Étude théorique et analyse didactique des phénomènes aspectologiques du passé composé et de l'imparfait

Pierre Calba

▶ **To cite this version:**

Pierre Calba. Étude théorique et analyse didactique des phénomènes aspectologiques du passé composé et de l'imparfait. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01015780

HAL Id: dumas-01015780

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01015780

Submitted on 27 Jun 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Etude théorique et analyse didactique des phénomènes aspectologiques du passé composé et de l'imparfait

Calba Pierre

Sous la direction d'Iva Novakova

Laboratoire LIDILEM

UFR Langage, lettres et arts du spectacle, information et communication (LLASIC)
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits - Mention Sciences du langage
Spécialité français langue étrangère

Année universitaire 2013-2014

Etude théorique et analyse didactique des phénomènes aspectologiques du passé composé et de l'imparfait

Calba Pierre

Sous la direction d'Iva Novakova

Laboratoire LIDILEM

UFR Langage, lettres et arts du spectacle, information et communication (LLASIC)
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 recherche – 30 crédits - Mention Sciences du langage
Spécialité français langue étrangère

Année universitaire 2013-2014

Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CALBA PRENOM : PIERRE

DATE : 14.06.2014 SIGNATURE : [redacted]

Mise à jour mars 2013

Sommaire

Déclaration anti-plagiat 3
Sommaire 5
Introduction 6

Partie 1 – Etude linguistique et didactique du PC et de l'IMP 8

Chapitre 1) Le *temps* et l'*aspect* 9
1.1) La notion de *temps* 9
1.2) La notion d'*aspect* 18
Chapitre 2) Les catégories aspectuelles : l'aspect grammatical et l'aspect lexical 20
2.1) L'aspect grammatical 20
2.2) L'aspect lexical 22
2.3) La classification des types de repères selon Z. Vendler 24
Chapitre 3) Oppositions aspectuelles du PC et de l'IMP : définitions, approches, conceptions et critiques 25
3.1) L'aspect grammatical du PC et de l'IMP 26
3.2) Définitions traditionnelles du PC et de l'IMP : critiques et suggestions pédagogiques de certains auteurs 26
3.3) Conception et critiques des approches aspectuelles, textuelles/discursives et anaphoriques/référentielles du PC et de l'IMP 28

Partie2 – Approches didactiques du PC et de l'IMP dans un manuel scolaire de FLE allemand : *Découvertes* **35**

Chapitre 1) L'enseignement de la grammaire en classe de FLE 37
Chapitre 2) Le manuel scolaire *Découvertes* 39
2.1) Le PC dans *Découvertes 1* 40
2.2) Le PC et l'IMP dans *Découvertes 2* 46
2.3) Commentaires et critiques à l'encontre des approches utilisées dans le livre, le cahier d'activités et le supplément grammatical de *Découvertes* concernant l'opposition fonctionnelle de l'IMP et du PC 72

Partie 3 - Entretiens compréhensifs avec les apprenants et les enseignants **79**

Chapitre 1) L'entretien compréhensif 81
Chapitre 2) Analyse des entretiens des élèves de troisième (Klasse 9) et de seconde (Klasse 10) 86
Chapitre 3) Analyse des entretiens des professeurs 94

Conclusions et perspectives 99
Bibliographie 102
Résumé/mots-clés 111
Table des illustrations (dans le texte) 112
Sigles et abréviations 113
Table des matières 114

Introduction

La didactisation et l'acquisition des valeurs des tiroirs verbaux du passé (IMP/PC), constitue l'une des principales difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE, particulièrement pour les locuteurs germanophones, dont il sera question dans ce travail.

Toute la problématique de cette opposition, liée sur plusieurs plans (aspectuels, textuels, anaphoriques, inactuels) repose sur la différenciation de ces deux tiroirs verbaux, qui est souvent subtile et délicate à opérer, surtout pour les Allemands, pour qui l'aspect est neutralisé au passé et qui n'utilisent qu'une forme correspondante, le prétérit (das Präteritum).

Nous nous sommes donc demandé, dans une démarche réflexive et légitime, quelles étaient les valeurs qui conditionnaient ces phénomènes et de quelle manière elles étaient enseignées/didactisées dans la méthode scolaire (*Découvertes*) qu'utilisent les élèves de Rhénanie-Palatinat (Rheinland-Pfalz, Allemagne). Nous nous sommes aussi demandé, si les choix didactiques et approches théoriques de la méthode, convenaient aux apprenants et aux enseignants, en procédant à des entretiens compréhensifs et à l'analyse de contenu de ceux-ci.

Ayant nous-même quelques difficultés à expliciter les usages respectifs de ces deux tiroirs verbaux à nos apprenants, et ce aussi bien en contexte scolaire, institutionnel qu'universitaire, ce n'est pas par hasard que nous avons choisi de nous intéresser à ce thème, s'inscrivant dans le domaine de la linguistique et de la didactique. En effet, nous espérons suite à ce travail, pouvoir donner de meilleures explications à nos apprenants et leur fournir des outils et justifications adéquates.

Pour mieux comprendre la nature des phénomènes aspecto-temporels qui entrent en jeu dans la description de ces tiroirs verbaux, et ainsi rendre compte de leurs usages et emplois fonctionnels, nous expliciterons dans une première partie théorique, des notions linguistiques et didactiques, propres au PC et à l'IMP. Nous montrerons aussi quelles sont les approches didactiques qui existent pour faire prendre conscience aux apprenants du fonctionnement binaire de ces deux tiroirs verbaux, à travers l'étude de plusieurs approches.

Dans une seconde partie, nous analyserons la/les principale(s) approche(s) privilégiée(s) par la méthode scolaire de FLE allemande *Découvertes*, pour expliciter et introduire ces phénomènes, à travers l'étude de ses suppléments grammaticaux, livres et cahiers d'activités. Nous émettrons des commentaires ainsi que des suggestions, quant à l'emploi d'une approche « hybride », composée de traits empruntés aussi bien à l'approche textuelle/discursive qu'à l'approche aspectuelle.

A la suite de cette analyse descriptive, encline à la critique, nous formulerons une hypothèse de recherche, pour tenter d'apporter des premiers éléments de réponse à notre problématique. Après avoir émis des considérations d'ordre didactique et linguistique, nous nous demanderons à juste titre, si les approches utilisées dans la méthode, peuvent efficacement rendre compte de l'opposition usuelle de ces deux tiroirs verbaux, et ce, à l'aide de quels paradigmes explicatifs, dans quel ordre, avec quelle incidence ?

Nous procéderons enfin, dans une troisième partie, à l'analyse de contenu des entretiens que nous avons menés auprès de professeurs et d'élèves allemands utilisant la méthode *Découvertes*, pour voir si notre hypothèse de recherche sera validée ou invalidée.

Partie 1

Etude linguistique et didactique du PC et de l'IMP

Chapitre 1) Le temps et l'aspect.

1.1) La notion de temps

Singulière au propre de l'homme, la notion de *temps* est une entité difficile à définir, et ce depuis tout temps. Bien qu'il nous soit familier, le mot *temps* dissimule une polysémie complexe. Il suffit d'ouvrir *Le petit Robert (2013)* ou *Le petit Larousse (2013)* à l'entrée « temps » pour s'en convaincre. Pas moins de quinze sous-entrées différentes pour chacun des deux dictionnaires reflètent la difficulté de circonscrire ce concept.

Le concept de *temps* est en fait une notion qui a été développée par l'homme, pour rendre compte et appréhender les changements dans le monde, et ainsi pouvoir mesurer, dans un premier temps, la durée des phénomènes[1].

Dans l'Antiquité déjà, la notion de *temps* était un corollaire de celle de mouvement et donc de changement. L'un des premiers qui essaya de caractériser la notion de *temps* fut le philosophe Platon, pour qui le *temps* correspondait à l'image mobile de l'éternité. Le philosophe grec voyait dans le « nombre », constitué d'unités qui se répètent, l'image de l'« unité » parfaite qui n'appartient qu'à l'éternité (trad. A. Rivaud, 1925)[2]. Pour Aristote, son disciple, le *temps* correspondait au nombre du mouvement selon l'antérieur et le postérieur. A contrario, le temps semblait, pour ce renommé penseur, ne plus faire sens quand l'idée de mouvement disparaissait, car le temps suppose la variation (Trad. J. Barthélemy Saint-Hilaire, Paris)[3].

Si nous nous reportons à l'histoire de la notion de *temps*, nous sommes forcés de constater que « les écrivains et les penseurs qui ont réfléchi aux problèmes de la représentation du temps se sont beaucoup plus intéressés à l'usage que nous pouvons faire du temps de vie qui nous est donné, qu'à la manière de définir un concept difficile à cerner. » (Barreau, 2009, p.3).

Il faudra attendre les travaux et réflexions de Galilée et Newton quelques siècles plus tard, pour que le questionnement sur la nature du *temps* et la connaissance de ce phénomène fassent de remarquables avancées. C'est notamment au XVIe et XVIIe siècle, grâce à Galilée et à Isaac Newton que nous devons une première formalisation mathématique du temps physique. Ces deux astro-mathématiciens ont effectivement donné un fondement

[1] La majorité des définitions dans le dictionnaire associent le concept de temps à celui d'une succession irréversible de phénomènes

[2] Il s'agit du nombre des révolutions astronomiques qui, combinées ensemble finissent par constituer une « Grande Année », au terme de laquelle toutes les planètes retrouvent leur place initiale.

[3] Aristote fut l'un des premiers à diviser le temps *grammatical* en trois époques (le passé – le présent – le futur). Notons que cette tripartition du temps est remise en cause par la linguistique générale, toutes les langues ne possédant pas de morphèmes verbaux pour chacune des trois époques.

mathématique à l'interprétation causale du temps, qui est d'ailleurs la conception du temps la plus couramment partagée de nos jours[4].

Un siècle plus tard, au XVIIIe siècle, le philosophe allemand Emmanuel Kant (1781, p.54-55) dira du *temps*, qu'il n'est « qu'une condition subjective de notre intuition (…) mais en soi, hors du sujet, il n'est rien. Il est néanmoins objectivement nécessaire, par rapport à tous les phénomènes, et par conséquent par rapport à toutes les choses que nous pouvons nous représenter dans l'expérience. ». Dans son livre *La critique de la raison pure,* Kant nous invite à remettre en cause l'idée selon laquelle « le temps aurait une existence objective. Il y a certes des changements réels dans le monde, mais ces changements ne sont possibles que dans le temps. » (J.Kaempfer & R.Micheli, 2005, p.1).

C'est au cours du XXe siècle, que d'importants travaux sur le *temps* viendront bouleverser les théories galiléo-newtoniennes, dont ceux du physicien Albert Einstein sur la relativité générale et la physique quantique. Le concept de *temps* galiléo-newtonien, décrit comme absolu, unidimensionnelle, linéaire et mesurable est remis en cause.

Si nous considérons toutes ces avancées intellectuelles au fil du temps, nous pouvons dire qu'elles ont certes été une révolution dans de nombreux domaines (physique, aéronautique, mathématiques) mais qu'elles n'ont pour l'instant « aucune incidence sur la façon dont le temps est représenté dans le langage. Notre conception du temps correspond malgré tout encore largement à la conception classique galiléo-newtonnienne. » (Patard, 2007, p.6).

Sans entrer dans des considérations physico-philosophiques ni historiques, nous voulions brièvement évoquer le caractère polysémique et incirconscriptible relatif à la notion de *temps*, renvoyant aussi bien à des valeurs objectives, phénoménologiques, anthropologiques que grammaticales. C'est cette dernière qui, dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude, nous intéresse.

[4] L'état futur d'un système peut être déterminé à partir de son état présent, ce qui donne lieu à une conception linéaire et orientée du temps que l'on peut représenter par une flèche.

1.1.1) Le temps grammatical

« Le terme « temps » est très ambigu en français, car il peut désigner le concept de temps ou la forme grammaticale qui l'exprime. Certaines langues distinguent ces deux sens à l'aide de deux termes distincts, respectivement *time et tense* (en anglais)*, Zeit et Tempus* (en allemand). » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p.289).

Nous savons que toutes les langues possèdent des catégories lexicales et grammaticales pour exprimer le *temps*. Bien que cette catégorisation soit différente d'une langue à l'autre, nous pouvons néanmoins constater des ressemblances dans les diverses représentations qu'offrent les langues[5]. D'un point de vue énonciatif, que ce soit en français ou en allemand, le procès est exprimé dans ces deux langues par une forme verbale. Si celle-ci ne suffit pas, d'autres éléments peuvent aider à interpréter exactement le texte : des formes adverbiales, des compléments circonstanciels de temps, etc.

Selon Benvenist (1974, p.73), le temps linguistique (grammatical) correspond à l'institution d'une expérience en propre : « Ce que le temps linguistique a de singulier, est qu'il est organiquement lié à l'exercice de la parole, qu'il se définit et s'ordonne comme fonctionne le discours. ». La référence à des événements dans le discours constitue ainsi une part importante de l'expression du temps dans les langues.

En français, la référence aux événements, passe principalement par la localisation dans une époque (passée, présente ou future). Les temps grammaticaux attachés au verbe sont donc responsables de cette localisation[6]. Le temps grammatical est ainsi directement identifiable à la variation morphologique qu'il impose à un mot au sein de la phrase : le verbe.

Nous désignerons les temps grammaticaux ou « temps du verbe » selon Damourette et Pichon (1936) en tant que *tiroirs verbaux*. Ceux-ci nous permettent de distinguer, suivant la chronologie traditionnelle, trois époques : le passé, le présent et le futur.

L'expression tiroir verbal représente donc le temps du verbe (*tense* ou *tempus*) par exemple le passé composé (PC) ou l'imparfait (l'IMP), c'est-à-dire sa forme grammaticale et le mot « temps » (*time* ou *Zeit*) l'époque exprimée par le verbe, comme le passé, le présent et le futur.

Nombreux sont les auteurs qui ont analysé et tenté de classifier les temps grammaticaux du français (Reichenbach, 1947 ; Benvenist, 1966 ; Weinrich ,1973 ; Adam, Lugrin & Revaz,

[5] Je renvoie aux analyses proposées par Klein (1994) et par Culioli (1999) sur les primitives temporelles et la perception du temps.

[6] Notons que certaines langues, comme le malais, le mandarin, le birman, l'hébreu ou le vietnamien expriment la référence temporelle différemment. La flexion temporelle porte sur une autre partie du discours, en utilisant des marqueurs aspectuels, modaux, lexicaux. Pour une analyse détaillée, nous renvoyons aux travaux de : Cassirer, 1972 ; Comrie, 1985 ; Do-Hurinville, 2004 ; Koschmieder, 1996 ; Smith & Erbaugh, 2001.

1998, Klein, 1994). Ils ont, dans ce dessein, eu recours à différentes approches, distinguant des repères types dans le temps, pour décrire et comprendre la sémantique des tiroirs verbaux. Puisque les tiroirs verbaux servent à marquer un moment, mais non à se référer à ce moment, leur rôle est purement localisateur. Le temps grammatical servirait donc uniquement à « situer, dans le temps, l'état des choses dont il est question dans la phrase » (Vet, 1985, p.38) et non à référer à un moment du temps. Comme le souligne A. Patard, (2007, p.31) « Les temps verbaux n'ont pas pour but de référer à un moment, mais d'aider à la référence de la situation dénotée dans un énoncé (un procès) en la situant dans le temps. ». La répartition en époques *passé – présent – futur* ne suffisant pas en elle-même à décrire et à rendre compte de la diversité des tiroirs verbaux, naquit l'idée de décrire le signifié des temps verbaux à l'aide de relations entre les coordonnées temporelles. Cette abstraction sera notamment (re)développéé par le célèbre logicien Hans Reichenbach au courant du XXe siècle[7].

1.1.2) Les trois types de repères du temps grammatical : une approche référentielle

« Si l'on admet que les tiroirs verbaux d'une langue ont un signifié temporel, il reste un problème essentiel à résoudre : la relation entre le moment de l'énonciation et le moment décrit qui fonde les trois époques passées *passé – présent – futur* ne suffit pas pour décrire l'information temporelle qui est donnée. En effet, comment expliquer alors qu'il existe plusieurs formes pour référer au passé (l'imparfait, le passé composé, le passé simple, le plus-que-parfait, le passé antérieur) ? » (Patard, 2007, p.43).

Pour résoudre ce problème, la tripartition des époques est aujourd'hui définie d'un point de vue énonciatif, à partir de l'acte de parole, en fonction de trois repères[8] : le repère fondamental S (moment de l'énonciation), le point de référence R et le point de l'événement E (moment du procès dans le temps).

Dressons avant toute chose, un tableau de correspondances non exhaustif des dénominations servant à désigner les trois types de repères temporels envisagés par la littérature sur le temps grammatical.

[7] Bien qu'ayant eu un essor considérable et contrairement à ce que l'on pourrait croire, Reichenbach ne fut pas le premier à développer un système référentiel pour décrire le fonctionnement des tiroirs verbaux, d'où le syntagme verbal « redévelopper ».

[8] La linguistique traditionnelle définissait la tripartition des époques en fonction de deux repères. Nous verrons dans le paragraphe suivant que c'est H.Reichenbach qui ajouta un repère temporel supplémentaire, à savoir celui de point de référence (R).

	S	R	E
Reichenbach (1947)	S : point of speech	R : point of reference	E : point of the event
Noyau (1991)	MP : moment de la parole	MQ : moment en question	MS : moment de la situation
Klein (1994)	TU : time of utterance	TT : topic time	TSiT : time of situation

Tableau n.1 : Correspondance des terminologies contemporaines des repères S, R et E

L'idée de décrire le signifié des temps grammaticaux à l'aide de repères temporels n'est pas si récente[9]. Parmi les systèmes qui préfigurent au modèle de Reichenbach (1947), on peut notamment citer celui du philosophe et encyclopédiste français Nicolas Beauzée, ainsi que celui du grammairien néerlandais Te Winkel[10].

Beauzée a été le premier à envisager trois types de repères temporels avec deux types de relations, au lieu d'une relation entre deux coordonnées pour la division en trois époques[11]. Beauzée a ainsi permis d'expliquer pourquoi il existe en français, plus d'un tiroir verbal par époque. En tenant compte du fait que l'événement n'est pas directement lié au moment de l'énonciation, il préfigura d'une certaine manière le point R de Reichenbach (le point de l'événement).

Présent	Indéfini	Je parle
	Défini antérieur	Je parlai (périodique) / je parlais (simple)
	Défini postérieur	Je parlerai
Prétérit	Indéfini	J'ai parlé
	Défini antérieur	J'eus parlé (périodique) / j'avais parlé (simple)
	Défini postérieur	J'aurai parlé
Futur	Indéfini	Je dois parler
	Défini antérieur	Je devais parler
	Défini postérieur	Je devrai parler

Tableau n.2 *: Le système de Beauzée (Vetters 1996, p.30)*

[9] voir le système de Port-Royal (Arnaud et Lancelot, 1660) et de l'Abbé Girard (1747)

[10] Je renvoie à Beauzée 1767/1974 ainsi qu'à Te Winkel 1866, repris dans Vetters 1996

[11] Ce système à quatre paramètres, est basé sur la relation entre l'événement et la période de comparaison qui permet de distinguer le présent du passé du futur ; sur la relation entre la période de comparaison et le moment de la parole pour rendre compte des temps actuels, antérieurs et postérieurs ; sur la différence entre époque précise et époque indéterminée qui permet d'expliciter les temps définis (actuels) et indéfinis (antérieurs) et sur la distinction entre les temps simples (qui nécessitent un point de comparaison) et périodiques (qui ont besoin d'un intervalle de comparaison). (Saussure L. 1998, p25-30)

Pour expliquer l'existence dans une langue romane comme le français de plus d'un tiroir verbal par époque, Beauzée a complété son système en ajoutant trois séries de formes temporelles qui ne sont d'ailleurs pas prévues dans le modèle de Reichenbach.

Prétérit comparatif	Indéfini Défini antérieur Défini postérieur	J'ai eu parlé J'eus eu parlé (périodique) / j'avais eu parlé (simple) J'aurais eu parlé
Prétérit prochain	Indéfini Défini antérieur Défini postérieur	Je viens de parler Je venais de parler Je viendrai de parler
Futur	Indéfini Défini antérieur	Je vais parler J'allais parler

Tableau n.3 : Système de Beauzée des formes spécifiquement françaises (Vetters 1996, p.30)

Le système de Te Winkel recourt lui aussi à des repères temporels pour expliquer l'usage des tiroirs verbaux[12]. Il permet de décrire de manière relativement efficace le système verbal en s'appuyant sur divers types d'oppositions : l'opposition entre deux temps (le présent et le passé), l'opposition entre deux types de relations (synchronique ou postérieure au présent ou au passé), l'opposition entre les actions en cours (les temps simples) et les actions achevées (les temps composés) au présent ou au passé.

Temps du présent	Action synchronique	Action en cours Action achevée	Il parle Il a parlé
	Action postérieure	Action en cours Action achevée	Il parlera Il aura parlé
Temps du passé	Action synchronique	Action en cours Action achevée	Il parla/il parlait Il eut parlé/il avait parlé
	Action postérieure	Action en cours Action achevée	Il parlerait Il aurait parlé

Tableau n.4 : Système de Te Winkel (Patard 2007, p.46)

[12] Il nous paraît intéressant de présenter le système de Te Winkel, même si celui-ci fut élaboré pour une description formelle des tiroirs du néerlandais, car il ne présente, de même qu'en allemand, pas les oppositions passé simple/ imparfait et passé antérieur/ plus-que-parfait.

Malgré les différences structurales des deux systèmes présentés ci-dessus, nous pouvons dire qu'ils ressemblent et sont précurseurs, dans une certaine mesure, à celui développé par Reichenbach. Dans le prochain point, nous nous intéresserons donc au système de repères élaboré par le logicien américain Hans Reichenbach, paru dans les quelques pages de son livre *Elements of Symbolic Logic* (Reichenbach, 1947).

Ayant connu un engouement particulier ces trente dernières années, ce système est sans doute celui qui a eu le plus d'influence sur l'étude des tiroirs verbaux et à l'égard duquel, il y eut de vives critiques. Dans les années quatre-vingt-dix, certains auteurs ont repris ce système, tout en l'améliorant. Les plus représentatifs à nos yeux sont Noyau (1991), Klein (1994) et Gosselin (1996).

1.1.3) Le système de Reichenbach

Dans son livre *Elements of Symbolic Logic,* paru en 1947, Hans Reichenbach décrit le système verbal de l'anglais à l'aide de trois repères temporels : (E) le point de l'événement (event point), (S) le point de la parole (speech point), (R) le point de référence (reference point). A partir de ces trois points et des relations qui existent entre eux, il choisit (S) comme point de départ (Reichenbach, 1947, p.296). En effet, Reichenbach part du principe que « le temps verbal exprime une temporalité premièrement déterminée par l'élément temporel de l'aspect de l'énoncé, le moment de l'énonciation, qu'il note S pour *Speech point*. Cela donne trois valeurs fondamentales possibles aux éventualités dénotées par les verbes : l'éventualité peut être antérieure au point de la parole, simultanée au point de la parole et postérieure au point de la parole. » (De Saussure, 1998, p.31).

