfait et le passé simple en français, sont présentes dans les explications fournies par les étudiants lors de leur choix de temps verbal dans un contexte précis. Nous ne nous sommes pas attendue à l'utilisation de la part des étudiants d'une terminologie scientifique exacte – celle-ci est absente même dans la grammaire pédagogique qu'ils rencontrent au début de leurs études à l'université – et ainsi l'analyse a visé à retrouver des références indirectes à ces notions. En effet, ce qui semble guider le choix des étudiants en premier lieu, du moins à en juger par les motivations données dans les discussions des groupes, est la distinction entre les actions de premier plan et celles d'arrière-plan, donc des considérations se rapportant à la structure narrative du texte. Il existe également des références aux conditions aspectuelles, surtout à celle qui concerne la délimitation dans le temps de l'action. Dans les deux cas, pourtant, nous avons vu que l'application des notions de structure narrative et d'aspect aux tâches présentées dans un contexte précis n'est pas sans problèmes. L'analyse des arguments proposés

par les étudiants indique l'existence aussi bien de malentendus, qui ont leur origine dans l'interprétation du texte explicatif des manuels de grammaire, que de conclusions erronées - et probablement acquises de manière implicite - dont une source pourrait être les exemples illustratifs de ces manuels. Au cours de l'analyse, nous avons traité séparément les cas où le choix de temps a été à la fois unanime et adéquat et ceux où ce choix a été inadéquat ou où les opinions ont été partagées dans le groupe quant au choix du temps verbal. Il ressort de l'analyse que, bon choix, mauvais choix, les discussions tournent autour des mêmes notions et la difficulté réside dans l'établissement du rapport entre les explications de la grammaire et les cas concrets figurant dans le texte qui formait le point de départ du test. Il ne semble pas trop risqué de tirer la conclusion que les explications de la grammaire ne fournissent pas immédiatement des outils efficaces qui permettent aux apprenants de se former des représentations mentales adéquates et précises des règles gouvernant l'alternance entre l'imparfait et le passé simple en français. Une conséquence pour la didactique en cours de grammaire est la nécessité de traiter à fond des concepts tels que « description », « action achevée », « action ponctuelle » qui, en partie à cause de leur manque d'apparition scientifique, pourraient à tort porter à croire qu'ils couvrent plus ou moins la même réalité pour tous, y compris apprenants, enseignants et auteurs de manuels de grammaire. Il est ainsi difficile de ne pas s'aligner sur l'opinion d'Anne Trévis (1996, p. 24) lorsqu'elle exige des explications métalinguistiques qu'elles soient : « adéquates aux réels linguistiques et formulées dans des discours métalinguistiques interactifs, ajustables, négociés, en un mot réellement compréhensibles et susceptibles d'être appropriés, voire utilisés par les sujets auxquels ils s'adressent. »

## Annexe

(Extrait de Roger Martin du Gard, Les Thibault. L'été 1914 (suite), p. 140, Édition Folio)

En arrivant avenue de l'Observatoire, il (1)**leva/levait** les yeux vers le balcon des Fontanin. Toutes les fenêtres (2)**furent/étaient** ouvertes.

« Sa mère est peut-être de retour ? » (3)**se dit-/se disait-il**.

Non : Jenny (4)**fut/était** seule. Il en (5)**eut/avait** la certitude, dès qu'il la (6)**vit/voyait**, pâle, bouleversée de joie, ouvrir la porte et reculer dans l'ombre du vestibule. Elle (7)**fixa/fixait** sur lui un regard anxieux, mais si tendre, qu'il (8)**avança/avançait** vers elle, et, spontanément, (9)**écarta/écartait** les bras. Elle (10)**frisonna/frissonnait**, (11)**ferma/fermait** les yeux, et (12)**s'abattit/s'abattait** sur sa poitrine. Leur première étreinte ... Ni l'un ni l'autre ne l'avait préméditée ; elle ne (13)**dura/durait** que quelques secondes : subitement, comme si Jenny (14)**reprit/reprenait** conscience d'une réalité impérieuse, elle (15)**se dégagea/se dégageait** ; et, levant la main sur la table où (16)**gît/gisait** un journal déplié :

- « Est-ce vrai ? »

- « Quoi ? »

- « La ... mobilisation ! »

Il (17)**saisit/saisissait** la feuille qu'elle (18)**désigna/désignait**. (19)**Ce fut/ C'était** un numéro de ce *Paris-Midi* qu'on (20)**cria/criait** sur la place de la gare ; qu'on (21)**vendit/vendait**, depuis une heure, par milliers d'exemplaires, dans tous les quartiers de Paris. La concierge, affolée, (22)**vint/venait** de l'apporter à Jenny.