Selon son système, nous devons envisager la relation entre (S) et (R) ainsi qu'entre (R) et (E)[13]. Par rapport à (S), « (R) peut se situer au même moment, dans le passé ou dans le futur. Cela donne déjà trois possibilités. Reichenbach considère (E), qui peut se situer avant, après ou au même moment que (R). En combinant ces deux relations, c'est-à-dire celles entre (E) et (R), et entre (R) et (S), on obtient $3 \times 3=9$ possibilités que Reichenbach considère comme formes fondamentales. » (Vetters, 1996, p.16)[14].

En associant ces relations, nous obtenons le tableau suivant[15] :

[13] La relation entre (E) et (S) n'est pas pertinente selon Reichenbach.

[14] Dans sa première version, Reichenbach obtient 13 combinaisons possibles avec les trois points (E), (R) et (S) et les relations d'antériorité et de simultanéité. Il réduira à 9, le nombre de points, en choisissant (S) comme point de départ.

[15] Notons que ce système est trop « riche » pour décrire les tiroirs verbaux de l'anglais.

Structure[16]	Nouveau nom	Nom traditionnel	Exemple
E-R-S	Anterior past	Past perfect	He had spoken
E,R-S	Simple past	Simple past	He spoke
R-E-S R-S,E R-S-E	Posterior past		(He would speak)
E-S,R	Anterior present	Present perfect	He has spoken
S,R,E	Simple present	Present	He speaks
S,R-E	Posterior present	Simple future	He will speak
S-E-R S,E-R E-S-R	Anterior future	Future perfect	He will have spoken
S-R,E	Simple future	Simple future	HE will spek
S-R-E	Posterior future		(latin abiturus ero)

Tableau n.5 : Le système de Reichenbach.

Mais comment, à travers ce système, rendre compte de la différence qui existe par exemple en français entre le passé simple (PS) et le PC ou entre l'IMP et le PS ?

Pour justifier cette différence, Reichenbach (1947, p.291) complète son système en considérant le point (E) soit comme un point temporel (pour le passé simple), soit comme une période (pour l'imparfait)[17].

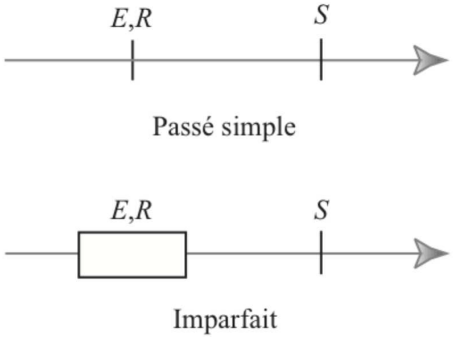


Illustration n.1 : Le PS et l'IMP selon Reichenbach

Pour Reichenbach, les trois coordonnées S, E et R sont toujours nécessaires au repérage des temps verbaux, même si certains d'entre eux ne se décrivent qu'avec deux coordonnées. C'est par exemple le cas du PS, comme l'affirme le logicien (1947, p.289) : « dans le passé simple, le point de l'événement et le point de référence sont simultanés. ».

[16] Notre notation : (-) marque la succession ; (,) marque la simultanéité

[17] Cette distinction de nature ponctuelle ou intervallaire n'est pas jugée adéquate par de nombreux auteurs, car elle ne permet pas de rendre compte de l'opposition entre le passé simple et l'imparfait. Le passé simple ne renvoie en effet pas toujours à un événement ponctuel. L'opposition de ces deux tiroirs verbaux ne relève pas non plus de la localisation temporelle d'un événement, mais de la représentation de la structure interne du procès. Pour plus d'informations, nous renvoyons aux propositions d'amélioration de Gosselin (1996).

Reichenbach admet qu'outre ces trois coordonnées, de nombreux autres facteurs entrent en ligne de mire, pour le repérage des temps verbaux (les déictiques, les adverbes, les locutions adverbiales de lieu et de temps, etc.).
Reprenons la notation de Reichenbach et transposons-la au français :

Structure	Dénomination verbale chez Reichenbach	Nom traditionnel
E-R-S	Passé antérieur	Plus-que-parfait
E,R-S	Passé simple	Passé simple
R-E-S ou R-S,E ou R-S-E	Passé postérieur	(mode conditionnel)
E-S,R	Présent antérieur	Passé composé
S,E,R	Présent simple	Présent
S,R-E	Présent postérieur	Futur proche
S-E-R ou S,E-R ou E-S-R	Futur antérieur	Futur antérieur
S-R,E	Futur simple	Futur simple
S-R-E	Futur postérieur	(latin *abiturus ero*)

Tableau n.6 : Le système de Hans Reichenbach appliqué aux tiroirs verbaux du français

Le système du logicien américain a été beaucoup critiqué, repris et amélioré, notamment par Gosselin, Klein et Noyau. Gosselin (1996, 2005) propose par exemple de considérer les coordonnées de Reichenbach, non comme des points, mais comme des intervalles, ce qui permet d'intégrer les oppositions aspectuelles, sans complexifier le système.
Bien qu'il ait fait couler beaucoup d'encre, le système de Reichenbach est toujours assez répandu. Il présente certes, quelques incommodités pour rendre compte de certains éléments (deux structures pour le futur simple ; deux formes qui ne correspondent à aucun temps grammatical traditionnellement reconnu, problème de la permanence du point R et de son utilisation dans la syntaxe et la sémantique), mais ceux-ci proviennent plus du fait qu'il s'agit de phénomènes liés à l'aspectualité, plutôt qu'à la localisation temporelle.

1.2) La notion d'aspect

La notion d'*aspect*[18] a été développée au XIXe siècle par des linguistes allemands, qui ont réussi à introduire une distinction entre « Aspekt » et « Aktionsart »[19]. En étudiant les langues slaves[20] (principalement le russe) ils ont relevé des oppositions lexicales (perfectif/ imperfectif), ont affiné et étendu cette catégorie générale de l'*aspect*, à d'autres langues, notamment aux langues romanes et au français.

Considéré comme l'une des trois grandes catégories verbales d'un point de vue sémantique, au même titre que le mode et le temps, l'aspect représente « la vision la plus objective dans la mesure où le procès est considéré en soi (…) comme le déroulement ou l'achèvement. Il est donc indépendant de sa situation dans le temps ou de sa réalité. Il porte avant tout sur le noyau de l'unité verbale, c'est-à-dire en termes traditionnels le verbe. Cependant, son impact, dans certains cas, s'étend à l'objet ou aux objets. » (J. Feuillet, 2001, p.139). On peut donc dire, comme le constate A. Patard (2007, p.104) que « l'aspect est ainsi souvent conçu comme regroupant tout ce qui précise le sens du procès, mais qui n'est pas du domaine du *temps* à proprement parler. ».

Introduite dès 1922 par F. Brunot dans son ouvrage *La pensée et la langue*, la notion d'aspect a d'abord été rejetée, jugée inapplicable au français[21]. Le linguiste français Gustave Guillaume sera le premier à donner une place fondamentale à l'*aspect* en langue française :

« L'aspect est une forme, qui dans le système même du verbe, dénote une opposition transcendant toutes les autres oppositions du système, et capable ainsi de s'intégrer à chacun des termes entre lesquels se marquent les dites oppositions » (G.Guillaume, 1929, p.109). Un peu plus tard, des linguistes « guillaumiens » tels que P.Imbs, M.Wilmet, développeront des analyses approfondies des valeurs et des réalisations linguistiques de l'aspect, lui conférant une place primordiale dans l'analyse des tiroirs verbaux français (Riegal, M. & Pellat, J.C. & Rioul, R, 1994, p.292).

---

[18] Nous parlerons dans le cadre de notre travail, de « l'*aspect* conçu au sens large dans les langues non-slaves et non de l'aspect conçu au sens étroit pour les langues slaves » B.Palek, 1989, p.232-233

[19] Selon Ulrich (1972, 16 et 12) repris dans J.Feuillet (2001, p139) l'aspect est « die Verlaufsweise eines verbalen Geschehens (…) im Hinblick auf sein Verhältnis zum Zeitverlauf » et l'Aktionsart est « die Verlaufsweise, Spielart eines verbalen Geschehens im Blick auf die Art seiner Inhaltlichen Modifizierung ». Comprenons : « l'aspect est la manière de considérer le procès dans son déroulement temporel, tandis que l'Aktionsart considère le procès du point de vue de sa modification (sémantique) interne. » (J.Feuillet, 2001, p.139).

[20] La catégorie de l'*aspect* est indéniable dans les langues slaves. En effet, grâce à la présence de formes morphologiques distinctes, cette catégorie est profondément ancrée dans le système verbal slave et l'expression verbale de l'aspect verbal est obligatoirement présente dans chaque verbe, contrairement au français.

[21] Nous citerons à titre d'exemple : Damourette et Pichon, 1930 : *Des mots à la pensée* .

Contrairement à la localisation temporelle et à ses repères, l'aspect n'est pas lié au moment de l'énonciation[22]. Selon B.Comrie (1976, p.3) « Aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation[23]». L'aspect serait donc un « trait grammatical » indiquant la manière dont le procès doit ou peut être envisagé, du point de vue de son développement ou plutôt, « sous l'angle de son déroulement interne » (P.Imbs, 1960).

Pour Maingueneau (1991, p.50) « Les temps par leurs marques spécifiques ne véhiculent pas seulement des informations d'ordre temporel et modal ; ils expriment aussi de quelle manière on envisage le procès, son mode de manifestation dans le temps. Une telle information se nomme l'aspect. ».

Selon Grevisse (1993, p.559), l'aspect est « la manière dont s'expriment le déroulement, la progression, l'accomplissement de l'action. Cela se marque notamment dans l'opposition entre l'indicatif imparfait et le passé simple, l'action étant considérée comme inachevée dans un cas, comme achevée dans l'autre. Cela est réalisé aussi par les temps composés, qui expriment l'accompli : J'ai mangé/Je mange. ».

C'est donc le déroulement/le développement de l'action verbale qui est souligné dans les définitions précédentes. L'aspect verbal exprime par conséquent l'action soit dans son développement/déroulement (aspect inaccompli : Pierre chantait), soit dans son achèvement (aspect accompli : Pierre a chanté).

La notion d'*aspect* se rapporterait donc au « caractère de l'action considérée dans son processus même : durée, répétition, achèvement, non-achèvement. » (Wartburg-Zumthor, 1958, § 301).

Les théories actuelles ont encore du mal à délimiter la catégorie même de *l'aspect*. Pour A.Patard (2007, p.108), les conceptions divergent, mais nous pouvons quand même distinguer deux conceptions : l'une dite « large » (empreinte à la tradition slave), l'autre « étroite ».

Certains théoriciens, tels Coseriu (1980) ou Binnick (1991) conçoivent en effet *l'aspect* en incluant tous les phénomènes qui se rapportent à la structure d'un procès ou à ses différentes phases. D'autres, comme Vet (1980), Gosselin (1996) ou Vetters (1996) limitent cette catégorie à deux, quatre, voire cinq classes aspectuelles et à un nombre réduit d'aspects grammaticaux[24]. Bien que difficile à circonscrire, nous entendrons, sous la définition

[22] l'aspect n'est pas une catégorie déictique définie par son rapport à la situation d'énonciation. Elle relève de la structure temporelle propre de l'événement (nous renvoyons aussi à voir Comrie 1989, p.5).

[23] Nous proposons notre traduction : « Les aspects correspondent à différentes manières d'envisager la composition temporelle interne d'une situation. »

[24] Nous évoquerons les *Time schemata* de Vendler (1967) et ses quatre classes aspectuelles. Concernant les autres catégorisations, nous renvoyons à Binnick (1991, p. 181-183) ; Smith (1991, p.6) ; Gosselin (1996, p.22 et p.54) ; Vetters (1996, p.85-86)

d'aspect, une catégorie correspondant aux informations temporelles véhiculées par les différentes phases du déroulement d'un procès dénoté dans un énoncé.

Chapitre 2) Les catégories aspectuelles : l'aspect grammatical et l'aspect lexical

Les langues disposent de différents moyens pour exprimer l'*aspect*. C'est, comme nous venons de le voir, une catégorie complexe qui inclue aussi bien les tiroirs verbaux, la morphologie ainsi que de nombreux autres marqueurs comme les moyens stylistiques (compléments circonstanciels de temps, adverbes, groupes prépositionnels, etc.), la nature du sujet, le sémantisme du verbe, etc. On distingue généralement en français, deux types d'*aspects* : l'aspect lexical et l'aspect grammatical[25].

2.1) L'aspect grammatical

Selon Riegel, Pellat et Rioul (1994, p.296) l'aspect grammatical représente l'aspect au sens étroit, exprimé par la morphologie et la syntaxe, c'est-à-dire la conjugaison des verbes et les procédés morphologiques. L'aspect grammatical indique l'angle/le point de vue, sous lequel le locuteur voit les différents moments du déroulement du procès[26]. Il est donc difficile en français, de dissocier les notions de temps et d'aspect puisque « l'aspect dit grammatical, est porté par les morphèmes de temps » (F.Calas & N.Rossi, 2001, p.15).

Pour Gosselin (1996, p.10), « l'aspect grammatical définit le mode de présentation du procès (…) tel qu'il est indiqué par les marques grammaticales. ». Il dépend donc du verbe et de sa conjugaison.

La distinction terminologique établie entre aspect grammatical et aspect lexical a été introduite par des linguistes allemands dans les années 1920. Ceux-ci distinguent les modes d'action (Aktionsarten) de l'aspect (Aspekte). Cette terminologie semble d'ailleurs selon J.P Confais (2002, p.201) « maintenant bien établie dans la tradition grammaticale germanophone, même si l'on rencontre ça et là une certaine confusion dans l'utilisation des

[25] On admet aussi une troisième catégorie, celle de l'aspect sémantique, qui repose sur le sens des verbes (contrairement aux aspects dits *formels*).

[26] Pour définir les traits caractéristiques des aspects grammaticaux, nous emprunterons la notion « d'angle de vision » à M.Maillard (1993, 1994).

termes. ». Pour cet auteur, l'aspect grammatical se présente comme « une variation signifiante du verbe, liée à un choix du locuteur, et à ce titre « subjective » (cf. aussi Schanen 1981, p.125) : que le verbe soit duratif (schlafen, dormir) ou ponctuel (platzen, éclater), le locuteur a le choix de présenter le procès dans la perspective résultative dite de l'accompli (par exemple PERF ou PC) ou du non accompli (par exemple PRÄS ou PRES).[27] » (J.P Confais, 2002, p.202).

Aujourd'hui, pour rendre compte de la notion d'*aspect* et la définir, il est communément admis d'avoir recours à des concepts de bornes (ouvertes et fermées ; concept introduit en France par A. Culioli depuis 1970), repères, instants, intervalles, « qui permettent de délimiter les différentes visées aspectuelles du procès. » (I. Novakova, 2001, p.8).

Sous la dénomination « aspect grammatical », sont regroupées les oppositions accompli/inaccompli[28] et sécant/ non-sécant.

Les formes verbales simples renvoient toujours en français à l'inaccompli et celles composées à l'accompli. L'opposition accompli/inaccompli est donc « systématique en français : elle se manifeste à tous les modes (…) » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p.293). Dans *il mange, il mangera, il mangeait, il mangea*, le procès verbal interne est perçu comme inaccompli, en cours. Il s'agit en quelque sorte d'une action qui est en train de se réaliser. A contrario, *il a mangé, il avait mangé, il aura mangé* indique que l'action est terminée. Le procès est parvenu à son terme final, il est totalement achevé[29].

Si les oppositions aspectuelles accompli/inaccompli[30] renvoient aux formes verbales du français, celles de sécant/non-sécant renvoient aux tiroirs verbaux du passé et aux façons de percevoir le déroulement d'un procès.

L'aspect sécant est ainsi exprimé par l'IMP et l'aspect non-sécant, par le PS et le PC. En effet, l'aspect sécant envisage le procès de l'intérieur, à un moment précis de son déroulement, sans pour autant connaître les limites, « l'achèvement » de celui-ci. Dans *il mangeait une pomme*, nous pouvons supposer le début de l'action, mais ne pouvons dire avec certitude quand elle se terminera.

---

[27] L'abréviation PERF renvoie au *perfekt* allemand (le parfait), celle de PRÄS au présent (Präsens).

[28] Nous classons l'opposition accompli/ inaccompli dans l'aspect grammatical, dans la mesure où celui-ci dépend de la conjugaison verbale. Cet aspect peut néanmoins être aussi considéré comme lexical, si l'on admet l'utilisation des semi-auxiliaires et des léxèmes co-verbaux.

[29] Certains grammariens comme M.Wilmet (2003, 2007) rattache l'opposition accompli/ inaccompli à l'aspect lexical et non grammatical, car il considère que les auxiliaires et semi-auxiliaires sont des morphèmes autonomes par rapport au verbe.

[30] Pour mieux rendre compte de certains traits aspectuels, notamment propres au passé simple, au futur simple et à certaines valeurs du présent, plusieurs linguistes comme M.Wilmet (1997), Gosselin (1996) ont introduit une troisième notion, celle de « global ». Comme celle-ci ne concerne pas directement le cadre de notre étude, nous ne la développerons pas.

A l'inverse, l'aspect non-sécant (dénommé *global* par certains auteurs) envisage le procès globalement, de l'extérieur, par rapport à un repère temporel[31]. Dans *la semaine dernière il a mangé une pomme*, l'aspect non-sécant s'oppose à l'aspect sécant *la semaine dernière il mangeait une pomme*. L'aspect sécant de l'IMP, indique effectivement que le procès est perçu à l'intérieur de son déroulement et non de manière globale et extérieure, comme c'est le cas pour l'aspect non-sécant.

Malgré tout, nous verrons que les efforts de classification et d'explication des différences aspectuelles des tiroirs verbaux des temps du passé (PC/PS vs. IMP ; comprenons sécant/ non-sécant) sont peu retenus, par rapport au concept d'arrière et d'avant plan, développé par Harald Weinrich dans les années soixante-dix[32].

2.2) L'aspect lexical

Contrairement à l'aspect grammatical, l'aspect lexical est exprimé en français par un lexème adverbial ou co-verbal, appelé « Aktionsart » ou mode d'action[33]. Ce n'est pas seulement le verbe qui exprime cet aspect ; il faut prendre en compte, comme le souligne F. Calas & N. Rossi-Gensane (2001, p.16) « les arguments du verbe et d'autres compléments, tels certains compléments de temps. C'est en fait la phrase, qui reçoit une valeur aspectuelle. ». L'aspect lexical décrit ainsi les valeurs temporelles sémantiques des procès dans leur contexte : le début, le déroulement, l'achèvement, l'état. L'aspect lexical d'une construction verbale dépend donc de la prise en compte du sens véhiculé par le verbe et de son contexte sémantico-lexical.

De nombreuses typologies référencent les classes aspectuelles lexicales[34]. La plupart du temps, elles sont classées en trois ou quatre grandes catégories. Plusieurs auteurs distinguent sous cette classe les oppositions binaires : imperfectif/perfectif[35] ; inchoatif/terminatif ; semelfactif/itératif, etc. Nous définirons brièvement ces trois notions.

---

[31] Selon Riegel, Pellat et Rioul (1994, p.294) : « Le procès perçu suivant l'aspect non-sécant est (…) enfermé dans des limites ; en particulier, une borne finale lui est assignée. »

[32] Nous définirons celui-ci (Weinrich, 1964) plus en détail ultérieurement.

[33] Nous avions défini cette notion en 1.3

[34] Malgré la profusion terminologique rencontrée dans les grammaires et autres ouvrages, nous n'évoquerons que les termes qui nous paraissent appropriés ou largement reconnus.

[35] Selon I.Novakova (2001, p.14) « Perfectif et imperfectif renvoient à l'aspect lexico-grammatical dans les langues slaves. Toute tentative de transposer automatiquement en français les phénomènes aspectuels, abondamment décrits pour les langues slaves (…) débouche sur une impasse. » Cette catégorie devrait donc être seulement réservée à l'étude des phénomènes aspectuels des langues slaves.

L'aspect perfectif/imperfectif se manifeste en français surtout par le sens du verbe. « L'aspect perfectif envisage le terme du procès : le procès n'acquiert d'existence complète et véritable que lorsqu'il est parvenu à son terme (…) » alors que « l'aspect imperfectif envisage le procès dans son déroulement, sans visée d'un terme final. » (Riegel, Pellat et Rioul (1994, p.293). Nous pourrions prendre comme exemple le verbe perfectif *casser* ; l'action de *casser quelque chose* est en effet réalisée à partir du moment où le procès arrive à son terme, lorsqu'un *objet est cassé* (le procès ne peut être prolongé). A contrario, le verbe imperfectif *aimer* suppose dans son sémantisme un procès sans limitation intrinsèque[36]. Cette opposition se traduit presque uniquement dans les temps verbaux du passé avec l'opposition PS/IMP ou passé antérieur/plus-que-parfait.

L'aspect inchoatif/terminatif (choatif) s'exprime principalement par des périphrases verbales, des dérivations lexicales ou des semi-auxiliaires. Il situe des limites à l'intérieur du procès. Toujours selon Riegel, Pellat et Rioul (1994, p.295) « l'inchoatif saisit le procès immédiatement à son début, alors que le terminatif le saisit juste avant sa limite finale. ». En français, l'aspect inchoatif indique le début d'une action ou l'entrée dans un état : *il s'endort ; il commence à chanter.* En allemand, il se manifeste notamment par les préfixes verbaux -auf/ -ein/ -los/ qui expriment un déroulement verbal, une action en train de commencer: schlafen (dormir) einschlafen (s'endormir). L'aspect terminatif exprime pour sa part, une action en train de se terminer, une limite temporelle arrivant à échéance, juste avant sa limite finale : elle finit de manger ; elle termine ses devoirs. En allemand, cet aspect se manifeste entre autres, par la copule verbale –fertig+verbe : fertigschreiben (terminer d'écrire).

L'aspect semelfactif dénote un procès unique et l'aspect itératif, un procès se répétant un certain nombre de fois. Ce dernier est quant à lui surtout indiqué par des compléments circonstanciels de temps (souvent, tous les jours, etc.). L'aspect semelfactif envisage un procès de façon unique, de manière ponctuelle, qui ne se produit qu'une seule fois (en latin, *semel* signifie *une fois*), alors que l'aspect itératif fait allusion à des répétitions, à des itérations. L'aspect itératif peut aussi être exprimé en français par le préfixe verbal –re : recommencer, refaire, etc qui contient l'idée d'une répétition de l'action[37]. En allemand, les préfixes verbaux –wieder et –zurück sont l'équivalent du préfixe itératif précédemment exposé (wiederkommen=revenir (encore une fois) ; zurückkommen=retourner).

En 1967, un auteur reconnu, Zeno Vendler, distingue quatre catégories aspectuelles lexicales.

[36] Selon leur contexte, certains verbes en français peuvent être perfectifs ou imperfectifs, comme par exemple le verbe *lire*.

[37] Même s'il renvoie la plupart du temps à une notion de réitération, le préfixe –re n'exprime pas systématiquement la répétition, comme on peut le voir à travers ces verbes : *réagir, représenter.*

2.3) La classification des types de repères selon Z. Vendler

Le paradigme, issu de la littérature anglo-saxonne, qui a certainement eu le plus de succès et qui fait autorité dans le monde de la linguistique est celui du philosophe Zeno Vendler, paru en 1967. Celui-ci a établi une classification identifiant quatre catégories de procès[38]. Pour se faire, il a tout d'abord établi trois traits caractéristiques, servant de critères à l'établissement de sa classification: la dynamicité, le bornage et la ponctualité.

« La dynamicité caractérise un événement qui se résume à une somme de changements ; le bornage concerne la manière dont est pris en compte le terme d'une occurrence d'événements (on parle aussi de télécité) et le trait ponctuel vaut pour des procès renvoyant à des événements qui ne présentent pas de durée interne. » (Perrin, 2005, p.81). A partir de ces critères, il a dégagé quatre schémas temporels, qui correspondent à autant de types de procès : état/ activités/ accomplissement/ achèvement[39].

Selon Gosselin (1996, p.54/55) les *états* sont des procès non dynamiques, non bornés et non ponctuels qui induisent une situation stable, une propriété, comme par exemple *être malade*[40]. Les activités, caractérisées par une suite de changements ayant un début et une fin non impliqués par le procès, sont dynamiques, mais non bornées et non ponctuelles, comme le verbe *travailler*. Les accomplissements sont aussi une série de changements, mais contrairement aux activités, ils sont dynamiques et bornés, mais non ponctuels, ce qui implique que le début et la fin sont inhérents au procès lui-même (prenons l'exemple du verbe *aller*). La dernière classe typologique de Vendler est celle des achèvements. Ils sont dynamiques, bornés et ponctuels comme le verbe *s'endormir*.

De ces quatre catégories, en découlent deux. Les verbes d'accomplissement et d'achèvement « font partie de la classe des verbes téliques, en raison de leurs bornes internes inhérentes (outcome, endstate), et les verbes d'état et d'activités se regroupent sous la classe des verbes atéliques, en raison de l'absence de bornes internes inhérentes. » (Ayoun, 2005, cité et traduit par Fahmy, 2007, p.10/11).

[38] Vendler a eu recours à de multiples tests pour classifier les procès. Pour plus de précisions, nous renvoyons à Vendler, 1967 : *Linguistics in philosophy*, Cornell University Press ou à P.Hass, 2009 (p.26/27) : *Comment l'aspect vient au nom. Les propriétés aspectuelles des noms à l'épreuve des restrictions de sélection imposées par certaines prépositions*, thèse de doctorat, Lille.

[39] Les termes anglais sont : states/ activities/ accomplishments/ achievements

[40] Gosselin (1996, p.54) divise cette catégorie en deux : les états nécessaires et les états contingent.

	Dynamique	Borné	Ponctuel	Exemples
Etat	Non	Non	Non	Vouloir, savoir, aimer,etc.
Activités	Oui	Non	Non	Marcher, parler, rire, etc.
Accomplissement	Oui	Oui	Non	Construire une maison, faire une tarte, etc.
Achèvement	Oui	Oui	Oui	Trouver, gagner, tomber, etc.

Tableau n.7 : Les typologies de procès selon le modèle de Z. Vendler, 1967

A partir de cette classification, Jacques François et Laurent Gosselin (1996, p.55) détermineront eux aussi pour le français, un certain nombre de tests linguistiques pour rendre compte des différents traits proposés par Vendler, soit la dynamicité, le bornage et la ponctualité, à l'aide notamment de circonstanciels de durée, de locutions verbales et de périphrases/semi-auxiliaires, tels *être en train de, pendant+durée, mettre -n temps pour, etc* (Perrin, 2005, p.83/84).

Bien qu'étant la plus connue et la plus reconnue, l'idée de classifier les types de procès n'est pas propre à Vendler. Avant et après lui, plusieurs auteurs ont postulé pour une tripartition (Kenny, 1963 ; Franckel & Paillard, 1991 ; Desclés, 1991) voire une quadripartition des types de procès (Mourelatos, 1978). Smith (1991) a même sollicité cinq catégories, ajoutant celle des semelfactifs à la classification de Vendler. Néanmoins, dans leur ensemble, les typologies convergent sur un certain nombre de points ainsi que sur un ensemble de tests linguistiques qui aident à discriminer les grandes classes aspectuelles.

Chapitre 3) Oppositions aspectuelles du PC et de l'IMP : définition, approches, conception et critique

De très nombreux auteurs ont entrepris d'expliquer, de définir et de classer les temps du passé, en étudiant notamment leurs valeurs aspectuelles. La littérature spécialisée abonde d'études, d'articles et de revues traitant l'aspectualité de ces temps. Qu'il s'agisse du PC, de l'IMP ou du PS), les explications et théories des auteurs divergent.

Nous définirons et expliquerons dans cette section les valeurs, oppositions et différences aspectuelles du PC et de l'IMP, et donnerons un aperçu des diverses approches envisagées, liées à ces deux temps.

3.1) L'aspect grammatical du PC et de l'IMP

Appartenant au mode de l'indicatif et étant un temps « composé » comme son nom l'indique, le PC s'oppose à l'IMP par sa nature aspectuelle. Comme nous l'avons vu en 2.1, les temps composés et donc le PC ont une valeur d'accompli[41] et les temps simples, comme l'IMP, une valeur d'inaccompli. Cette opposition est systématique en français, car elle se manifeste « à tous les modes, par l'opposition entre les formes composées et les formes simples du verbe. » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p.293).

On parle d'aspect accompli lorsque le procès se présente comme achevé, réalisé, au moment qui sert de repère temporel, lorsque le procès d'une action est envisagé au-delà de son terme. Comme le linguiste O.Ducrot (1995, p.689) nous le fait remarquer : « L'aspect est (…) accompli si le procès est antérieur à la période dont on parle (…).». On parle d'aspect inaccompli lorsque le procès est saisi en cours de déroulement, de réalisation.

La seconde opposition aspectuelle grammaticale propre au PC et à l'IMP est leur valeur non-sécante (globale) et sécante. C'est la manière de percevoir le déroulement du procès qui oppose ces deux temps verbaux. Dans le cas du PC, le procès est saisi globalement, de l'extérieur, avec des limites qui fixent un terme final à la durée du procès, en particulier une borne finale : on parle donc de valeur non-sécante du PC. Avec l'aspect sécant, pour l'IMP « l'intervalle de référence du procès est envisagé sans limites, de l'intérieur et découpé en deux parties : une partie réelle nette et une partie virtuelle floue, à cause de l'effacement de la limite finale. » (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p.294).

3.2) Définitions traditionnelles du PC et de l'IMP : critiques et suggestions pédagogiques de certains auteurs

De nombreux auteurs ont constaté et discuté des difficultés d'apprentissage du PC et de l'IMP pour des apprenants non francophones. Celles-ci sont, comme nous le verrons, principalement dues aux définitions du passé dans les manuels d'apprentissage. Ces difficultés sont en effet liées aux mauvaises terminologies dans les grammaires traditionnelles (la notion de durée par exemple), ainsi qu'aux règles traditionnelles (truffées d'exceptions, incomplètes) mais aussi à des explications portées plutôt sur des considérations lexico-

[41] Les formes composées n'expriment pas seulement l'aspect accompli. Selon Riegel, Pellat et Rioul (1994, p. 293) « Dans un système temporel corrélatif, elles peuvent exprimer l'antériorité » comme c'est le cas avec le plus-que-parfait par exemple.

sémantiques qu'aspectuelles (reliées au point de vue du locuteur), ainsi qu'aux exercices (difficulté de concevoir qu'un même verbe puisse se mettre contextuellement aux deux formes).

Nous passerons en revue quelques définitions traditionnelles et « visions » de différents auteurs, trouvées dans des grammaires et articles linguistiques et/ou pédagogiques, qui chacune, ne donnent pas les mêmes informations concernant l'usage et l'enseignement de ces deux temps, bien que divergeant toutes vers des considérations aspectuelles[42].

Pour Cox (1982, p.238) la compréhension de la différence entre le PC et l'IMP n'est pas de nature temporelle, mais « (…) est issue d'une distinction de points de vue inchoatif/choatif. ». En effet, il considère que la notion d'inchoativité (le locuteur indique et saisi le procès immédiatement à son début, ou l'entrée dans un état) est propre au PC et que celle de choativité (le locuteur n'éprouve pas le besoin de mettre l'accent sur le début du procès) est associée à l'IMP[43]. Il plaide donc déjà pour une réorientation aspectuelle.

Dansereau (1987) critique de façon virulente, les définitions et terminologies traditionnelles qui induisent les apprenants en erreur et envisage une explication aspectuelle, selon laquelle la différence entre le PC et l'IMP est une histoire de point de vue exprimé[44] : « The imparfait is used to relate what the conditions were/ what was going on (« quelles étaient les conditions ? »), and the passé composé to relate what happenened next (« qu'est-ce qui s'est passé ? ») » (Dansereau, 1987, p.37).

Tout comme Dansereau, Blyth (1997) critique le traitement traditionnel de la grammaire dans les manuels de Français langue étrangère (conception statique, informations grammaticales inexactes, confusion entre les notions de temps et d'aspect, règle basées sur des termes descriptifs et non aspectuels, etc.) ce qui amènerait les apprenants à confondre l'aspect lexical avec celui grammatical. Il suggère alors de procéder par une approche constructiviste (une conception grammaticale qui inclut la conscience métalinguistique). Dans son ouvrage de 2005 (p.220-222), il propose d'avoir recours à une grammaire universelle en évitant

[42] Vu l'exhaustivité des définitions (et des auteurs), nous avons choisi de traiter seulement celles, qui nous paraissent être importantes et faire du sens pour ce travail.

[43] Notons que Cox (1994) critique les notions de durée, de premier/deuxième plan et d'événement. Il préconise aussi d'enseigner en premier lieu le PC, puis l'IMP.

[44] Cette explication rejoint celle de Pulgram (1984, p.257) : « the aoristic perfect seeks to have the hearer see actions in a narrative sequence of events (…) the imperfekt emerges as the tense which invites the hearer to see an actions as background, as a circumstance or a condition, including repetitive and habitual actions (which can be regarded as circumstancial) ». Elle se base sur les mêmes *questions* : « What happened ? what happened next ? » (que s'est-il passé ? que s'est-il passé après ?) pour le PC et « what were the circumstances, the condition ? what was going on ? » (quelles étaient les circonstances, les conditions ?) pour l'IMP (Pulgram, 1984, p.259-260).

l'utilisation du métalangage traditionnel et envisage trois étapes pour la production de l'IMP et du PC par les apprenants de FLE/FLS (français langue étrangère/français langue seconde) : se défaire de l'utilisation par défaut du PC et encourager les notions d'avant-plan et d'arrière-plan ; exposer les apprenants à des textes narratifs riches de contre-exemples et d'emplois prototypés ; mettre l'accent sur les usages non-prototypés de l'IMP et du PC.
Pour Bardovi-Harlig (*The emergence of verbal morphology*, 2000), le PC encode le point de vue d'une situation ou d'un événement comme un tout et comme complété, alors que l'IMP encode une référence explicite à la structure interne temporelle d'une situation, en regardant la situation de l'intérieur (traduction libre p.96).
Quant à Ayoun (2001/2005) elle avance que le contexte détermine l'usage du PC (le « perfectif ») et celui de l'IMP (« l'imperfectif ») et rejoint notamment Dansereau pour critiquer les manuels de FLE et leurs explications pauvres, inadéquates et confondantes, basées sur des différences sémantiques au détriment d'explications aspectuelles.

Nous pouvons constater que de nombreux auteurs (et nous n'en avons cité que très peu[45]) s'intéressent aux difficultés d'apprentissage et d'enseignement du PC et de l'IMP, que les définitions traditionnelles (aspect lexical) prévalent dans les manuels scolaires et qu'aucune n'est satisfaisante. Bien au contraire, celles-ci doivent être repensées car elles induisent les apprenants en erreur.
Il est primordial d'encourager les apprenants à comprendre la différence aspectuelle entre ces deux temps et de donner aux enseignants les moyens d'y parvenir. Nous allons voir dans le point suivant quelles sont les différentes approches qui permettent d'expliquer la différence d'utilisation entre le PC et l'IMP.

3.3) Conception et critiques des approches aspectuelles, textuelles/discursives et anaphoriques/référentielles du PC et de l'IMP

Il existe plusieurs approches qui expliquent les différences aspectuelles entre le PC et l'IMP pour les apprenants de FLE ou de FLS. On se rend malgré tout compte, qu'aucun des paradigmes ne parvient à donner une description satisfaisante, ni adéquate de l'opposition PC/IMP pour les apprenants, comme pour les enseignants. On trouve, d'une part, comme le

[45] Nous renvoyons aussi à Molendijk (1990), Pulgram (1984), Trescases (1979), Abrate (1983), Garrott (1988), Connor (1992), O'Connor Divito (1997), Gezundhajt (2000), Cuq (1996), Cuq & Gruca (2005), Bres (1991), Vetters (1993), Imbs (1965), Kamp & Rohrer (1983)

souligne C. Vetters (1993, p.14) « les explications traditionnelles, selon lesquelles le PC et l'IMP sont des variantes aspectuelles du passé (Imbs, 1961 ; Klum, 1963), d'autre part, on admet que l'emploi du PC et de l'IMP est régi par des principes textuels/ discursifs comme premier plan/ arrière plan (Weinrich, 1973 ; Kamp & Rohrer, 1983 ; Molendijk, 1990 ; Vet, 1991, etc.)[46].».

Ces deux approches ont largement été privilégiées dans les manuels de FLE, d'abord avec les méthodes communicatives jusqu'à la fin des années 1980 en ce qui concerne l'approche aspectuelle. L'approche textuelle/discursive, s'est quant à elle généralisée dans les années 1990 et est toujours d'actualité dans les manuels de FLE.

Bien que très peu, voire nullement utilisée dans les manuels de FLE, nous n'évoquerons que brièvement la notion d'approche anaphorique/référentielle, qui tient au mode de référenciation, théorie développée entre autres par Tasmowski De Ryck (1985), Berthonneau & Kleiber (1993), Molendijk (1996).[47] Nous n'évoquerons dans ce travail ni l'*approche inactuelle* (Damourette et Pichon 1911-1956 ; Klum 1961 ; Le Goffic 1986 ; Touratier 1998) qui fait de l'IMP un « tiroir toncal [48]», ni l'*approche temporelle* (Henry 1954 ; Le Goffic 1986 ; Touratier 1998) qui remet en cause les caractéristiques temporelles de l'IMP, notamment sa valeur de tiroir verbal du passé.

3.3.1) L'approche aspectuelle

Traditionnellement utilisée pour différencier les temps du passé en français, développée entre autres par différents théoriciens et grammairiens, tels que Wilmet (1976/1997), Joly et Lerouge (1980), Bres (1997) ou encore Rohrer (1981) et Vet (1980), l'approche aspectuelle, démarche pédagogique certes intéressante mais très controversée, part du postulat que la distinction entre les formes de l'IMP et du PC est « rapportée à une différence de représentation de l'événement impliqué par le procès. » (Bres, 1998, p.34).

L'idée de cette approche est que l'opposition entre ces deux temps est une opposition d'aspect accompli/inaccompli, l'IMP étant « analysé comme représentant la situation dénotée en déroulement, en faisant abstraction de son début et de sa fin, tandis que le passé simple ou le

[46] On admet en effet depuis la théorie de Weinrich, que la distinction entre les deux temps n'est pas aspectuelle, mais discursive.

[47] Nous avons décidé de ne développer que les approches les plus relevantes pour l'enseignement/apprentissage du FLE/FLS. Nous ne développerons donc pas les approches temporelles, inactuelles ou hybrides/composite.

[48] L'IMP marquerait le « placement du fait verbal dans une autre sphère d'action, une autre *actualité*, que celle où se trouve le locuteur au moment de la parole » (Damourette et Pichon, 1911-1956, t.5, § 1709, p.177)

passé composé (de façon plus complexe) présentent la situation dénotée dans sa totalité, début et fin compris. » (Gündüz, 2005, p3).

Cette approche est basée sur trois *modes d'application* : le premier est centré sur la durée de l'intervalle (inclusion du moment de référence : l'IMP exprime une *durée* et le PC un *moment précis*), le deuxième est centré sur le bornage de l'intervalle (le PC évoque des actions précises, bornées/délimitées dans le temps et l'IMP indique des actions passées dont on ne connaît pas les limites/bornes temporelles) et le dernier mode d'application de cette théorie est réglé sur l'opposition inaccompli/accompli (l'état ou le résultat d'une action, comprenons son aspect grammatical (évoqué en 3.1)).

Nous pouvons critiquer cette approche à plusieurs égards. Elle entraîne toutes sortes d'amalgames de la part des apprenants. Tout d'abord, les notions de *durativité* et d'*imperfectivité* sont confondues. En effet, comme le souligne C.Vet (1980, p.76) « le locuteur ne prend pas en considération (…) l'intervalle entier pendant lequel la situation est valable ; il fait notamment abstraction du début et de la fin de cet intervalle, en se contentant de constater ce qui se passe au moment *r* seulement. ». L'apprenant a donc tendance à employer l'IMP quand le procès exprimé par le verbe indique une certaine durée (il serait également possible que l'apprenant confonde les notions d'aspect lexical et grammatical et que les verbes dits d'« Aktionsart » soient tous employés à l'IMP).[49]

De plus, les apprenants peuvent interpréter de manière subjective les notions de « bornage de l'intervalle ». Qu'est-ce qu'une action précise, une action non-limitée ? Cette approche n'a rien à voir avec l'aspect lexical des verbes et ceci pourrait induire les apprenants en erreur[50].

Il faut bien préciser, et certains manuels le font, que la différence d'emploi de ces deux temps tient au caractère subjectif de l'aspect grammatical (aspect sécant/non-sécant) et du point de vue exprimé par le locuteur (même si cette notion risque d'être un concept des plus abstraits pour les apprenants).

Enfin, cette approche n'éclaire pas les problèmes liés à la connotation subjective des énoncés du locuteur : certaines actions sont considérées pendant leur déroulement (aspect inaccompli) ou considérées comme terminées (aspect accompli). Elle ne permet pas d'expliquer suffisamment les intentions communicatives du locuteur par rapport à ses allocutaires.

Cette approche suscite donc de nombreux problèmes, puisqu'elle ne rend pas compte de la

[49] De plus, certains auteurs contestent l'imperfectivité de l'IMP (Tasmowski De Ryck, 1985 ; Molendijk, 1990) ou la perfectivité du PC/PS (Hoepelman & Rohrer, 1978 ; Vetters, 1996)

[50] Nous avons d'ailleurs remarqué que certains manuels associent volontairement les aspects grammaticaux et lexicaux des verbes pour favoriser la compréhension des apprenants, ce qui bien sûr les induits plus tard en erreur (les verbes d'état ou d'actions duratifs sont à l'IMP tandis que les verbes téliques sont au PC).

« complexité des phénomènes d'aspect qui exigent une perception claire de la différence entre propriétés référentielles d'un énoncé, propriétés lexicales d'un verbe et le choix énonciatif du locuteur. » (Gündüz, 2005, p.7). Ces difficultés expliquent donc pourquoi l'approche strictement aspectuelle a été abandonnée, au profit d'autres et d'une en particulier qu'il convient de présenter dans le point suivant.

3.3.2) L'approche textuelle/discursive

Cette approche plaide pour une différence IMP/PC basée sur le fonctionnement textuel/discursif particulier de chacun de ces deux tiroirs verbaux, saisi selon deux oppositions : non-progression vs progression (Kamp & Rohrer, 1983) et avant-plan vs arrière-plan (Weinrich 1964/1973/1989[51]).

Weinrich fut le premier à contredire clairement[52] l'analyse traditionnelle des temps du passé en soutenant que l'IMP et le PC/PS servent à mettre en relief le récit : le PC/PS indique le premier plan, il sert à raconter la suite des événements, alors que l'IMP constitue l'arrière-plan du récit, en décrivant la situation, les actions continues, hypothétiques ou simultanées, etc. Selon Weinrich (1973, p.115-117) cette « mise en relief serait la seule et unique fonction de l'opposition PC/PS vs. IMP ».

Cette approche fait donc notamment[53] une distinction entre une forte attention portée à l'événement (exprimée par le PC/PS) et une faible (exprimée par l'IMP[54]).

Pour Bres (1998), « si les PS sont généralement perçus de premier-plan, c'est parce qu'ils représentent le temps impliqué par le procès selon la direction qui porte l'acte du sujet ; si les IMP sont tout aussi généralement associés à l'arrière-plan, c'est parce qu'ils représentent le temps impliqué selon la direction qui emporte l'acte du sujet. ».

Comme l'illustre Weinrich (1973, p.115-117), le PS/PC correspond à « ce que retient un compte rendu factuel » alors que l'IMP aide le destinataire à « s'orienter à travers le monde. ».

---

[51] Notons que d'autres auteurs ont aussi plaidé en faveur de ces notions de premiers-plan (avant-plan) et de plan secondaire (arrière-plan) comme P.J Hopper (1979), R. Longacre (1981), S. Wallace (1982), J.M Adam (1985), etc.

[52] Damourette & Pichon (1911-1956) furent les premiers à mentionner les postulats de l'approche textuelle, en mentionnant une « différence psychologique, une différence dans la présentation des faits. » (t.5, § 1735)

[53] Elle peut aussi, chez certains auteurs inclure d'autres phénomènes, comme *la perspective temporelle : rétrospectif vs. prospectif* que nous ne développerons pas dans ce travail.

[54] Le plus-que-parfait est aussi classé dans l'approche textuelle de Weinrich comme temps de l'arrière-plan.

A la suite de Weinrich et de sa théorie, les auteurs convergent tous pour considérer l'IMP comme le temps de l'arrière-plan, fournissant le décor sur lequel se découpent les actions du PS/PC[55].

Cette approche est majoritaire dans les manuels de FLE car ces avantages sont multiples. Elle permet tout d'abord d'éviter l'emploi d'un métalangage grammatical complexe. De plus, cette notion est universelle dans toutes les langues, comme nous le font remarquer Hopper (1979) et Longacre (1981). Les notions d'actions *primaires* et *secondaires* permettent aussi de régler les problèmes liés à la subjectivité énonciative du locuteur et les usages/couplages erronés des apprenants entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical. Nous pourrions ajouter que cette approche permet d'enrichir les compétences discursives des apprenants.

Nous voulons aussi souligner, suite à l'étude d'A. Bergström (1997), que les locuteurs germaniques, ont tendance à placer les verbes en arrière-plan en fonction de leur sémantisme lexical (nous rappelons que la notion d'aspect est neutralisée en allemand au prétérit)[56].

Néanmoins, cette approche occulte l'articulation de ces deux temps autour d'un repère temporel, ce qui peut aussi expliquer que de nombreux apprenants se basent sur l'aspect lexical de certains verbes pour justifier l'emploi de l'un ou de l'autre de ces tiroirs verbaux.