## Références bibliographiques

- Coppiters, R. 1987. Competence differences between native and near-native speakers. *Language* 63, 544-573.
- DeKeyser, R. 1995. Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379-410.
- Griggs, P., R. Carol & P. Bange 2002. La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue Française de Linguistique Appliquée* VII, 17-29.
- Hulstijn, J. 2002. Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research* 18(3), 193-224.
- Hulstijn, J. & R. DeGraaff 1994. Under what conditions does explicit knowledge facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. J. Hulstijn & R. Schmidt (éd.), *Consciousness and Second Language Learning: Conceptual, methodological and practical issues in language learning and teaching*. *AILA Review* 11, 97-112.
- Illeris, K. 2001. *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Kihlstedt, M. 1998. *La référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Cahiers de la recherche 6, Département de français et d'italien, Université de Stockholm, Edsbruk : Akademistryck AB.
- Kim, J.-O. 2002. Modes d'apprentissage de phénomènes d'aspect par des apprenants de français langue étrangère. *Marges Linguistiques*, 101-122.
- Larsson Ringqvist, E. 2005 a. Temps et aspect: représentations métalinguistiques d'apprenants de français langue seconde. J. Florczak (éd.), *Techniques linguistiques dans la didactique du français langue étrangère*, Łódź – Plock : Katedra Filologii Romanskiej Uniwersytetu Łódzkiego, 95-103.
- Larsson Ringqvist, E. 2005 b. Grammatiska förklaringar och studenters tolkningar. S. Granath, J. Miliander & E. Wennö (éd.), *The Power of Words. Studies in Honour of Moira Linnarud*, Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Larsson Ringqvist, E. & S. Sellbjer 2004. Fransk grammatik och pedagogisk reflektion – explicit och implicit verktygsanvändning i två kontexter. L. Fritzen (éd.), *På väg mot en integrativ pedagogik*, Acta Wexionensia Nr 53, Växjö: Växjö University Press, 81-92.
- Matthey, M. & D. Véronique 2004. Trois approches de l'acquisition des langues étrangères: enjeux et perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 21, 203-223.
- Riegel, M., J.-C. Pellat & R. Rioul 1997 [1994]. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Tegelberg, E. 2005. *Vad är svårt i fransk grammatik? En resonerande inventering av svenska studerandes problem i fransk grammatik*. Göteborg: Opuscula romanica III, Göteborgs universitet.
- Towell, R. & R. Hawkins 1994. *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon Philadelphia : Multilingual Matters.
- Trévisé, A. 1996. Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 8, 5-39.
- Trévisé, A. & F. Demaizière 1991. Imparfait, passé simple, prétérit: métalangue et didactique. Communication faite au *Huitième Colloque International: Acquisition et Enseignement des Langues*, Grenoble. Manuscrit.

- Uljens, M. 2004 a. Arvet efter Kant. Communication faite au colloque *Begreppet ut/bildningsvetenskap*, le 21-22 octobre 2004 à Lärarhögskolan, Stockholm. Manuscrit, Åbo.
- Uljens, M. 2004 b. Den pedagogiska paradoxens utmaningar. J. Bengtsson (éd), *Utmaningar i filosofisk pedagogik*, Lund : Studentlitteratur, 41-68.
- Wall, K. et al. 1999. *Bonniers Franska Grammatik*. Stockholm : Bonnier Utbildning AB.
- Vasseur, M.-T. & J. Arditty 1996. Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 8, 57-87.

## Notes

<sup>1</sup> Pour ce qui est des apprenants suédophones, mentionnons surtout les projets de recherche conduits aux universités de Stockholm et de Lund, sous la direction de Inge Bartning et de Suzanne Schlyter respectivement.

<sup>2</sup> Le matériel a été complété ultérieurement par des enregistrements de cinq autres groupes d'étudiants du premier semestre. Cependant, les constatations faites dans cet article sont basées uniquement sur les discussions des six premiers groupes.

<sup>3</sup> Formulées en suédois, les quatre questions contiendraient des verbes au même temps verbal, le prétérit : Vad hände ?, Vad hände sedan ?, Hur var det ? Vad pågick ?.