De plus, certains auteurs comme Molendijk (1990, p.6-9) ou Pollak (1976, p.299) relèvent des inexactitudes dans cette approche qui veut faire de l'IMP le temps de l'arrière-plan (manque de précision des termes de premier et de second plan, restrictivité de la binarité de cette description, critères d'identification des plans non-décisifs, etc.). Tous deux critiquent le fait que ce type d'approche ne permet pas non plus de rendre compte de l'IMP dans ses emplois modaux (l'IMP employé après *si* par exemple dans un système conditionnel) ou dans ses emplois narratifs (l'IMP employé pour indiquer un procès passé unique, exprimer un événement important, dont il modifie la perception, comprenons l'IMP historique/narratif ou pittoresque).

[55] Reid (1976) et Hopper (1979) vont aussi dans la même direction et réaffirment cette conception en deux plans.
[56] Ce serait l'*Aktionsart* du verbe qui, « dans un premier temps, détermine le choix du temps passé, les verbes dynamiques étant majoritairement utilisés au passé composé, tandis que les verbes non dynamiques, de façon plus tardive, sont utilisés à l'imparfait » (Gündüz, 2005, p.8)

3.3.3) L'approche anaphorique/référentielle

Notamment défendue par O. Ducrot (1979), L.Tasmowski (1985), M. Labelle (1987), A. Molendijk (1990/1996), J. Anscombre (1993) et dans de moindres mesures par G. Kleiber & A-M. Berthonneau (1993)[57], cette approche a pour avantage de se fonder sur la notion de repère temporel, qui comme nous l'avons vu, est un élément indispensable pour comprendre le fonctionnement des temps du passé en français.

Cette théorie repose sur le fait que l'opposition IMP/PC est dictée par le mode de référenciation : anaphorique pour l'IMP et non-anaphorique pour le PC/PS.

L'approche anaphorique/référentielle distingue donc « les temps déictiques qui expriment une relation directe par rapport au moment de l'énonciation (le moment of speech [S] de Reichenbach) et les temps anaphoriques qui indiquent une relation temporelle par rapport à une référence temporelle déjà donnée dans le texte. » (E. Labeau, 2002, p.168). L'imparfait a donc une valeur anaphorique renvoyant à une entité discursive temporelle, alors que le PC est référentiellement autonome. Le PC se repère donc par rapport au moment de l'énonciation et l'IMP par rapport à une référence textuelle anaphorique[58].

Tout comme les autres approches évoquées précédemment, de nombreux auteurs l'ont critiquée, notamment Molendijk (1990) qui affirme que le PC/PS peut lui aussi, être employé de manière anaphorique. A son tour, Touratier (1998) ajoute que l'IMP peut avoir des emplois non-anaphoriques. Molendijk (1985) démontre des cas où l'IMP marque la postériorité par rapport au repère du PC/PS et Touratier renchérit en faisant remarquer qu'il existe des phrases où l'IMP est antérieur au moment de référence du PC/PS.

[57] G. Kleiber & A-M. Berthonneau (1993) ont défendu une théorie proche de celle-ci en y ajoutant l'idée de méronomie, comprenons la relation *partie-tout* : l'IMP ne repose que sur une partie du repère offert par l'antécédent et non sur son tout. Comme ils nous le font remarquer (p.68) : « La relation anaphorique entre la situation antécédent du passé et la situation présentée à l'imparfait est une relation de type partie (imparfait) – tout (antécédent). (…)». Ils postulent donc pour une nouvelle définition de l'IMP qu'ils présentent comme un temps anaphorique méronimique .

[58] Molendijk (1995) ajoute que l'antécédent sur lequel s'appuie l'IMP peut aussi être fourni par des événements explicites, implicites, présupposés ou impliqués.

3.3.4) Bilan

Comme nous venons de le voir, aucune de ces approches ne permet de rendre compte dans sa totalité, des emplois de l'IMP et du PC/PS. De nombreux auteurs s'accordent à dire qu'il faut mélanger les approches et ne pas en utiliser une au détriment des autres car aucune ne permet à elle seule l'acquisition réelle des valeurs de ces temps : « il existe différents plans (morphosyntaxiques, sémantiques, énonciatifs, textuels, …) que l'analyse linguistique sépare, mais qui dans la réalité des langues naturelles forment un tout. » (M.P Gündüz, 2005, p.11). Ce sont bien différents phénomènes qui entrent en jeu dans le système aspecto-temporel du français et nous nous devons, dans nos explications et descriptions, de rendre compte de la diversité des emplois et de la forme de ces temps, pour remédier aux problèmes des apprenants.

Le recours à différentes approches nous semble donc inévitable et clairement préconisé. La plupart des manuels actuels ont pris conscience, et ce depuis plusieurs années, de la nécessité et de l'importance de mélanger les approches. Depuis les années 1990, l'enseignement de l'opposition fonctionnelle IMP/PC n'est plus seulement illustré par une approche purement aspectuelle. Celle-ci est surtout explicitée à l'aide de l'approche discursive/textuelle.

Partie 2 – Approches didactiques du PC et de l'IMP dans un manuel scolaire de FLE allemand *Découvertes*

Introduction

Nous avons montré dans le chapitre précédent que les valeurs et emplois de l'IMP et du PC sont nombreux, complexes et abscons. Loin d'être inintelligible, didactiser ce savoir ne se fait pas sans difficulté, et nombreux sont les auteurs et articles traitant ce problème.

Nous avons vu qu'il existe plusieurs approches pour expliciter ces différences aux apprenants, mais qu'aucune d'entre elles ne permet de rendre compte de manière effective de la complexité réelle de la valeur de ces temps. Comme M.P Gündüz (2005, p.11) l'affirme, dans un article tiré de la revue *Acquisition et interaction en langue étrangère* : « Le recours à un seul paradigme explicatif revient en effet à réduire la problématique de l'articulation des différents temps grammaticaux entre eux à un seul de ses paramètres, ce qui dans tous les cas est réducteur et ne peut aboutir, pour reprendre le titre de cet article[59], qu'au développement de pseudo-compétences dans le maniement des temps du passé. ».

Nous sommes donc persuadés qu'il est nécessaire de mélanger et d'avoir recours à plusieurs *approches* (textuelles/aspectuelles/référentielles) pour mieux répondre aux attentes et difficultés des apprenants. Nous nous intéresserons notamment dans ce chapitre, aux différentes approches employées dans la méthode de français *Découvertes* ainsi que ses cahiers d'activités et suppléments grammaticaux, pour voir de quelle manière ce savoir est didactisé. Il s'agira de se faire une idée plus précise de la réalité de l'enseignement grammatical des temps du passé, afin de savoir s'il est nécessaire d'agir sur la didactisation de l'emploi de ces tiroirs verbaux pour un public germanophone.

Quelle ou quelles approche(s) est/sont utilisée(s)/ privilégiée(s)? A quel moment du processus d'apprentissage ? Avec quelles conséquences ? Quels sont les exercices proposés ? Les règles grammaticales formulées, etc.?

[59] *Articulation problématique des descriptions grammaticales et des pseudo-compétences chez les apprenants de FLE ; L'exemple des temps du passé*

Chapitre 1) L'enseignement de la grammaire en classe de FLE

On ne peut, dans un cours de FLE, se passer de descriptions grammaticales. Celles-ci sont inévitables, car elles constituent une donnée inhérente et une composite essentielle dans le processus d'acquisition linguistique. Selon H. Besse & R. Porquier (1991, p.163) « ce savoir grammatical, quels qu'en soient la nature et les fondements épistémologiques et théoriques, n'offre pas en soi de solutions à l'enseignement/apprentissage des langues, mais des hypothèses méthodologiques à la didactique des langues, tant du point de vue d'une théorisation de ses pratiques que de leur mise en œuvre pédagogique, fondées sur l'étude des apprentissages. ».

Depuis *l'approche communicative*[60], l'apprentissage d'une langue n'est plus considéré comme une accumulation de connaissances linguistiques, mais comme acquisition de savoir-faire communicatifs. Dans ce dessein, la grammaire traditionnelle a opéré un changement méthodologique pour faire place à une grammaire *notionnelle-fonctionnelle*, fondée sur le sens. Nous remarquons néanmoins que la grammaire traditionnelle (normative) est toujours aussi présente dans l'enseignement du FLE et voulons montrer à travers ce chapitre de quelle manière elle est enseignée/didactisée en ce qui concerne les tiroirs verbaux du passé, plus précisément l'IMP et le PC.

Même si depuis le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) de 2001, les concepteurs de méthodes de FLE privilégient une approche actionnelle dite de la pédagogie de projet (ou de la tâche), on remarque dans la méthode que nous avons observée, que les contenus grammaticaux sont regroupés dans des rubriques thématico-fonctionnelles, concept propre à l'approche communicative.

Les enseignants de FLE appliquent donc, comme le souligne Fougerouse M-C (2001, p. 166) « le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec de la grammaire. Dans le cadre de la classe, cette dernière est ancrée dans une réalité textuelle et contextuelle (…) ». Dans le cas de l'emploi de l'IMP et du PC, les enseignants ne disposent en plus d'aucune théorie unifiée permettant de transmettre ce savoir de manière homogène. En fonction de leur langue

[60] L'approche communicative utilise des théories empruntées à diverses disciplines et auteurs : la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, la sémantique, la pragmatique, l'analyse du discours, etc. D'origine anglo-saxonne, elle s'est développée puis imposée en France à partir des années 1970. Elle se base sur les besoins de l'apprenant qui est placé au centre du processus d'apprentissage et considère que la langue est avant tout un instrument d'interaction sociale. Principalement élaborée par D. Hymes, celui-ci développe l'un des concepts les plus importants de sa théorie, celui de *compétences de communication*.

maternelle, les apprenants ont donc une certaine appréhension de l'opposition IMP/PC et celle-ci peut leur être totalement étrangère[61] et/ou différente de leur propre système grammatical. En allemand, les apprenants ont par exemple recours à un seul tiroir verbal, *das Präteritum* (le prétérit)[62] pour en traduire deux : le PC/PS et l'IMP : « En allemand, tous les verbes sont traduits par l'*Imperfekt*, anéantissant l'opposition Imparfait/Passé simple du français » (Surcouf, C., 2007, p.332). La grammaire doit donc mettre au service des apprenants, des outils leur permettant de comprendre la conception des tiroirs verbaux du français.

Il est également important d'ajouter que la méthode que nous allons analyser a la particularité de ne proposer aucune description grammaticale dans le manuel[63]. Celles-ci se trouvent dans le supplément grammatical (*Grammatisches Beigheft)* qui accompagne le livre. Il est donc nécessaire pour les apprenants et pour les enseignants d'avoir régulièrement recours à ce supplément pour introduire, expliciter et réviser les règles grammaticales. Ce supplément est ainsi complémentaire et indissociable du manuel ou priverait sinon les apprenants qui ne se le seraient pas procuré, de toutes descriptions grammaticales à proprement parler.

Considérons par ailleurs un facteur extrêmement important : ce sont aussi les enseignants qui décident d'avoir recours à l'une ou l'autre approche grammaticale pour décrire et expliciter les différents points grammaticaux, indépendamment de la méthode. Ils sont libres de proposer une description grammaticale avant, pendant ou après l'objet étudié (ou de ne pas y avoir recours, ce qui selon notre expérience nous paraît inadapté, voire insensé). Ils déterminent aussi la/les approche(s) grammaticale(s) qui leur semble(ent) la/les plus appropriée(s) pour introduire ou non une règle : les structures étudiées peuvent être introduites par induction ou par déduction[64], explicitement ou implicitement[65], en contexte ou

---

[61] C'est par exemple le cas du chinois qui est caractérisé par une absence de notion grammaticale. Les apprenants chinois sont donc confontés à un univers entièrement nouveau. (Surcouf, C., 2007, p.329-333)

[62] On trouve aussi dans la littérature spécialisée, le terme d'*Imperfekt* qui prête à confusion. En effet, le terme d'*Imperfekt* emprunté à la description grammaticale du latin, renvoie aux notions d'aspectologie, inexistantes en allemand. Nous lui préférerons donc celui de Präteritum

[63] à l'exception de « pense-bêtes » présentés sous forme de petits tableaux.

[64] L'approche inductive amène l'apprenant à découvrir et à concevoir lui-même la règle grammaticale d'une structure à partir d'un document (des exemples aux règles), alors que l'approche déductive présente la règle directement aux apprenants et leur met à disposition des exemples précis pour l'illustrer (de la règle aux exemples).

[65] « La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves.» (Galisson, R., Coste, D. Dictionnaire didactique des langues. Paris : Hachette, 1976, p.206) ; « La grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes.» (idem, p.254). Même si les professeurs sont libres dans leurs choix didactiques, l'enseignement grammatical implicite nous paraît à titre subjectif, ne pas convenir à l'enseignement des tiroirs verbaux du passé en contexte scolaire.

hors contexte[66]. Ils sont aussi libres d'apporter des documents extérieurs supplémentaires, plus adaptés à leurs besoins et à ceux des apprenants, d'omettre volontairement certains exercices de la méthode ou d'en ajouter d'autres. Comme nous le verrons dans le troisième chapitre, tous les enseignants interrogés ont recours à des descriptions/explications grammaticales. Généralement, ils plaident en faveur d'une grammaire contextuelle, déductive et explicite.

Nous allons maintenant analyser de quelle manière l'IMP et le PC sont introduits dans *Découvertes*, à quel moment du processus d'apprentissage et voir quels sont les explications grammaticales et exercices qui en découlent et quelle(s) approche(s) est/sont utilisée(s)/privilégiée(s).

Chapitre 2) Le manuel scolaire *Découvertes*

Le manuel *Découvertes* est une méthode de français destinée à un public scolaire germanophone, composé de plusieurs volumes. Ce manuel est particulièrement en vogue en Rhénanie-Palatinat et ce depuis plus d'une vingtaine d'années. Il s'est décliné en plusieurs séries au fil des ans, dû au renouvellement des éditions au rythme d'une série tous les dix ans : la série verte pour les années 1990-2000, la bleue pour celles comprises entre 2000 et 2010 et la dernière, la jaune, à partir de 2010 (pour des raisons financières entre autres, nombreux sont les établissements scolaires qui utilisent toujours la série bleue en 2014 et non la jaune[67]). Nous nous intéresserons dans le cadre de cette étude à la série bleue, qui est celle avec laquelle les élèves et professeurs de Rhénanie-Palatinat travaillent dans les filières non-bilingues et qui est également celle avec laquelle les élèves que nous avons interrogés, apprennent la langue française[68]. Nous parlerons dans le cadre de cette étude de livre 1, 2 et 3 pour nous référer aux différents volumes analysés et en ferons de même pour les suppléments grammaticaux et les cahiers d'activités. Ces derniers sont par ailleurs, censés être une aide complémentaire et supplémentaire pour l'apprentissage. Le cahier d'activités propose

[66] La grammaire contextualisée est enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication, contrairement à la grammaire décontextualisée qui est enseignée en dehors de tout contexte et situation de communication, dans des exercices artificiels, composés de phrases isolées par exemple (K. Tanriverdieva, 2001-2002, p.43)

[67] Nous pensons à titre subjectif, que les séries ne sont pas non plus très différentes sur le fond et la forme, d'où le choix des établissements et professeurs de garder « l'ancienne » série bleue. La série jaune essaie de se mettre plus au service d'une *approche actionnelle*, mais les séries se ressemblent finalement toutes un peu, ayant souvent les mêmes exercices et mêmes thèmes.

[68] Nous pensons qu'il est aussi nécessaire d'ajouter que nous avons nous-même travaillé et enseigné avec cette méthode pendant deux ans.

d'approfondir et de réinvestir des compétences à travers de nombreux exercices, le plus souvent contextualisés (ils sont notamment souvent donnés comme devoirs à la maison). Le supplément grammatical décrit et explicite la grammaire quant à lui, selon une démarche inductive, en enseignant la grammaire des exemples aux règles.
Les trois volumes sont conformes aux exigences du CECRL (les livres 1 et 2 sont de niveau A1 et le livre 3 de niveau A2) et s'inscrivent dans une approche méthodologique communicative (-actionnelle)[69].
Nous analyserons donc dans cette étude, le manuel, son supplément grammatical et son cahier d'activités, pour voir de quelle façon ces tiroirs verbaux sont didactisés.

2.1) Le PC dans *Découvertes* 1

Dans le manuel de FLE *Découvertes*, les deux tiroirs verbaux qui nous intéressent ne trouvent véritablement leur place, qu'à partir du livre 2 et dans le livre 3. Le système temporel du passé n'est donc généralement pas introduit dès la première année d'apprentissage, mais à partir de la seconde[70]. Lors de cette première année, deux tiroirs verbaux sont tout de même étudiés : le présent de l'indicatif et le futur proche (aller+infinitif). Même si le livre 1 se contente d'une première approche lors de la leçon 9 (leçon facultative de dix pages[71]), en introduisant le PC avec *avoir* sans accord sous la rubrique thématique : « Bises de Port-Blanc et de Marrakech » et le PC avec *être* sous la rubrique[72] « La tempête », ce n'est qu'à partir du livre 2 que sera accordée une attention toute particulière au PC et à l'IMP et que la majorité des élèves découvriront ces tiroirs verbaux.

2.1.1) Le PC avec *avoir*

Au cours de la leçon 9 du livre 1, les apprenants peuvent donc pour la première fois, se retrouver confrontés à un tiroir verbal passé du français. A la suite d'un document écrit dans

[69] La méthode s'inspire en grande partie de *l'approche communicative* et peut relever, dans une moindre mesure de *l'approche actionnelle*. En effet, les livres annoncent clairement des *objectifs communicatifs* sous forme de rubrique. Peu de leçons font appel à la pédagogie du projet.
[70] Il est en effet coutume d'utiliser un livre par année scolaire.
[71] Cette leçon est qualifiée de *facultative*, étant prioritairement destinée à l'Autriche, à la Hesse et à la Bavière qui ont des semestres scolaires plus longs que ceux des autres régions de l'Etat fédéral allemand.
[72] Nous admettons qu'il est préférable de commencer par le PC avec *avoir* et de poursuivre par le PC avec *être*. Ceci est bien évidemment dû à la complexité de la formation du PC avec être (seuls quelques verbes fonctionnent avec être et ceux-ci doivent s'accorder en genre et en nombre). La règle concernant l'accord des participes passés avec *avoir* lorsque l'objet direct est placé avant le verbe, ne fait l'objet d'un point grammatical que dans le livre 3.

le livre 1 (un appel téléphonique entre deux locuteurs sous forme de dialogue) et d'un court texte (une carte postale), comprenant quelques verbes au PC, les apprenants sont invités à s'approprier ce nouveau tiroir verbal à travers multiples exercices. Chaque consigne d'exercice est associée à un paragraphe du supplément grammatical, pour qu'apprenants et enseignants puissent s'y référer (si l'exercice proposé traite les participes passés conjugués avec *avoir*, celui-ci renverra au paragraphe du supplément grammatical traitant ce point spécifique).

Dans le livre 1, les apprenants doivent dans un premier temps associer verbes à l'infinitif et participes passés (les participes passés conjugués sont donnés, les apprenants ne doivent que savoir les reconnaître pour associer la forme infinitive au participe passé) puis dans un second temps, procéder à un exercice morphosyntaxique en conjuguant quelques verbes au PC[73], et enfin rédiger un court texte (une carte postale où ils racontent leurs vacances) en réemployant les connaissances grammaticales qu'ils ont acquises. La complexité des exercices proposés est graduelle.

Dans le cahier d'activités 1, les apprenants doivent imaginer un dialogue au PC pour raconter leur week-end. Dans cet exercice, des verbes et leurs compléments (par exemple : faire de l'escalade ou attendre la visite de mamie) ainsi que divers connecteurs temporels (le matin, l'après-midi) sont donnés pour faciliter cette première approche et l'organisation des idées.

Comme nous l'avons dit, c'est l'enseignant qui décide d'avoir recours à une grammaire inductive ou déductive. Etant donné que le livre ne donne aucune description grammaticale, mais que celles-ci sont dans le supplément, c'est à l'enseignant seul que revient la lourde tâche de didactiser ces savoirs et ce, de la manière qu'il juge la plus juste et la plus appropriée.

Le supplément grammatical introduit tout comme le livre, le PC en deux étapes ; tout d'abord avec « avoir » puis avec « être ». Dans la première phase (le PC avec *avoir*), il est rappelé aux apprenants qu'ils sont capables de s'exprimer au présent et au futur et qu'ils pourront le faire d'ici peu au passé. Le supplément a pour cela recours à un axe temporel[74] représenté par une flèche allant de gauche à droite qui symbolise et est censé représenter le passé (mercredi) et le présent (aujourd'hui, c'est jeudi) : (mercredi) Victor a mangé à la cantine/ (Aujourd'hui, c'est

[73] Les verbes que les apprenants doivent conjuguer sont des verbes réguliers et irréguliers appartenant aussi bien au premier, qu'au deuxième et troisième groupe. La plupart d'entre eux sont des verbes « fréquents » : *faire, être, visiter, voir, chercher, jouer, attendre, dormir, apprendre, boire, etc.*

[74] Ceci nous fait penser à la théorie de Reichenbach pour décrire les tiroirs verbaux à l'aide de plusieurs coordonnées sur un axe.

jeudi) Victor mange à la maison[75]. A la suite de cet exemple, le supplément propose une règle grammaticale en allemand : « Das passé composé wird gebildet aus einer Präsensform des Hilfsverb (hier *avoir*) und dem Participe passé (Partizip Perfekt) des Verbs. [76]» suivie de la forme en français et en allemand du verbe *travailler* au PC à titre d'exemple. La forme négative est rapidement et brièvement évoquée par un exemple et une règle : «Im *passé composé* umschliesst die Verneinung das Hilfsverb.[77]» ; Il n'a pas invité ses amis (Er hat seine Freunde nicht eingeladen).

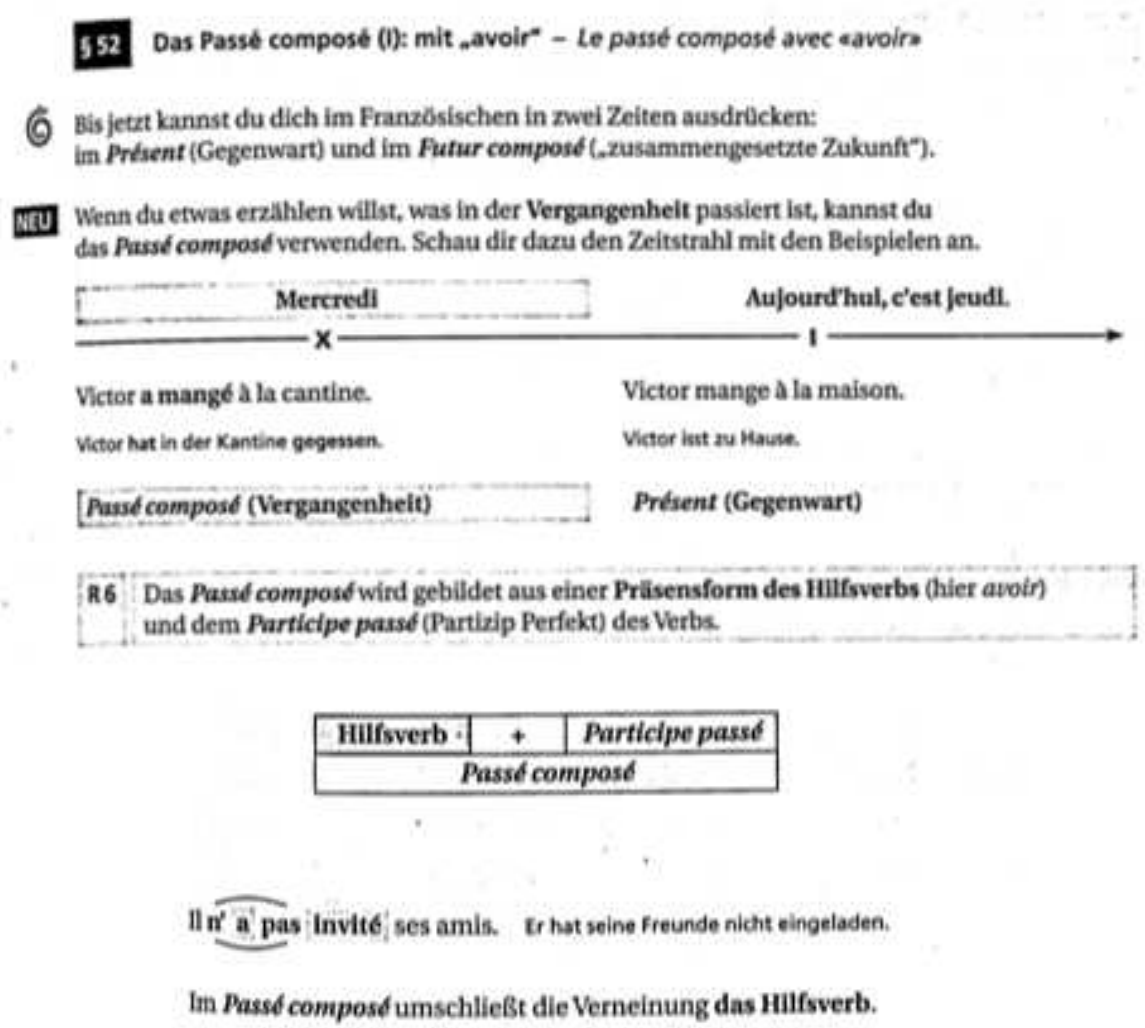


Illustration n.2 : Grammatisches Beiheft 1, Découvertes 1, p.53

Le supplément grammatical 1 propose aussi une première ébauche de la formation du PC pour les verbes réguliers en –er, en –ir et en –dre ainsi qu'une liste non exhaustive de participes passés ayant une *forme particulière* (comprenons les verbes irréguliers). Dans cette liste

[75] Ces deux exemples sont traduits en allemand pour faciliter la compréhension des apprenants : Victor hat in der Kantine gegessen (passé)/ Victor isst zu Hause (présent).
[76] Notre traduction : « Le PC est formé par un auxiliaire (ici *avoir*) et le participe passé du verbe. ».
[77] Notre traduction : « Au PC, la négation entoure l'auxiliaire »

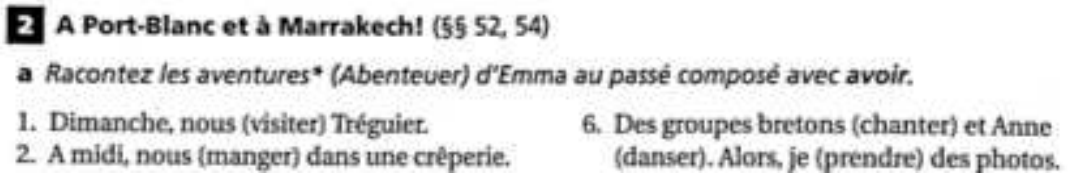
figure aussi bien des verbes modaux (vouloir, pouvoir) que des verbes irréguliers *fréquents* (avoir, être, lire, boire, prendre, etc.) leur orthographe et leur prononciation.

2.1.2) Le PC avec *être*

Le PC avec *être* est introduit dans le livre 1 par un texte (une carte postale) et un dialogue entre deux personnes où participes passés conjugués avec *être* et *avoir* s'entremêlent. La majorité d'entre eux sont des verbes d'action du premier groupe (manger, regarder, jouer, etc.) et des verbes irréguliers (faire, avoir, prendre, voir). Le seul verbe conjugué avec l'auxiliaire *être* est le verbe *aller*, verbe irrégulier de « mouvement »[78]. Dans le second exercice (le dialogue), on dénote aussi une construction interrogative, nécessitant l'inversion sujet/verbe : « As-tu enfin terminé ? [79]». Suite à ces deux documents écrits, le manuel propose deux exercices pour s'assurer que les apprenants aient bien compris les textes. Il s'agit de deux exercices de morphosyntaxe : conjuguer des verbes au PC avec *avoir* dans un premier exercice, puis avec *être* dans un second (le deuxième exercice propose d'autres verbes que le verbe *aller*. Y figurent les verbes *arriver, rester, aller, entrer*).

Le cahier d'activités propose à son tour deux exercices sur le PC. Contrairement au livre qui ne propose que des exercices morphosyntaxiques (conjuguer le verbe donné entre parenthèses ou en italique au PC sans former de phrases ; voir ci-dessous) il faut, dans le cahier d'activités, raconter et écrire un texte dans le premier exercice, en formant des phrases et en employant l'auxiliaire qui convient. Même si tous les verbes donnés sont des verbes qui au PC se conjuguent avec être, aucune indication n'est donnée aux apprenants.

Le second exercice invite lui aussi à raconter une histoire en utilisant le PC. Les apprenants ont à leur disposition des verbes et leurs compléments/des expressions, qu'ils doivent réemployer en formant des phrases au PC, le tout dans une suite chronologique.



2 A Port-Blanc et à Marrakech! (§§ 52, 54)

a *Racontez les aventures* (Abenteuer) d'Emma au passé composé avec* **avoir**.

1. Dimanche, nous (visiter) Tréguier.
2. A midi, nous (manger) dans une crêperie.
6. Des groupes bretons (chanter) et Anne (danser). Alors, je (prendre) des photos.

Illustration n.2 : Extrait d'un exercice du manuel Découvertes 1, p.116

[78] Nous reviendrons dans le chapitre trois sur cette notion de « verbes de mouvement » qui induit les apprenants germanophones en erreur.

[79] C'est au professeur qu'il revient d'expliciter cette construction grammaticale et surtout la place du participe passé et de l'auxiliaire dans une phrase interrogative, le supplément grammatical ne mentionnant et n'explicitant pas cette particularité dans son premier volume.

b *La tante de Malika pose des questions. Utilisez le passé composé avec être.*

Exemple: – Tu ne *vas* pas au marché? – Mais je suis déjà allée au marché!

1. Quand est-ce qu'elle *arrive*, la lettre de tes parents?
2. Tu peux *rester* deux heures dans le magasin de papi, s'il te plaît?

Illustration n.4 : idem, p.116

B La tempête

7 **Où est Théo?** → § 54

a Aujourd'hui, Mme Salomon et Emma sont allées à la boulangerie[1].
Théo a accompagné Mme Salomon et Emma.

Racontez au passé composé et écrivez dans votre cahier.

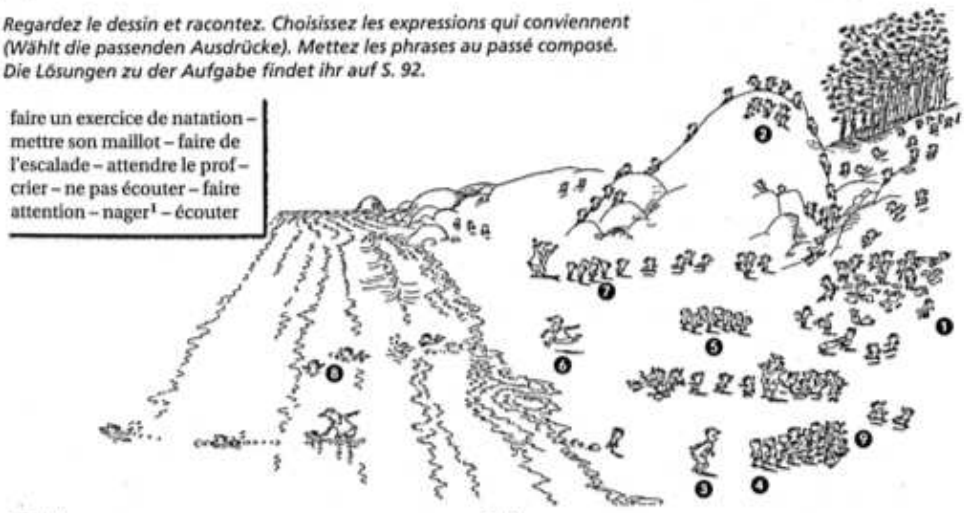
Mme Salomon et Emma – entrer dans | rester devant | une jolie chienne[2] – sortir | partir – avec elle

Illustration n.5 : Extrait du cahier d'activités 1, Découvertes 1, p.82

12 **Auto-contrôle 2: En colonie de vacances** → §§ 52, 58

Regardez le dessin et racontez. Choisissez les expressions qui conviennent (Wählt die passenden Ausdrücke). Mettez les phrases au passé composé. Die Lösungen zu der Aufgabe findet ihr auf S. 92.

faire un exercice de natation – mettre son maillot – faire de l'escalade – attendre le prof – crier – ne pas écouter – faire attention – nager[1] – écouter



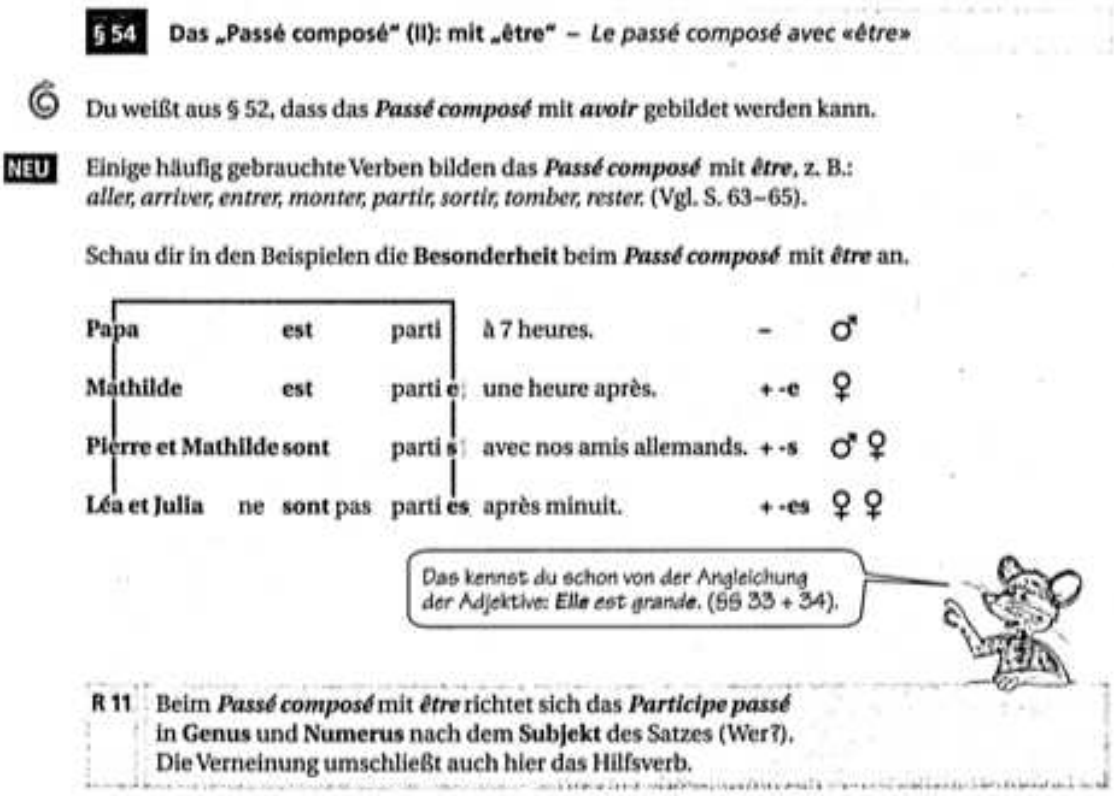
1. Je/J' _____.
2. Nous _____.
3. Il _____.
4. Nous _____.
5. Nous _____.
6. Il _____.
7. Nous _____.
8. Je/J' _____.
9. Nous _____.

1 nager schwimmen

Illustration n.6 : idem, p.85

Comme nous l'avons précédemment mentionné, les exercices renvoient toujours à un paragraphe du supplément grammatical. L'approche grammaticale employée est donc vraisemblablement inductive ou déductive.

Le PC avec *être* et la « règle » grammaticale qui en résulte dans le supplément grammatical 1, est donc interdépendante des différents exercices du manuel et du cahier d'activités. Dans le supplément grammatical 1, il est tout d'abord rappelé aux apprenants que le PC peut être formé avec l'auxiliaire *avoir*, mais que certains verbes « souvent utilisés » se forment au PC avec l'auxiliaire *être*. La liste est loin d'être exhaustive, tout comme les explications. Les verbes mentionnés sont : aller, arriver, entrer, monter, partir, sortir, tomber, rester. Ensuite, quatre phrases au PC sont présentées aux apprenants en ayant recours à la grammaire inductive, pour référer aux « particularités » du PC, à savoir l'accord des participes passés avec le sujet, formés avec *être*. Les quatre exemples sont des phrases prototypiques qui illustrent les différents accords. Corollairement, le supplément propose une règle grammaticale : « Le participe passé des verbes au PC conjugués avec *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet de la phrase. La négation « entoure » ici aussi l'auxiliaire.[80]» en faisant un rapport avec l'accord des adjectifs.



§ 54 **Das „Passé composé" (II): mit „être"** – *Le passé composé avec «être»*

Du weißt aus § 52, dass das ***Passé composé*** mit ***avoir*** gebildet werden kann.

NEU Einige häufig gebrauchte Verben bilden das ***Passé composé*** mit ***être***, z. B.:
aller, arriver, entrer, monter, partir, sortir, tomber, rester. (Vgl. S. 63–65).

Schau dir in den Beispielen die **Besonderheit** beim ***Passé composé*** mit ***être*** an.

Papa	**est**	parti	à 7 heures.	–	♂
Mathilde	**est**	parti **e**	une heure après.	+ -e	♀
Pierre et Mathilde	**sont**	parti **s**	avec nos amis allemands.	+ -s	♂♀
Léa et Julia	ne **sont** pas	parti **es**	après minuit.	+ -es	♀♀

Das kennst du schon von der Angleichung der Adjektive: *Elle est grande.* (§§ 33 + 34).

R 11 Beim ***Passé composé*** mit ***être*** richtet sich das ***Participe passé*** in **Genus** und **Numerus** nach dem **Subjekt** des Satzes (Wer?). Die Verneinung umschließt auch hier das Hilfsverb.

Illustration n.7 : Grammatisches Beiheft 1, Découvertes 1, p.55

[80]« Beim ***Passé composé*** mit ***être*** richtet sich das ***Participe passé*** in ***Genus*** und ***Numerus*** nach dem ***Subjekt*** des Satzes (Wer ?). Die Verneinung umschliesst auch hier das Hilfsverb. » (Grammatisches Beiheft 1, Découvertes 1, p.55)

Le volume 1 de *Découvertes* souhaite ainsi introduire la formation du PC à bride abattue. Nous savons que l'impact de la première explication/exposition a une incidence extrêmement importante sur l'apprentissage. En effet, « l'apprenant n'attend pas d'avoir tout découvert sur une forme linguistique pour se faire une idée « définitive » de sa fonction, mais procède, à partir des premières données reçues, à l'élaboration de représentations généralisantes, qui ont tendance à acquérir un caractère permanent. » (Lebas-Fraczak, L. 2009, p.2). N'aurait-il donc pas été plus convenable de ne présenter que la formation du PC avec *avoir* et d'introduire celle avec *être* seulement dans le prochain volume ?

Il est effectivement important de prendre en compte dès le début de l'apprentissage « la potentialité d'emploi la plus large possible pour une forme donnée, afin d'éviter que cette forme soit associée de manière permanente à un sens, au détriment d'autres sens auxquels elle peut contribuer.» (idem, p.2). Or, le PC avec *être* n'est présenté que dans de moindres mesures, en omettant de nombreux usages (ne figurent que huit verbes ; aucune mention des verbes pronominaux). La règle est incomplète et superficielle. Même si le deuxième volume complète cette règle et spécifie ses usages, nous pensons qu'il aurait peut-être été préférable de la présenter dans sa totalité.

2.2) Le PC et l'IMP dans *Découvertes* 2 et 3

2.2.1) Le PC dans *Découvertes* 2

Le livre 2 traite, contrairement au livre 1, le PC dans son intégralité ainsi que la formation de l'IMP et son emploi. Il envisage même rapidement l'opposition fonctionnelle IMP/PC dans un texte au passé (ce point sera étoffé dans le livre 3). Les apprenants seront donc amenés lors de cette année d'apprentissage, à envisager le fonctionnement des temps grammaticaux du passé en français, conception qui peut leur être assez étrangère[81].

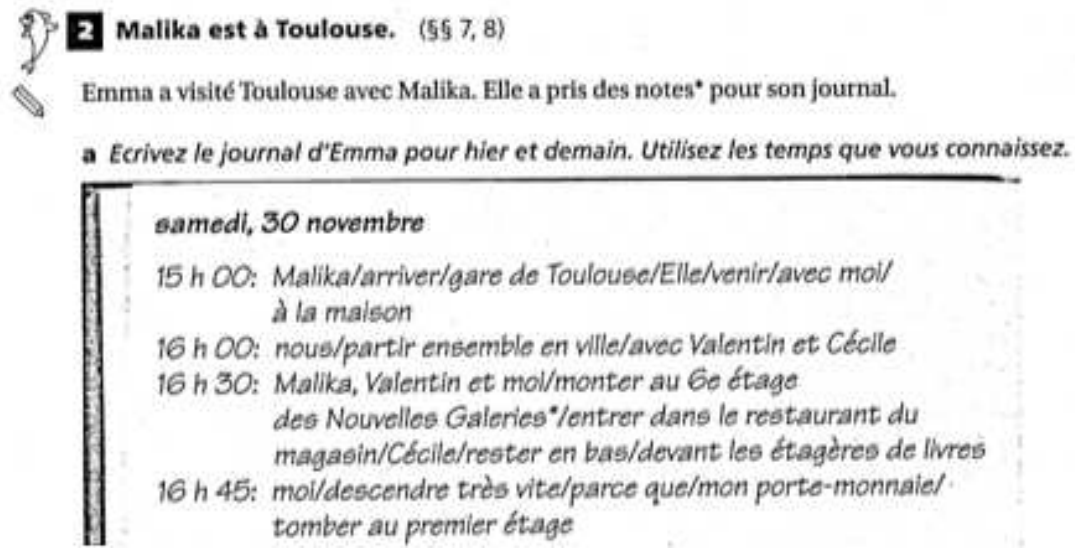
Le livre 2 reprend donc à l'instar du livre 1, la formation du PC avec *avoir* et *être* en deux « leçons » dans les deux premiers chapitres du livre. Le PC avec *avoir* est traité dans la leçon 1, le PC avec *être* dans la leçon 2.

Dans la leçon 1, le manuel propose de revenir sur la formation du PC avec *avoir* et son emploi. La leçon mêle dialogues, cartes postales, lettres, e-mails écrits au PC (les textes et exercices ont rapport à un voyage effectué à Paris). Pour la première fois, le manuel propose

[81] Même si l'allemand dispose de plusieurs tiroirs verbaux au passé, nous rappelons que les locuteurs allemands anéantissent l'opposition IMP/PC en traduisant ces deux tiroirs verbaux par un seul : le prétérit (das Präteritum)

une réflexion grammaticale : « Schaut euch die fettgedruckten Verben an. Sie stehen im **Passé composé**. Was drückt diese Zeitform aus ? Wie bildet man das Passé composé ? [82]». Divers exercices sont alors proposés : conjugaison (conjuguer des verbes entre parenthèses au PC, incluant la négation), textes à trous (choisir les verbes adaptés et les mettre au PC), rédaction d'un dialogue au PC à l'aide d'images, etc. On retrouve le PC aussi bien dans les exercices que dans les dialogues. Celui-ci est ancré dans une réalité textuelle et contextuelle et ce, de façon plus intensive que dans le livre 1, afin de systématiser la formation et l'emploi de ce tiroir verbal du français.

La leçon 2 traite d'un voyage entre Paris et Toulouse. Les personnages autour desquels la leçon s'articule, parlent et racontent des faits au passé (dialogue, journal de bord, etc.). C'est au cours de cette leçon que la formation du PC avec *être* est développée. Les apprenants sont tout d'abord invités à découvrir lors d'un dialogue, plusieurs verbes fonctionnant au PC avec *être* et à s'interroger sur les morphèmes grammaticaux (l'accord avec le sujet). De nouveaux verbes viennent compléter ceux vus dans le livre 1 ((re)venir, descendre et rentrer). Leur usage est contextualisé. Dans une seconde partie, les apprenants doivent réinvestir leurs connaissances à travers plusieurs exercices, par exemple en écrivant un texte (un journal de bord) au futur proche, puis au passé (voir ci-dessous).



2 Malika est à Toulouse. (§§ 7, 8)

Emma a visité Toulouse avec Malika. Elle a pris des notes* pour son journal.

a *Ecrivez le journal d'Emma pour hier et demain. Utilisez les temps que vous connaissez.*

samedi, 30 novembre

15 h 00: Malika/arriver/gare de Toulouse/Elle/venir/avec moi/ à la maison
16 h 00: nous/partir ensemble en ville/avec Valentin et Cécile
16 h 30: Malika, Valentin et moi/monter au 6e étage des Nouvelles Galeries*/entrer dans le restaurant du magasin/Cécile/rester en bas/devant les étagères de livres
16 h 45: moi/descendre très vite/parce que/mon porte-monnaie/ tomber au premier étage

Illustration n.8 : Extrait d'un exercice du manuel Découvertes 2, p.25

[82] Notre traduction : « Regardez les verbes en gras. Ils sont au PC. Qu'exprime cette forme grammaticale ? Comment forme-t'on le PC ? ». Cette réflexion grammaticale nous paraît essentielle à ce stade de l'apprentissage. Elle permet une mise en commun avec toute la classe et peut répondre à diverses interrogations de la part des apprenants. Elle est d'autant plus nécessaire dans la mesure où la formation du PC n'a peut-être pas été vue par tous et ce avant les vacances (n'oublions pas qu'un livre correspond à une année scolaire).

La production est ainsi de plus en plus libre : le manuel propose un peu plus loin de rédiger un texte au passé sans aucune indication ou aide (« vous avez passé une journée avec votre famille et un(e) ami(e) dans une ville que vous aimez. Racontez » *Découvertes 2, p.25*). Tout comme dans la leçon 1, le manuel propose aussi des exercices de conjugaison où les verbes sont donnés et ne doivent plus qu'être conjugués.

Le cahier d'activités 2 propose lui aussi des exercices variés dans la leçon 1 et 2. Les apprenants ne sont pas seulement conviés à conjuguer des verbes au PC ou à produire un texte au passé, mais à mélanger les trois systèmes temporels qu'ils ont jusqu'alors étudiés : le présent de l'indicatif, le futur proche[83] et le PC. Plusieurs exercices de réécriture et de transposition temporelle sont proposés (en changeant les pronoms personnels par exemple, en transformant au PC un texte au présent, etc.).

En nous intéressant au supplément grammatical 2, nous nous apercevons que les explications grammaticales consacrées au PC avec *avoir* ne diffèrent pas de celles données dans le supplément 1. Seul le verbe conjuguer à titre d'exemple change (ce n'est plus le verbe *travailler*, mais *visiter*). Quant à la formation du PC avec *être*, elle est beaucoup plus détaillée que dans le supplément 1. Le supplément 2 propose par ailleurs, une liste schématique de verbes qui suscite notre attention. Ceux-ci sont dits de « mouvements [84]» (sauf *rester*). Un schéma représente un homme qui s'adonne à un « parcours » dans une maison. Le schéma proposé est mnémotechnique et permet facilement aux apprenants de se le mémoriser et ainsi, de retenir les douze verbes associés à l'auxiliaire *être* au PC[85]. Il est souvent évoqué sous l'appellation « la maison d'être ». Un astérisque évoque le cas des verbes *entrer, sortir, monter* et *descendre* qui peuvent être associés à l'auxiliaire *être* ou *avoir* selon qu'ils soient suivis d'un objet direct (COD) ou non[86].

[83] Le futur n'est à ce stade de l'apprentissage pas encore connu. Il sera étudié dans le livre 3.

[84] Comme nous l'avons dit, nous reviendrons sur cette notion de « verbes de mouvements » dans le chapitre trois, qui selon notre expérience induit les apprenants germanophones en erreur et doit être corrigée/repensée.

[85] Ce schéma est là aussi toujours incomplet. Qu'en est-il des verbes comme *devenir, paraître, apparaître, revenir, repartir,* etc. Les verbes pronominaux ne sont non plus pas évoqués et ne le seront que dans un autre chapitre (du même supplément, leçon 7).

[86] « Folgt auf *descendre* oder *monter* ein direktes Objekt, wird das *Passé composé* dagegen mit *avoir* gebildet : J'**ai** *descendu/monté l'escalier* : Ich bin die Treppe hinunter-/hinaufgegangen. Ebenso : *entrer*, *sortir*.» (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.10). Notre traduction : « Si *monter* ou *descendre* sont suivis d'un objet direct, alors leur PC sera formé avec *avoir* (…). Il en est de même pour *entrer* et *sortir*.

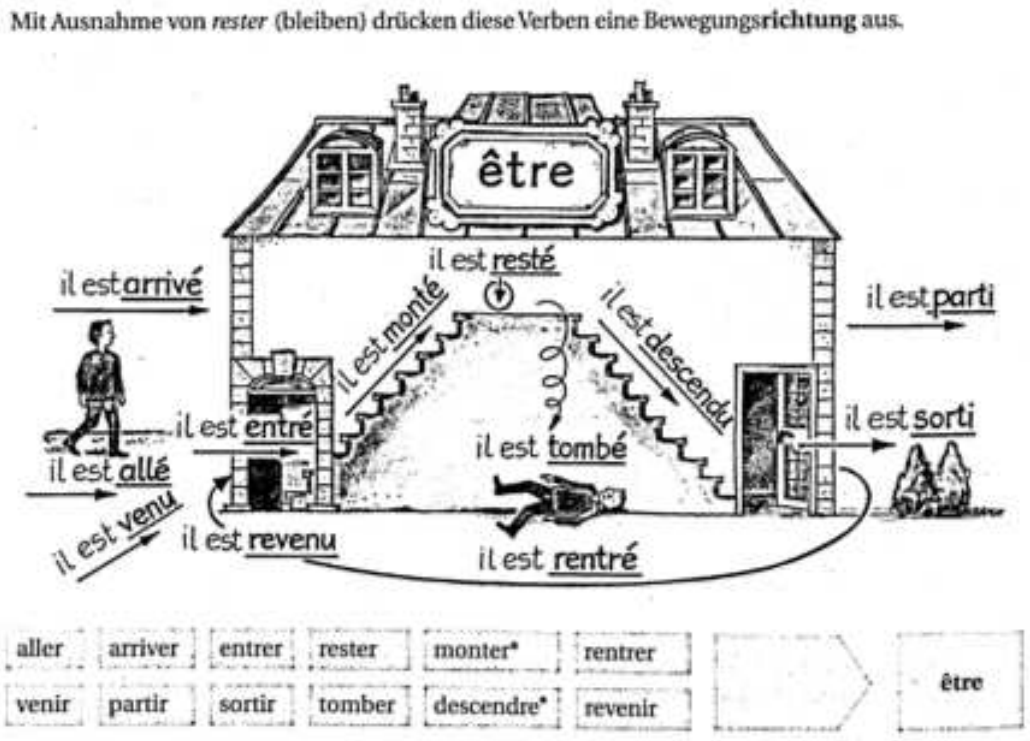


Illustration n.9 : Extrait du Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.10

Concernant l'accord du participe passé avec *être*, le supplément 2 reprend les mêmes exemples que le supplément 1, tout en reformulant des explications. Le supplément 1 faisait appel à l'induction des apprenants tout en énonçant une règle. Le supplément 2 commente les exemples et reformule une règle grammaticale : « Wie du siehst, **verändert** sich beim *Passé composé* mit *être* das ***Participe passé***, je nachdem, ob es sich um ein männliches oder weibliches **Subjekt** und ob es sich bei dem Sujekt um eine oder mehrere Personen handelt. [87]» (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.11). Le supplément met aussi en garde les apprenants quant à la nature des pronoms personnels, lors de l'accord du participe passé (la pronominalisation est en effet une source courante d'erreurs chez les germanophones, ce qui est dû à leur système verbal : le verbe conjugué à la première personne du pluriel se confond avec la troisième personne du pluriel ; wir haben/ Sie haben (nous avons/ ils ont)).

La leçon 7 du supplément 2 vient enfin parfaire le chapitre sur la formation du PC en introduisant le PC des verbes pronominaux[88] avec la règle suivante : « Das *Passé composé* der reflexiven Verben wird mit ***être*** + *Participe passé* gebildet. [89]» tout en mentionnant que les

[87] Notre traduction : « Comme tu le vois, le participe passé varie quand il est conjugué avec *être* s'il s'agit d'un sujet féminin ou masculin et d'une ou de plusieurs personnes. »
[88] Ce point sera lui aussi repris et étayé dans le supplément grammatical 3 de Découvertes
[89] « Le PC des verbes pronominaux est formé avec *être* + participe passé. » (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.51)

participes passés des verbes pronominaux s'accordent la plupart du temps avec leur sujet, sans donner plus de précisions[90].

2.2.2) L'IMP dans *Découvertes 2*

La formation et l'emploi de l'IMP ne sont finalement introduits qu'à la leçon 8 sous l'entrée thématique « Lire, écouter, sortir », dernière leçon du livre 2. Les concepteurs du manuel ont également choisi d'introduire l'opposition IMP/PC dans la seconde partie de cette leçon[91].

A travers l'histoire d'un groupe de musique française, *Zenzila*, les apprenants sont invités à découvrir ce nouveau tiroir verbal. La leçon commence avec un dialogue entre trois personnes qui relatent des faits au passé. Deux verbes soulignés, conjugués à l'IMP doivent attirer l'attention de l'apprenant. Il est clairement stipulé que ces deux verbes sont à l'IMP (un « autre temps du passé ») et que d'autres se trouvent dans le texte[92], sans donner plus d'explication sur la nature de ce tiroir verbal. Les apprenants doivent alors repérer, puis reporter les verbes du texte à l'IMP dans un tableau[93], y faire correspondre la forme infinitive du verbe ainsi que sa forme conjuguée à la première personne du pluriel du présent de l'indicatif. Cet exercice fait appel à la grammaire déductive pour faire découvrir aux apprenants la formation de l'IMP (puisque celui-ci se forme sur la base de la première personne du pluriel du présent de l'indicatif) dans le dessein de leur faire formuler une règle grammaticale, relative à sa formation « Formuliert eine Regel zur Bildung des ***Imparfait*** [94]» (*Découvertes* 2, p.106). Le manuel continue de sensibiliser les apprenants en employant presque systématiquement l'IMP dans les dialogues/textes qui composent le reste de la leçon, inscrivant celui-ci dans une réalité discursive et contextuelle. Rares sont les verbes n'appartenant pas au premier groupe et n'étant pas des verbes d'état (voir, croire, être, avoir, vouloir, devenir, écrire)[95]. Le manuel propose alors plusieurs exercices pour s'approprier ce nouveau tiroir verbal, en mettant l'accent sur les valeurs temporelles de l'IMP. L'un d'eux consiste à raconter la vie d'une femme, « ses habitudes (ihre Gewohnheiten) du temps où elle

[90] « Das *Participe passé* der reflexiven Verben richtet sich **meistens** nach dem Subjekt.» (idem, p.51)
[91] Nous analyserons et développerons ce point en 2.2.4
[92] « In dem Text sind zwei Verben unterstrichen, die im ***Imparfait***, einer weiteren Zeit der Vergangenheit, stehen. Es gibt noch weitere Verben im ***Imparfait***. ». Notre traduction : « Dans le texte, il y a deux verbes qui sont conjugués à l'IMP, un autre temps du passé. Il y a aussi d'autres verbes à l'IMP » (Découvertes 2, p106*)*.
[93] Les verbes à l'IMP sont majoritairement des verbes du premier groupe en –er. On dénote tout de même un verbe en –re (connaître) ainsi que quelques verbes irréguliers (aller, avoir, être)
[94] Notre traduction : « Formulez une règle concernant la formation de l'IMP »
[95] Les emplois temporels de l'IMP dans ces textes sont dits « descriptifs et d'habitude ».

était jeune. » (Découvertes 2, p.108) en mettant des verbes donnés à l'infinitif entre parenthèses, à l'IMP. Pour la première fois, le manuel évoque la notion d'itération, synonyme d'IMP d'habitude et propose même un « rappel » sous forme de tableau où *habitudes* (Gewohnheit) et *état* (Zustand) sont mentionnés.

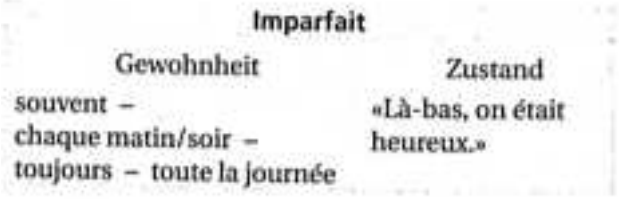


Illustration n.10 : Extrait du manuel Découvertes 2, p.108[96]

Le livre propose aussi un exercice de production écrite, insistant sur l'aspect itératif de l'IMP, où locutions adverbiales et verbes d'état *fréquents* (sauf *aller*) doivent/peuvent être utilisés :
« *Ecrivez un petit texte à l'imparfait et racontez vos activités avec des verbes comme* **« être, avoir, aller, jouer, aimer, habiter, rêver, adorer, détester, vouloir, pouvoir, savoir, comprendre, chercher, … ».** Utilisez aussi **« souvent, toujours, toute la journée**[97]**, … » »**.
Exemple : A un an, je dormais tout le temps, …/ A deux ans, …/ A trois ans, …, etc. (Découvertes 2, p.108).
Le cahier d'activités ne propose que deux exercices concernant la formation de l'IMP (contre six pour la formation du PC). Le premier exercice est un exercice morphosyntaxique, où verbes modaux, réguliers et irréguliers sont représentés. L'exercice consiste à relater les propos au présent de l'indicatif d'un des membres du groupe *Zenzila* à l'IMP (exemple :
« Aujourd'hui j'ai beaucoup d'argent. Il y a six ans, j'avais très peu d'argent »). Ce premier exercice mêle implicitement IMP *descriptif*[98] et IMP *d'habitude* ainsi que des verbes d'état (avoir, faire), d'actions (aller, manger) et un semi-auxiliaire (commencer à).
Le second exercice est aussi un récit de vie. Semblable au premier, celui se complexifie un peu, dans la mesure où il est non seulement demandé aux apprenants de mettre les verbes à

[96] Même s'il n'est pas directement notifié, c'est l'*IMP d'habitude* qui est ici introduit. Il est en effet clairement associé à des compléments marquants la répétition du procès
[97] Ces adverbes/locutions adverbiales sont ce qu'on appelle en allemand des « Signalwörter » comprenons des « mots signal ». Ces mots sont censés donner un « signal » aux apprenants. *Souvent, toujours* sont par exemple synonyme d'itération et sont donc associés à l'IMP. De même, les apprenants disposent de « Signalwörter » pour le PC.
[98] L'IMP *descriptif* est « utilisé dans le cas d'une description du milieu ou du fond du décor. » (Touratier, 1996, p.113) ou dans le cas d'un commentaire ou d'une explication. Les procès sont alors « crédités de moins d'importance que ceux qui sont formulés avec le passé simple » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p.307).

l'IMP, mais aussi le cas échéant, de choisir entre la préposition et la locution *pendant/pendant que*[99].

Comme nous l'avons vu, le manuel a choisi d'avoir recours à une approche grammaticale déductive pour introduire la formation de l'IMP dans la leçon 8. Cette approche est confortée dans le supplément grammatical, qui lui aussi part des exemples pour aller vers la règle. La formation de l'IMP y est introduite par une succession de verbes conjugués au présent de l'indicatif et à l'IMP pour en dégager une règle « Das *Imparfait* wird aus dem **Stamm** der **1. Person Plural Präsens** gebildet. An diesen Stamm hängt man die Endungen –ais, -ais, -ait, -ion, -iez, -aient. [100]» (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.55). Suivent alors quelques verbes irréguliers conjugués au présent de l'indicatif et à l'IMP (être, falloir, pleuvoir) et une explication bénigne sur la particularité orthographique des verbes en –ger (manger) et en –cer (commencer). Entre autres, il est nécessaire de souligner que le métalangage utilisé à ce niveau de l'apprentissage, nécessite aussi bien de la part des apprenants que des enseignants des connaissances linguistiques préalables souhaitables.

L'emploi de l'IMP est également brièvement explicité. L'IMP est présenté comme étant une « deuxième forme temporelle du passé [101]» qui « décrit les états et actions itératives/habituelles dans le passé » et comme étant un tiroir verbal que l'on doit employer lorsqu'on peut poser les questions suivantes : « Qu'y avait t'il autrefois ? Que s'est-il souvent ou régulièrement passé autrefois? »[102]. Les valeurs temporelles de l'IMP ne sont pas exhaustives et sa valeur modale est pour l'instant occultée. Le supplément grammatical 2 ne fait en effet part que de deux emplois temporaux (l'IMP d'habitude et descriptif), contrairement aux six valeurs temporelles décrites dans les grammaires françaises[103].

[99] La difficulté supplémentaire de cet exercice repose sur la traduction unilatérale en allemand de *pendant* et *pendant que* par *während*. *Pendant que* est aussi un « Signalwort » qui entraîne l'IMP de simultanéité. Comme le souligne Riegel, Pellat, Rioul (1994, p.307) « l'imparfait est apte à présenter des faits simultanés, à les juxtaposer, sans marquer la succession chronologique (…) ».

[100] Notre traduction : « L'IMP est formé sur le radical de la première personne du pluriel du présent. On ajoute alors au radical les terminaisons –ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient. »

[101] « Jetzt lernst du eine zweite Zeitform der **Vergangenheit** kennen, das ***Imparfait***. » (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.55)

[102] « Das *Imparfait* beschreibt Zustände und **gewohnheitsmässige Handlungen** in der Vergangenheit. Das *Imparfait* steht, wenn man fragen kann : Was **war** damals ? Was geschah damals **häufig** oder **regelmässig** ? » (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.56)

[103] La grammaire traditionnelle dénote en effet six valeurs temporelles de l'IMP : l'IMP de description, d'habitude, perspectif/de rupture, narratif, hypocoristique et pour le discours indirect. Les valeurs modales de l'IMP sont l'IMP de politesse et l'IMP dans le système conditionnel (appelé Si-Satz en allemand).

2.2.3) L'opposition IMP/PC dans le *Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2*

Le supplément grammatical 2 consacre quatre pages à l'opposition fonctionnelle IMP/PC. Il traite cette opposition principalement par l'approche textuelle et discursive, approche qui s'inspire principalement des travaux de H. Weinrich (1973 & 1989) mais fait aussi appel à l'approche aspectuelle.

L'approche textuelle/discursive distingue notamment, comme nous avons pu le voir en 3.3.2 les informations d'avant et d'arrière-plan. L'approche aspectuelle, (plutôt utilisée dans les méthodes communicatives jusqu'à la fin des années 80) sollicite quant à elle, les notions de bornes/bornage et durée de l'intervalle[104]. L'IMP est en effet analysé comme « représentant la situation dénotée en déroulement, en faisant abstraction de son début et de sa fin, tandis que (…) le passé composé présente la situation dénotée dans sa totalité, début et fin compris. » (Gündüz, M.P, 2005, p.3).

Un court texte, découpé en séquences narratives, tente donc d'expliciter et d'illustrer les emplois respectifs du PC et de l'IMP dans un texte au passé à travers ces deux approches.

[104] Comme le souligne Gündüz M.P (2005) le principal défaut de cette approche pour l'enseignement du FLE est son abstraction.

1. *Imparfait* und *Passé composé* in **Hauptsätzen**:

Imparfait		*Passé composé*	
Der Sprecher erzählt von seiner Kindheit. Er berichtet von den damaligen Lebens-umständen.	Nous **vivions** à Toulouse. Mes parents **n'aimaient** pas la vie dans le centre de la ville.		
Er beschreibt, was er und seine Familie damals **häufig** machten und wie sie sich fühlten.	Chaque week-end, nous **quittions** la ville. Moi, j'**aimais** la nature. Mais mon petit frère **détestait** les forêts. Il **avait** peur des ours.		
		Un dimanche, mes parents **ont décidé** de passer la journée dans les Pyrénées. Alors, on **a préparé** un bon pique-nique et nous **sommes partis**. Deux heures plus tard, nous **sommes entrés** dans la forêt.	Der Sprecher greift ein **einzelnes Ereignis** heraus und **erzählt der Reihe nach**, was sie an diesem Tag gemacht haben.
Der Sprecher erwähnt die **Begleitumstände**: Wie war das Wetter?	Il **faisait** très beau et chaud.		
		Tout à coup, mon père **a eu** l'idée de quitter le chemin pour chercher une place pour le pique-nique.	Der Sprecher setzt seinen Bericht fort: eine **neue**, unerwartete **Handlung** setzt ein.
Hier beschreibt er den **allgemeinen Zustand** der Mutter und des Bruders.	Ma mère et mon frère **étaient** fatigués et ils n'**avaient** plus envie de marcher.		
		Enfin, mon père **a arrêté** de chercher: près d'un très bel arbre, on **a ouvert** nos sacs à dos et on **a commencé** à manger nos sandwichs.	Jetzt **setzt** der Sprecher **seinen Bericht fort** und erzählt, was sie **danach** gemacht haben.
zeitlich nicht begrenzt		**zeitlich begrenzt**	

Illustration n.11 : Extrait du Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.57

Comme nous pouvons le voir, les verbes à l'IMP sont regroupés dans la colonne de gauche et sont qualifiés de « zeitlich nicht begrenzt » comprenons *non-bornés* contrairement aux verbes au PC qui eux sont « zeitlich begrenzt » bornés.

Les IMP sont des IMP descriptifs (circonstances concomitantes, états) et d'habitude (accompagnés de locutions adverbiales marquant la temporalité : chaque week-end). Les PC sont qualifiés d'événement (Ereignis), d'actions (Handlung), de suites d'actions (Reihe) et sont accompagnés par des « Signalwörter[105] » tels : *tout à coup, un dimanche, deux heures plus tard*.

Un tableau récapitulatif (Zusammenfassung) se charge de résumer schématiquement ces deux approches en proposant une règle simplifiée, tout en mettant en avant une approche centrée sur la durée de l'intervalle et son bornage : « **Begleitumstände** und **gewohnheitsmässige Handlungen** stehen im *Imparfait*. Sie werden als **zeitlich nicht begrenzt** betrachtet. **Einmalige Handlungen** und **Handlungsketten** stehen im *Passé composé*. Sie werden als **zeitlich begrenzt** betrachtet.[106] » (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.58).

L'IMP est décrit comme étant un tiroir verbal du passé, présupposé remis en cause par l'approche inactuelle[107], non-borné (le début et la fin n'ont pas d'importance) avec lequel le locuteur décrit des états, des situations, des circonstances concomitantes qui se déroulent à l'arrière-plan et qui représentent le cadre de l'action. Il permet de décrire des faits habituels, qui se répètent ou des faits simultanés. Il sert à exprimer des explications et des commentaires, opposition sémantique propre à *l'attitude de locution* développée dans l'organisation du système temporel de cette approche. Il s'emploie lorsqu'on peut singulièrement répondre aux questions : « que s'est-il souvent/régulièrement passé ? qu'y avait-il déjà ? comment c'était ? » (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.58).

Le PC est lui aussi présenté comme étant un tiroir verbal passé du français, temporellement borné avec lequel le locuteur raconte des événements et des actions ayant un début et une fin clairement identifiable et qui sont au premier plan de l'histoire. Il décrit une action unique ou une suite d'actions. On peut/doit l'utiliser lorsqu'on peut répondre aux questions : « Que s'est-il passé une seule fois ? Que s'est-il passé soudainement/ de façon inattendue ? Que s'est-il alors passé ? Et ensuite ? » (idem, p.58).

---

[105] Nous aurons régulièrement recours à ce métalangage grammatical pour décrire des connecteurs temporels ou logiques. *Signalwort* (*Signalwörter* au pluriel) signifie le « mot signal ». Ce « mot signal » est censé déclencher des automatismes grammaticaux chez les apprenants. De nombreux « mots signal » sont associés aux tiroirs verbaux passé du français.

[106] Notre traduction : « Les circonstances concomitantes et les actions habituelles sont à l'IMP. Elles sont temporellement considérées comme étant non bornées. Les actions uniques/qui n'ont lieu qu'une seule fois et les suites d'actions sont au PC. Elles sont temporellement considérées comme étant bornées.

[107] Damourette & Pichon (1911-1956, tomme 5, § 1709, p.177) défendent une analyse non actuelle de l'IMP qui en fait un « tiroir toncal » c'est-à-dire qu'il « marque le placement du fait verbal dans une autre sphère d'action, une autre *actualité*, que celle où se trouve le locuteur au moment de la parole ».

Le supplément (ibidem, p.59) réaffirme ensuite ces présupposés grammaticaux par des règles et exemples, en illustrant l'emploi de ces deux tiroirs verbaux dans une phrase complexe, composée d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée : « Dans une phrase complexe, la concordance des temps *IMP-PC* doit être respectée : un état/un fait qui dure est/sera interrompu par un événement : Nous étions en train de discuter quand mon frère a crié : « Un ours ! [108]» ; « Lorsque deux actions se suivent dans une phrase complexe, toutes deux sont au PC : Quand mon père a compris la situation, il a montré nos sandwichs à l'animal. [109]» ; « Les phrases relatives enrichissent la plupart du temps la description et sont donc à l'IMP : L'ours, qui était à cinq mètres de nous, a pris les sandwichs. [110]» ; « Lorsque la proposition principale et la proposition subordonnée expriment des événements simultanés, ceux-ci sont tous deux à l'IMP : Pendant qu'il les mangeait, nous avions très peur. Dans la voiture, quand nous rentrions, nous pensions tout le temps à cette rencontre dangereuse. [111]».

Ces explications et schémas ne permettent pas de rendre compte de la diversité des emplois de l'IMP, mais justifient la nécessaire simplification de ceux-ci à des fins pédagogiques.

Nous verrons un peu plus loin (2.2.7) les faiblesses d'une description trop restrictive et reviendrons sur les approches utilisées dans le supplément grammatical 2 de Découvertes.

[108] « Im Satzgefüge erscheint häufig die Zeitenfolge *Imparfait – Passé composé* : Ein **Zustand**/ gerade **andauernder Vorgang** wird von einem **Ereignis** durchbrochen. »

[109] « **Folgen** in einem Satzgefüge **zwei Handlungen aufeinander**, so stehen beide Handlungen im **Passé composé**. »

[110] « Relativsätze stellen meistens **beschreibende Ergänzungen** dar und stellen dann im *Imparfait*. »

[111] « Wenn Haupt- und Nebensatz **gleichzeitig verlaufende Vorgänge** ausdrücken, stehen beide im *Imparfait.* »

Zusammenfassung:

Vergangenheit	
Imparfait	***Passé composé***
Im *Imparfait* betrachtet der Sprecher das Vergangene • als **zeitlich nicht begrenzt.** Anfang und Ende sind für ihn unwichtig. ....._____..... Der Sprecher **beschreibt** • **Zustände, Situationen, Begleitumstände,** die sich im **Hintergrund** abspielen und den **Rahmen** für die Handlung darstellen, • **gewohnheitsmäßige, sich wiederholende** Handlungen oder • **parallel verlaufende Handlungen.** ....._____..... ....._____..... ....._____..... Er gibt • **Erklärungen** und **Kommentare.**	Im *Passé composé* betrachtet der Sprecher das Vergangene • als **zeitlich begrenzt.** .....||_____||..... Der Sprecher **berichtet** • von **Handlungen und Ereignissen** mit deutlichem **Anfang** und / oder **Ende,** die im **Vordergrund** der Erzählung stehen. Er **schildert** • **einmalige** Handlungen und • **aufeinander folgende Handlungen** (= Handlungsketten) ⊢——⊣, ⊢——⊣, ⊢——⊣,

Illustration n.12 : Extrait du Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.58

2.2.4) L'opposition IMP/PC dans le manuel *Découvertes 2*

Les auteurs du manuel ont choisi de présenter l'opposition fonctionnelle entre IMP et PC dans la deuxième partie de la leçon 8 (la première partie de la leçon traitait l'introduction de l'IMP). Les *objectifs communicatifs* de la leçon sont « raconter », « raconter au passé » et « utiliser les signaux de la structure du texte »[112]. Dans la rubrique grammaticale, le manuel semble annoncer l'approche privilégiée. L'approche textuelle/discursive est clairement évoquée en corrélation avec l'IMP et le PC. On trouve l'entrée suivante : « *Imparfait/Passé composé* (Vordergrund/Hintergrund[113]) » (Découvertes 2, p.6). Cette approche, copieusement utilisée dans les méthodes générales de FLE (Café crème, taxi, Campus) présente comme nous le verrons, des avantages et des inconvénients.

[112] *objectifs communicatifs* de la leçon huit de *Découvertes 2, p.6* : « Erzählen » ; « Über Vergangenes berichten » ; « Textgliederungssignal anwenden »
[113] *Vordergrund* signifie premier plan et *Hintergrund* arrière-plan.

Le premier exercice qui traite cette opposition est précédé d'un petit tableau servant de rappel (voir ci-dessous). A l'instar de celui pour l'IMP (voir en 2.2.2) il est conçu comme une simplification schématique, une aide conceptualisant cette opposition.
Sous l'entrée IMP, il est rappelé aux apprenants qu'il est employé pour la description, l'habitude, l'itération ainsi que pour les états/situations et les actions non-bornées. Le PC doit pour sa part, être employé pour restituer des suites d'actions et des actions bornées, uniques et/ou simultanées.

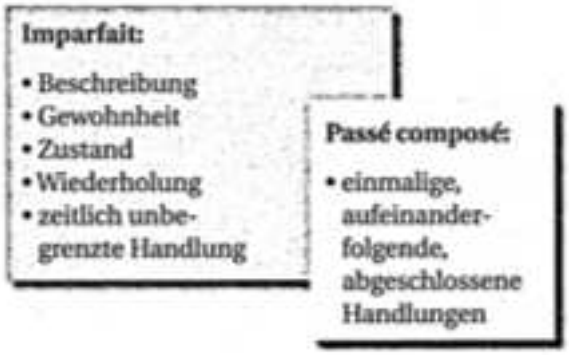


Illustration n.13 : Extrait du manuel Découvertes 2, p.113

L'exercice propose de réécrire une lettre déjà formatée, en utilisant les tiroirs verbaux du passé. Les apprenants doivent remplacer des verbes à l'infinitif (aussi bien statifs que dynamiques) par le temps correct (IMP ou PC) et restituer le texte au passé.
Un autre exercice propose de raconter l'histoire d'une famille, en restituant des faits à l'IMP et/ou au PC. L'exercice invite clairement les apprenants à utiliser des connecteurs temporels pour préciser la chronologie des événements (*en 1960, deux ans après, pendant les premières années, un peu plus tard, etc*.).
A ce stade du processus d'apprentissage, il serait intéressant de savoir sur quels critères les apprenants s'appuient pour justifier leur choix. Ont-ils tendance à préférer l'approche aspectuelle et à se concentrer sur la durée et/ou le bornage de l'intervalle, ou privilégient-ils au contraire l'approche textuelle/discursive, en distinguant d'une part les informations de premier plan à caractère dynamique et d'autre part, celles d'arrière-plan, de caractère statique ? Ont-ils recours aux deux approches ?

3 L'histoire d'Azouz Begag (§§ 1, 2, 7, 8, 49–51)

Racontez l'histoire de la famille Begag au passé (imparfait ou passé composé). Utilisez les mots qui indiquent le temps.

En 1960: mes parents – paysans* / vivre en Algérie, à la campagne / être six enfants / toute la famille – travailler dehors* – toute l'année / avoir des vaches et des poules / ne pas être très heureux / ne pas avoir d'argent / connaître la France / ne pas avoir de travail en ville

Un jour: un homme – venir à la maison / parler de la France
tout à coup: mon père – vouloir partir aussi
deux ans après: toute la famille – arriver en France

pendant les premières années: la vie – être dure / la famille – vivre dans la banlieue
Enfin, un jour: nous – avoir de la chance / mon père – trouver du travail / je – découvrir la lecture
Un peu plus tard: je – commencer à écrire / devenir connu

Illustration n.14 : Extrait du manuel Découvertes 2, p.114

Le manuel propose encore quelques exercices, tous basés sur les valeurs temporelles de l'IMP, à savoir l'IMP descriptif et d'habitude en mélangeant verbes téliques et atéliques[114].

Un dernier propose de clore la leçon 8 en imaginant « l'interview d'une star par un journaliste ». Les apprenants doivent écrire un article dans lequel le protagoniste parle des premières années de sa carrière, de sa famille et du jour qui a changé sa vie. Les auteurs de la méthode rappellent à l'aide d'un tableau récapitulatif, qu'il faut utiliser l'IMP pour « décrire une action de tous les jours au passé : souvent/ toujours/ tout le temps/ tous les jours/ de temps en temps/ deux fois par semaine/ pendant ce temps/ pendant que. » et que le PC est nécessaire pour « décrire une action unique et une suite d'actions : d'abord/ puis/ ensuite/ plus tard/ alors/ tout à coup/ enfin/ un jour/ tout de suite. » (Découvertes 2, p.115).

Dans la consigne de cet exercice, nombre de connecteurs logiques et temporels et de locutions adverbiales sont mis à contribution pour illustrer l'opposition IMP/PC. Ils doivent être des indicateurs, des « mots signal », déclenchant chez l'apprenant des automatismes. *Souvent, toujours, pendant que* doivent être synonyme d'IMP et *d'abord, tout à coup, ensuite* synonyme de PC.

[114] Nous renvoyons au point 2.3 concernant la classification des types de repères selon Vendler. Nous employons consciencieusement la notion de *télicité* et n'auront pas directement recours aux quatre catégories relatives à la classification du théoricien, dans une perspective de simplification. En effet, nous ne pensons pas qu'il est, à ce stade de l'étude, nécessaire de sous-catégoriser les verbes étudiés, suite à la suffisance de la notion exprimée.

A ce stade du processus d'apprentissage, nous pensons qu'il est nécessaire, comme le livre 2 le fait, de reformuler régulièrement une règle/un tableau récapitulatif concernant l'emploi de ces tiroirs verbaux et de l'adapter aux besoins des apprenants « de sorte que l'explication proposée ne soit pas plus complexe que le point étudié. » (Fougerouse, M-C.,2001, p.168).

2.2.5) L'opposition IMP/PC dans le cahier d'activités de *Découvertes* 2

Trois activités sur l'opposition IMP/PC sont proposées dans le cahier d'activités 2. Elles aspirent à une meilleure efficacité en ce qui concerne l'acquisition des tiroirs verbaux, dans leur dimension communicative, pragmatique et fonctionnelle.

Le premier exercice met en scène deux personnages, Mireille et Caroline qui veulent visiter la Cité de l'Espace à Paris. Le déroulement de leur journée est illustré par des images. A l'aide de segments de phrases (sujet, verbe, compléments) les apprenants doivent raconter l'histoire et mettre les verbes à l'IMP ou au PC. Les verbes utilisés sont majoritairement des verbes d'état[115] (avoir, être, vouloir, faire) mais on dénombre aussi quelques verbes d'action[116] (aller, arriver, descendre).

Tout comme dans le livre 2, le second exercice du cahier d'activités consiste en un travail de réécriture. L'apprenant doit restituer des faits rétrospectifs dans un texte au passé. L'accent est explicitement mis dans la consigne sur le moment de l'énonciation, le *speech point* (ou point de la parole) si cher à Reichenbach « Aujourd'hui, nous sommes le 22 juin. (…) » (cahier d'activités 2, Découvertes 2, p.82) et invite l'apprenant à raconter des faits qui ont eu lieu une semaine auparavant dans un texte au passé et où les dates sont explicitement mentionnées (dont trois faits antérieurs au moment de l'énonciation, un simultané et un postérieur).[117].

Le dernier exercice est un exercice discriminatoire de paires minimales, où l'apprenant est invité à choisir la forme correcte entre l'IMP et le PC. C'est le premier exercice de ce genre que nous rencontrons dans la méthode. Huit phrases composent l'exercice et chacun des verbes de celles-ci est conjugué aux deux formes. Cet exercice fait clairement référence à un mode spécifique d'application des théories aspectuelles, à savoir une approche centrée sur

[115] Nous rejoignons, sous la dénomination *verbes d'état*, la définition de Gosselin (1996, p.54/55) pour qui, les « *états* sont des procès non dynamiques, non bornés et non ponctuels qui induisent une situation stable, une propriété, comme par exemple *être malade* ».

[116] Sous la dénomination simplifiée *verbes d'action*, nous voulons parler des *activités, accomplissements et achèvements (activities, accomplishments, achievements)*, selon la classification de *Vendler,*

[117] Les compétences grammaticales qui sont réinvesties dans cet exercice ne concernent pas seulement les tiroirs verbaux du passé, mais sont liées aux trois systèmes temporels (passé, présent, futur). Il est en effet demandé aux apprenants de raconter l'histoire au passé, au présent et au futur.

l'opposition accompli/inaccompli. Les verbes conjugués sont aussi bien des verbes d'état (avoir, rester, être, vouloir, faire) que des verbes d'action (sonner, crier). On dénote aussi un semi-auxiliaire/périphrase verbale (commencer à) ainsi que des verbes téliques (boire, arriver).

Associée à d'autres, cette approche a l'avantage d'éclairer les apprenants sur le fonctionnement de l'opposition aspectuelle, en insistant sur l'opposition entre une action considérée pendant son déroulement et une action considérée comme terminée. Elle a de plus l'avantage, comme l'affirme Gündüz, M.P (2005, p.51) de « dissocier d'emblée l'aspect lexical de l'aspect grammatical, en travaillant systématiquement sur l'effet de sens produit par l'emploi de l'imparfait ou du passé composé sur un même verbe, ce qui permet a priori de développer une perception du caractère subjectif de l'aspect grammatical. ».

2.2.6) L' IMP, le PC et leur opposition fonctionnelle dans *Découvertes* 3

Les auteurs du livre *Découvertes 3* réaffirment des principes méthodologiques, plus propres à *l'approche communicative* qu'à *l'approche actionnelle*, en abordant tout comme dans les volumes précédents, les différentes formes linguistiques en relation avec leur utilité dans les échanges langagiers. Dans la préface du livre 3 (p.7), on peut notamment lire ceci :

« Cette année, vous allez entrer dans votre troisième année de français. (…) Vous verrez, à la fin de *Découvertes 3*, vous allez pouvoir communiquer en français sans problème. ». Le livre 3 s'inscrit, contrairement aux livres 1 et 2[118], au niveau A2 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

La première leçon du livre « Un été en Normandie » subordonne les *objectifs communicatifs* « donner un conseil, demander conseil, interdire quelque chose, critiquer et réagir aux critiques » aux contenus grammaticaux. Ces derniers consistent, dans les compétences visées à approfondir l'emploi oppositionnel de l'IMP et du PC. La leçon s'ouvre sur un dialogue au présent de l'indicatif. Deux adolescentes parlent de leurs vacances et de leur rencontre avec un jeune Français. Des passages au discours indirect libre commentent les situations ; les verbes sont au passé (IMP/PC).

Un premier exercice est exclusivement consacré à la formation de l'IMP. Dans un texte découpé en huit séquences narratives, les apprenants doivent conjuguer les verbes à l'IMP. Ce sont des IMP descriptifs et d'habitude, comportant aussi bien des verbes d'action (se lever,

[118] Les livres *Découvertes 1 et 2* remplissaient les exigences du niveau A1 du CECRL.

téléphoner) que des verbes d'état (être, faire). C'est donc l'emploi temporel de l'IMP qui est réaffirmé dans cet exercice, à l'aide entre autres, de nombreux connecteurs temporels et logiques (l'année dernière, tous les jours, d'abord, ensuite, puis, à une heure, le soir, alors).
Un second exercice met l'accent sur l'emploi itératif de l'IMP en proposant aux apprenants un exercice de production écrite : « *Quand vous étiez petit(e), vous aviez un très bon copain/ une très bonne copine. Qu'est-ce que vous faisiez souvent ensemble ? Ecrivez un texte de 5 à 6 phrase à l'imparfait.* » (Découvertes 3, p.15).
L'opposition aspectuelle/discursive IMP/PC est concrétisée dans un troisième exercice. Un court texte, découpé en douze séquences narratives, propose des verbes conjugués à l'IMP et au PC, fonctionnant comme des paires minimales. Le but n'est pas ici de travailler sur l'effet de sens produit par l'emploi de l'IMP ou du PC sur un même verbe, mais de choisir la forme adaptée à la situation discursive. Cet exercice sollicite l'approche textuelle/discursive (considérant l'IMP comme le temps de l'arrière-plan, fournissant les éléments du décor sur lequel se découpe les actions au PC) ainsi que les valeurs temporelles de l'IMP et dans une moindre mesure, l'approche aspectuelle. En effet, deux tableaux récapitulatifs proposent de décrire de façon minimale, l'opposition fonctionnelle des deux tiroirs verbaux. Sous l'entrée *Imparfait*, accommodée d'illustrations météorologiques, on trouve (Découvertes 3, p.15)
« description, habitude, itération, état (temps, émotions), actions non-bornées » ; l'entrée PC recoupe les notions de/d' « action unique, suite d'actions, action bornée).

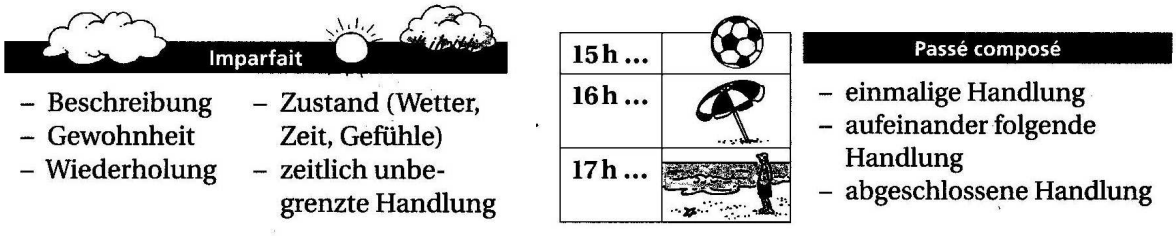


Illustration n.15 : Extrait de Découvertes 3, p.15

La leçon est alors clôturée par un exercice de transposition verbale. Un texte au présent de l'indicatif doit être transposé à l'IMP. Encore une fois, la consigne met en avant la fonctionnalité temporelle de l'IMP et sa valeur *d'habitude.* La transposition discursive commence par un adverbe de temps qui marque la répétition « Tous les étés (…) » et est suivie d'un IMP qui situe le procès dans le passé « Tous les étés, quand j'étais petit (…) » (Découvertes 3, p.18).

Il est dommage, pour conclure cette leçon axée sur l'emploi fonctionnel des temps du passé, de ne proposer qu'un exercice basé sur la formation de l'IMP et non sur l'acquisition des valeurs des tiroirs verbaux du passé.

De la leçon 3 à 5 ainsi que dans le « module [119]» 1 et 2, d'autres compétences grammaticales, propres aux deux tiroirs sont développées (les valeurs temporelles de l'IMP au discours indirect, l'emploi modal de l'IMP dans le système conditionnel, l'accord des participes passés au PC avec *avoir*, la formation des verbes pronominaux au passé).

La formation des verbes pronominaux au PC et à l'IMP est abordée dans la leçon 3 du livre 3. Un exercice contextualise cet usage dans un dialogue en spécifiant le tiroir verbal à employer (Découvertes 3, p.35) : « *Rebelle :* Est-ce que tu (s'habituer à, *p.c.*) à la France ? *Babaka :* Non, je (ne…pas s'habituer, *p.c.*) à la vie française.(…) Mes frères et moi, nous (se sentir, *imp.*) souvent fatigués. ». Un même exercice est proposé un peu plus loin, sans pour cette fois, ne donner d'indications sur la nature du tiroir verbal à employer.

Telle une progression en « spirale », les apprenants se retrouvent confrontés au fur et à mesure des leçons et de leur apprentissage, à des exercices basés sur le fonctionnement des tiroirs verbaux du passé. Peu avant la leçon 4, dans le « Plateau 1 [120]», un exercice propose même de choisir la forme correcte, parmi les tiroirs verbaux du passé, du présent et du futur (Découvertes 3, p.41) « *Mettez les verbes entre parenthèses au présent, passé composé, plus-que-parfait, à l'imparfait ou au futur composé.* [121]».

La leçon 5 « Au pays des livres » traite le discours indirect au passé et introduit la concordance des temps. En effet, « dans le discours indirect, l'imparfait est appelé dans la proposition subordonnée par le passé du verbe principal, suivant la règle de concordance des temps du passé (…). » (Riegel, M. & Pellat, J.C. & Rioul, R., 1994, p.308). Les apprenants sont donc forcés d'employer différents tiroirs verbaux du passé, dont le PC et l'IMP[122]. La valeur de ce dernier est d'ailleurs phonétique, ce n'est pas un « vrai » passé.

Plusieurs exercices permettent de mettre en application ce phénomène de concordance. L'un d'eux illustre avec des images les aventures d'un cycliste à qui il arrive des mésaventures. L'apprenant est convié (Découvertes 3, p.58) à regarder les dessins, à se mettre à la place du

[119] Le livre *Découvertes 3* est composé de cinq leçons et de trois modules. Les *modules* sont des leçons supplémentaires/facultatives (principalement destinées aux régions fédérales de la Hesse et de la Bavière, dont les rythmes scolaires sont différents de ceux des autres états fédéraux).

[120] A la fin de la leçon trois et cinq, le manuel propose des « Plateaux ». Ils sont constitués d'exercices, basés sur les compétences communicatives et grammaticales abordées au cours des leçons précédentes.

[121] Nous n'avons consciencieusement ni traité la formation, ni l'emploi du plus-que-parfait dans cette étude, bien que faisant apparaître des éléments propres à la formation de l'IMP et du PC. Nous avons décidé de circonscrire celle-ci aux deux seuls tiroirs verbaux qui nous intéressent, l'IMP et le PC.

[122] Les apprenants connaissent aussi, à ce stade du processus d'apprentissage, le plus-que-parfait.

cycliste et à raconter l'histoire au passé (PC ou IMP), au discours indirect. Un autre, propose de transposer le dialogue au discours direct de deux personnages, au discours indirect (Découverte 3, p.59).

Le module 1 présente un des emplois modaux de l'IMP, l'IMP dans le système conditionnel (les *hypothèses sur le présent,*[123] les Si-Satz[124]). En effet, « l'imparfait employé après *si* et associé au conditionnel de la principale exprime, selon le contexte, un fait possible dans l'avenir ou impossible dans le présent. » (Riegel, M. & Pellat, J.C. & Rioul, R., 1994, p.309). Les apprenants doivent donc être aptes dans divers exercices, à employer l'IMP dans l'expression du souhait, la manifestation d'un regret ou dans la formulation d'une suggestion.

Une dernière rubrique grammaticale dans le module 2, propose de travailler sur l'accord du participe passé au PC avec *avoir*. Pour s'exercer, le livre 3 propose des exercices décontextualisés, dans lesquels les apprenants doivent répondre à des questions par des phrases, en modifiant leur syntaxe et en remplaçant les substantifs par des pronoms : « Où as-tu mis les affiches du cyberfestival ? Je les ai (mettre) sur ton bureau » (Découvertes 3, p.80).

2.2.7) L'IMP, le PC et leur opposition fonctionnelle dans le cahier d'activités 3 de *Découvertes* 3

Le cahier d'activités est à l'image du livre et propose des exercices relatifs aux *objectifs communicatifs* dans chaque leçon. La leçon 1 propose donc plusieurs exercices sur l'opposition fonctionnelle du PC et de l'IMP.

Le premier exercice consiste en un texte à trous et ne concerne que l'emploi et la formation du PC. Sonja, une élève, raconte son week-end. Les apprenants doivent compléter le texte en remplaçant les verbes entre parenthèses au temps voulu. De nombreux connecteurs temporels servent de « mot signal » (d'abord, puis, l'après-midi, à 16 heures, puis, à 21 heures).

Dans le second exercice, il faut raconter des faits au passé en utilisant l'IMP et/ou le PC. Des situations illustrées sont accompagnées d'indications narratives (image 1 : être content de partir, faire beau, mettre toutes les choses dans la voiture ; image 2 : apporter un grand sac à dos, mettre une télévision dans la voiture, partir ; etc.) « *Regardez les dessins et racontez l'histoire. Utilisez l'imparfait ou le passé composé. Commencez comme ça : Exemple* : La

[123] Cette formulation peut prêter à confusion, mais c'est celle que nous avons trouvé dans de nombreuses méthodes de français, qui traite séparément les *hypothèses sur le passé, le présent et le futur.*

[124] La notion de *Si-Satz* renvoie aux phrases commençant par *–si* et qui engendrent des phénomènes de concordance des temps.

famille Legrand était contente de partir. Il … » (cahier d'activités 3, Découvertes 3, p.4). Les locutions verbales sont des verbes d'état et d'actions.

Un troisième exercice propose d'écrire un texte simplifié au passé. Le texte est découpé en sept séquences narratives et seuls quelques éléments du texte apparaissent sous une forme élémentaire. Le texte doit raconter l'histoire d'Anne, une jeune fille qui « hier, n'avait vraiment pas de chance. Tout allait mal. Il y a des journées comme ça. » (cahier d'activités 3, Découvertes 3, p.10). Les apprenants doivent « utiliser les mots indiqués et raconter comment elle (Anne) a passé la soirée au passé composé ou à l'imparfait » (idem, p.10). Exemple :

« hier soir – être seule à la maison – ne pas savoir quoi faire – alors – prendre son vélo – aller au cinéma. Hier soir, elle était seule… » (ibidem, p.10). On voit ici, que les verbes à l'IMP sont des verbes d'état (être, savoir) et que ceux au PC sont des verbes d'action (prendre, aller), tous deux accompagnés de connecteurs temporels et logiques (hier soir, alors).

Dans la leçon 3, traitant la formation des verbes pronominaux au PC, un exercice propose lui aussi aux apprenants de choisir entre la forme pronominale du présent, de l'IMP ou du PC dans un texte à trous. L'histoire raconte l'arrivée d'un nouvel élève dans la classe qui vit dans un cirque et qui va à l'école, dans les villes où le cirque s'arrête. La consigne de l'exercice met en garde contre l'accord du participe passé. Cet exercice a pour particularité de ne pas exclure les verbes pronominaux à l'IMP. La formation de ceux-ci, aussi logique qu'elle semble paraître pour des locuteurs natifs, n'a pourtant pas été l'objet de la leçon et n'a explicitement pas encore été étudiée. Le texte, découpé en séquences narratives comporte en grande majorité, des verbes d'actions à caractère dynamique (se promener, se baigner, se lever, se disputer, etc.).

Dans la leçon 5, les exercices ont principalement pour but de contextualiser l'emploi temporel de l'IMP dans le discours indirect au passé. Un discours direct au présent de l'indicatif sert par exemple de support à un exercice. Il faut, pour parvenir au terme de celui-ci, reformuler les propos des locuteurs au passé, en employant un verbe introducteur au passé et en respectant la concordance des temps.

Dans le module 1 consacré au conditionnel présent, où l'emploi modal de l'IMP est lui aussi nécessaire pour des raisons de concordance des temps, le cahier d'activités propose un exercice discrimant les formes de l'IMP et du conditionnel présent. Le travail spécifique sur ce mode et ce tiroir verbal, est dû à la frappante similitude de leur prononciation. Deux autres

exercices proposent d'allier choix de l'adverbe exprimant la temporalité *quand* et la conjonction *si*[125] aux tiroirs verbaux du passé (IMP et PC).

Le cahier d'activités 3 traite enfin lui aussi l'accord du participe passé du PC avec *avoir* dans le module 2. Il faut, dans un exercice, répondre aux questions en remplaçant les mots soulignés par des pronoms en faisant attention à l'accord des participes passés (supplément grammatical 3, Découvertes 3, p.63) : exemple : « *Mme Bagnoli* : Emilie, vous avez rangé les chambres ? *Emilie* : Non, madame, aujourd'hui les garçons les ont rangées. ».

Dans un dernier exercice, les apprenants sont invités à corriger les fautes de grammaire d'un élève. Celui-ci a écrit une lettre à un ami au passé et n'a pas fait les accords. Les apprenants doivent choisir ou non, d'accorder les participes passés des PC avec *avoir*, *être* ainsi que ceux des verbes pronominaux.

2.2.8) L'IMP, le PC et leur opposition fonctionnelle dans le *Grammatisches Beiheft* 3 de *Découvertes* 3

Le supplément grammatical 3 de Découvertes 3 décrit et explicite, dans la lignée des *objectifs communicatifs* du livre et du cahier d'activités, les phénomènes grammaticaux relatifs aux contenus linguistiques de chaque leçon. Y sont donc introduits dans un ordre chronologique, l'emploi de l'IMP et l'opposition fonctionnelle IMP/PC, les verbes pronominaux au PC, la valeur modale de l'IMP dans le système conditionnel (les Si-Satz) et l'accord du participe passé au PC avec *avoir*[126].

La leçon 1 revient sur la formation et l'emploi de l'IMP ainsi que sur l'opposition fonctionnelle de l'IMP et du PC. Les règles grammaticales et l'ergonomie sont exactement les mêmes que celles du supplément du livre 2. Seuls les exemples diffèrent. Nous avions en effet évoqué en 2.2.3, un court texte découpé en six séquences narratives, ancré dans une réalité discursive, où des passages à l'IMP et au PC étaient textuellement démarqués et commentés. Sans entrer dans les mêmes considérations que celles émises en 2.2.3, nous voulons seulement

[125] En allemand, *si* et *quand* se traduisent de la même façon : *wenn*. Nous donnons en guise d'information supplémentaire la règle proposée par le supplément grammatical 3 de Découvertes 3 pour ne pas confondre ces deux mots : « Kann man « wenn » durch **« falls »** ersetzen, so handelt es sic hum einen **Bedingungssatz.** Im Französischen steht dann ***si***. Kann man « wenn » durch **« sobald/ jedes Mal wenn »** ersetzen, so handelt es sic hum ein **zeitliches Verhältnis.** Dann steht im Französischen ***quand***. » (Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.41). Notre traduction « Si on peut remplacer « quand/si » par « au cas où », alors il s'agit d'une phrase hypothétique. En français on écrira *si*. Si on peut remplacer « quand/si » par « dès que, à chaque fois que », alors il s'agit d'une relation temporelle. En français, on écrira *quand*.

[126] (Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.3-4) « Der Gebrauch des ***Imparfait*** ; ***Imparfait*** und ***Passé composé*** ; Die **reflexiven Verben**: Das ***Passé composé* ;** Der **Bedingungssatz** ; Die Verändlichkeit des ***Participe passé*** beim ***Passé composé*** mit ***avoir***. »

faire remarquer que le supplément 3 n'a pas jugé nécessaire de présenter cette opposition d'une manière différente. Les mêmes notions de bornage et durée de l'intervalle sont présentes, les IMP sont descriptifs et d'habitude, les PC qualifiés d'événements et d'actions, de suites d'actions, accommodés de « Signalwörter ». Seul le corps du texte a changé. L'histoire ne raconte plus une ballade, mais une rencontre.

Le tableau récapitulatif et les explications relatives à l'emploi de ces deux tiroirs verbaux au passé dans une phrase complexe sont eux aussi identiques au supplément grammatical du volume précédent, tout comme les règles grammaticales.

1. *Imparfait* und *Passé composé* in **Hauptsätzen:**

Imparfait		*Passé composé*	
Der Sprecher erzählt von seiner Kindheit. Er berichtet von den damaligen Lebensumständen, und beschreibt, was er und seine Familie, sein Großvater und ein Freund damals **häufig** machten.	J'**avais** 10 ans. Chaque été, nous **passions** les vacances chez mes grands-parents à Fécamp. J'**aimais** faire du vélo. Mon grand-père **était** très gentil et je **pouvais** toujours prendre son vieux vélo noir. Avec Pierre, le fils de leurs voisins, je **faisais** souvent du vélo au bord de la mer. Lui, il **avait** un très beau vélo rouge.		
		Un jour, je suis sorti tout seul et **j'ai rencontré** la jolie Mathilde.	Der Sprecher greift ein **einzelnes Ereignis** heraus und **erzählt der Reihe nach**, was an diesem Tag passiert ist.
Der Sprecher erwähnt die **Begleitumstände**: Welches Alter hat das Mädchen?	Elle **avait** mon âge. Elle **jouait** avec son petit frère dans le jardin de leur grande maison.		
		J'ai eu le coup de foudre! Je lui **ai demandé** «Tu as envie de faire un tour avec moi?»	Der Sprecher setzt seinen Bericht fort: eine **neue**, unerwartete **Handlung** setzt ein.
Hier beschreibt er das **Aussehen** des Mädchens.	Elle **était** si mignonne! Bien sûr, je lui **plaisais** aussi.		
		Elle a réfléchi. Puis, elle est sortie du jardin.	Jetzt **setzt** der Sprecher **seinen Bericht fort** und erzählt, was das Mädchen **danach** gemacht hat.
zeitlich nicht begrenzt		**zeitlich begrenzt**	

Illustration n.16 : Extrait du Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3

La leçon 3 introduit le plus-que-parfait et fait donc référence aux tiroirs verbaux du passé (le plus-que-parfait se formant avec l'IMP de l'auxiliaire *être* ou *avoir* et du participe passé)[127]. La formation des verbes pronominaux au PC est elle aussi présentée dans cette même leçon. Sur le modèle de la formation des verbes pronominaux au présent de l'indicatif et à

[127] Nous ne développerons pas ce point dans ce travail, qui ferait l'objet d'une autre étude.

l'impératif[128], le supplément propose des exemples de verbes pronominaux au PC. Toujours dans une perspective grammaticale inductive, le supplément part des exemples pour aller vers la règle. Celle-ci est formulée comme suit : « Das *Passé composé* und das *Plus-que-parfait* der reflexiven Verben werden mit ***être*** + *Participe passé* gebildet [129]» (Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.26). Le supplément avise les apprenants sur les spécificités de l'accord des participes passés : « Das *Participe passé* richtet sich **meistens** nach dem Subjekt des Satzes. Achte also beim *Passé composé* und dem *Plus-que-parfait* besonders auf die Endungen.[130] » (Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.26).

Le module 1 traite la proposition conditionnelle « Bedingungssatz », où l'originalité de l'IMP, associé à sa valeur modale, peut exprimer certaines nuances. Dans un énoncé exclamatif avec *si* (Si-Satz), avec ou sans proposition principale, plusieurs valeurs modales de l'IMP sont en effet possibles. Les apprenants acquièrent donc de nouvelles *compétences communicatives* pour exprimer un souhait, manifester un regret ou formuler une suggestion. Le supplément propose alors une règle (Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.40) « Wenn die Erfüllung der Bedingung als **möglich**, aber **unwahrscheinlich** angesehen werden kann, steht im **si**-Satz das ***Imparfait***, im Hauptsatz das ***Conditionnel présent***.[131] ».

Le dernier point traité dans le supplément grammatical 3 qui concerne les tiroirs verbaux du passé, trouve place dans le module 2. Il s'agit de l'accord du participe passé au PC avec *avoir*. Le supplément rappel objectivement aux apprenants qu'ils connaissent déjà la règle d'usage concernant l'accord des participes passés du PC avec *être* (étudié dans la leçon 3) et l'illustre avec un exemple en réitérant la règle. Quatre phrases composées de participes passés au PC employés avec *avoir* servent d'exemple pour introduire ce nouveau point (démarche inductive). Chacun d'eux commence par une phrase interrogative, les substantifs sont marqués en gras. Dans un second segment phrastique, ils sont remplacés par des pronoms. La syntaxe de la phrase est donc tout autre et la pronominalisation du substantif entraîne l'accord du participe passé avec le pronom, si celui est féminin singulier ou pluriel et/ou masculin pluriel. En effet, comme le stipule le supplément, « Beim *Passé composé* mit avoir verändert sich das *Participe passé* nur dann, wenn ihm ein **direktes Objekt** (Frage : Wen ? Was ?)

[128] Figurent aussi une forme négative au présent de l'indicatif et une forme pronominale au futur simple. Tous les exemples sont traduits en allemand.

[129] Notre traduction : « Le PC et le plus-que-parfait des verbes pronominaux sont formés par l'auxiliaire *être* + participe passé. ».

[130] Notre traduction : « Le participe passé s'accorde en général avec le sujet de la phrase. Fais donc particulièrement attention, au PC et au plus-que-parfait, aux terminaisons. ».

[131] Notre traduction : « Si la condition est perçue comme étant possible, mais difficilement réalisable, l'IMP s'emploie dans la proposition principale et le conditionnel présent est de rigueur dans la proposition subordonnée. ».

vorausgeht. Diese direkte Objekt kann ein **direktes Objektpronomen** (*me, te, le, la, nous, vous, les*), aber auch das **Relativpronomen** *que* sein. Das *Participe passé* richtet sich dann in Genus und Numerus nach dem **direkten Objekt**. [132]» (Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.48). Un autre passage informe les apprenants quant à l'application de cette règle dans un cas particulier, où « le participe passé conjugué avec *avoir* est précédé d'un élément qui est ou manifestement son C.O.D ou un constituant susceptible d'être analysé comme un C.O.D (mais pas forcément du participe) » (Riegel, M. & Pellat, J.C. & Rioul, R., 1994, p.350). Parmi les onze cas de figure que dénotent les grammaires traditionnelles (les exceptions), seul celui propre aux objets directs et indirects est évoqué et requiert l'attention des apprenants : « **Beachte** : Bei den Objektpronomen **me, te, nous, vous** musst du überlegen ob sie **direktes** oder **indirektes** Objekt sind.[133] » (Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.48).

[132] Notre traduction « Le participe passé du PC avec *avoir* change seulement si un objet direct (question : qui ? quoi ?) est placé devant celui-ci. Cet objet direct peut être un pronom objet direct (me, te, le, la, nous, vous, les) mais être aussi le pronom relatif *que*. Le participe passé s'accorde alors en genre et en nombre avec l'objet direct. ».

[133] Notre traduction : « Attention : Tu dois te demander pour les pronoms objets *me, te, nous, vous* si ce sont des pronoms objet directs ou indirects. ».

§33 Die Veränderlichkeit des „*Participe passé*" beim „*Passé composé*" mit „*avoir*"
L'accord du participe passé au passé composé avec avoir

Du weißt schon, dass sich das *Participe passé* beim *Passé composé* mit **être** in Genus und Numerus nach dem **Subjekt** des Satzes richtet.

M. Berger **est** sorti de la salle d'ordinateurs mais Mme Bagnoli **est** restée .

NEU Wie sieht das nun bei den Verben aus, die das *Passé composé* mit ***avoir*** bilden?

Vous avez terminé **le site**?		–	Oui, nous **l'**	avons terminé.	
Tu as écrit **la lettre**	au prof?	–	Oui, je **l'**	ai	écrit **e**.
Tu as acheté **les sandwichs**?		–	Oui, je **les**	ai	acheté **s**.
Tu as fait **les photos**?		–	Oui, je **les**	ai	fait **es**.
			Voilà les photos **que**	j'ai	fait **es**.
direktes Objekt steht **nach** dem **Verb**			**direktes Objekt** steht **vor** dem **Verb**		

R 6 Beim *Passé composé* mit avoir verändert sich das *Participe passé* nur dann, wenn ihm ein **direktes Objekt** (Frage: Wen? Was?) **vorausgeht.**
Dieses direkte Objekt kann ein **direktes Objektpronomen** *(me, te, le, la, nous, vous, les)*, aber auch das **Relativpronomen** *que* sein.
Das *Participe passé* richtet sich dann in Genus und Numerus nach dem **direkten Objekt.**

Beachte:

Laure dit:

Hier, Sven **m'**a regardé**e**, | regarder **qn** → *me* = direktes Objekt → **veränderlich**

mais il ne **m'**a pas parlé, | parler **à qn** → *me* = indirektes Objekt → **unveränderlich**

Bei den Objektpronomen ***me, te, nous, vous*** musst du überlegen, ob sie **direktes** oder **indirektes** Objekt sind.

Illustration n.17 : Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.48

2.3) Commentaires et critiques à l'encontre des approches utilisées dans le livre, le cahier d'activités et le supplément grammatical de *Découvertes* concernant l'opposition fonctionnelle de l'IMP et du PC

Comme nous avons pu le voir au cours de ces deux chapitres, la difficulté de l'emploi du PC est liée, sur le plan fonctionnel, à sa différence par rapport à l'IMP. Les deux formes pouvant permettre de parler du passé, « le locuteur étranger, qui ne dispose pas dans sa langue maternelle, quelle qu'elle soit, d'équivalents stricts, doit savoir décider laquelle des deux formes est plus adaptée à une intention communicative donnée. » (Lebas-Fraczak, L., 2009, p.3).

Les locuteurs germanophones ne disposent pas dans leur langue d'équivalents stricts, et l'allemand recourt au seul *Imperfekt* pour traduire le PC ou l'IMP. Les germanophones ont donc quelques difficultés à envisager le fonctionnement des tiroirs verbaux passé du français et il est légitime de se demander comment les méthodes et professeurs abordent ces conceptions. C'est dans ce dessein que nous avons, au cours de ce chapitre, choisi d'examiner la façon dont les didacticiens, concepteurs de grammaire et/ou de manuels de FLE exposent les savoirs à acquérir dans la méthode d'apprentissage du français *Découvertes,* pour essayer de trouver des réponses à nos questions.

Nous savons de plus, qu'il est difficile de se faire une idée des pratiques en usage de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE. Il est, comme le remarque Fougerouse, M-C. (2001, p.165) « difficile de dégager quelques lignes directrices porteuses d'une cohérence génératrice de principes eux-mêmes cohérents pouvant donner lieu à des pratiques de classe plus unifiées, sécurisantes pour l'enseignant comme pour l'apprenant. ».

Nous avons rapidement montré que c'est l'enseignant seul, qui choisit d'avoir recours à telle ou telle(s) approche(s) grammaticale(s) et qui détermine dans quelle proportion celle(s)-ci est/sont intégrée(s) dans son programme de cours et à quel moment du processus d'apprentissage (nous reviendrons plus en détail sur ce point, dans le troisième chapitre).

Nous avons aussi montré que dans la méthode analysée, l'introduction d'un point de grammaire se fait par le biais d'un document écrit (le plus souvent un dialogue dans le livre) ou d'exemples (dans le supplément grammatical). Nous en déduisons donc que le sens prime sur l'aspect formel et que la préférence grammaticale est marquée par la démarche inductive,

ce qui est propre à *l'approche communicative*, dans laquelle *Découvertes* s'inscrit, tout du moins en partie[134].

Nous avons par ailleurs précisé, que *Découvertes* joint un cahier d'activités pour préparer la partie grammaticale d'un cours, à l'aide du supplément. Cet ouvrage propose donc une partie grammaire/exercice qui propose « une alternance entre la présentation explicative d'un point et d'une série d'exercices visant l'entraînement et la vérification de la compréhension du mécanisme de la règle. » (Fougerouse, M-C., 2001, p.175).

Concernant l'acquisition des valeurs des temps du passé (IMP/PC), nous avons essayé d'analyser et de montrer tout au long de ce chapitre, de quelle façon les différentes théories linguistiques ont été mises à contribution dans le livre, le cahier d'activités et le supplément grammatical de *Découvertes 1, 2, 3* pour être appliquées à l'enseignement du FLE, dans une méthode destinée à un public germanophone.

Nous avons montré, à travers ces théories simplifiées à des fins pédagogiques, que deux approches ont été privilégiées dans la méthode : l'approche textuelle/discursive et l'approche aspectuelle. Nous voulons dans le dernier point de ce chapitre, émettre quelques commentaires/critiques, quant à leur utilisation tronquée.

2.3.1) L'approche aspectuelle

Traditionnellement utilisée pour différencier les tiroirs verbaux du passé, l'approche aspectuelle a été développée dans différents cadres théoriques. Inspirée de la grammaire traditionnelle, elle sous-entend la notion d'aspect qui invoque des notions comme la durée et la ponctualité. Elle fait référence aux distinctions attribuables à l'aspect dans les langues slaves en postulant, à l'égard des tiroirs verbaux du passé en français, que l'IMP est non-accompli et le PC accompli. L'IMP est analysé comme représentant la situation en déroulement en ne prenant pas en compte son début et sa fin, alors que le PC présente la situation dans sa totalité, début et fin compris.

Lorsque ces notions sont, pour la première fois abordées en classe de FLE, cette approche se heurte à quelques problèmes. En effet, les notions d'accompli et d'inaccompli, d'actions considérées dans leur déroulement ou considérées comme terminées/achevées, ayant ou non un bornage, une durée, peuvent être des notions abstraites pour les apprenants.

[134] Nous pensons en effet que cette méthode est *communicative(-actionnelle)*

Comme nous l'avons évoqué, la méthode *Découvertes* qualifie l'IMP dans son supplément grammatical de « zeitlich nicht begrenzt. Anfang und Ende sind für den Sprecher unwichtig » et le PC de « zeitlich begrenzt »[135]. Des tableaux récapitulatifs dans le livre 2 et 3 qualifient en partie l'IMP de « zeitlich unbegrenzte Handlung » et le PC de « abgeschlossene Handlung »[136] (nous renvoyons au point 2.2.3 et 2.2.4).

On distingue donc trois modes d'application des théories aspectuelles : une approche centrée sur la durée de l'intervalle, une sur son bornage et une troisième sur l'opposition accompli/inaccompli.

Le problème de la première approche est que sa représentation en terme de durée pour l'IMP et de moment précis pour le PC, peut entraîner des confusions de la part des apprenants entre les notions d'imperfectivité et de durativité. Ils peuvent alors avoir tendance à utiliser l'IMP chaque fois que le contexte textuel ou les connecteurs temporels et logiques indiquent que l'action à laquelle se réfère le verbe a une certaine durée. L'apprenant peut également ne pas faire la différence entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical (voir en 2.1 et 2.1) et associer l'IMP aux verbes exclusivement duratifs et le PC aux verbes ponctuels, en fonction de leur *Aktionsart*. L'aspect lexical influencerait dans ce cas, l'aspect grammatical.

Le problème de l'approche centrée sur le bornage de l'intervalle est l'interprétation des termes renvoyant aux caractéristiques des verbes qui peut être source de malentendus. Qu'est-ce qu'une *action temporellement limitée dans le temps* ? une action *non limitée* ?

Comme nous avons pu le voir à travers l'analyse des livres et des cahiers d'activités, les exercices proposés dans ceux-ci ont tendance à encoder au PC des verbes d'action ponctuels (téliques) et des verbes d'état (non-téliques) à l'IMP, associant aspects grammaticaux et lexicaux. De plus, les connecteurs temporels textuels, les « Signalwörter », fournissent des indications qui peuvent être mal interprétées par les apprenants et les induire en erreur (associer par exemple l'adverbe *longtemps* à l'IMP et le groupe nominal *la semaine dernière* au PC).

Pour pallier ces difficultés, la méthode a tenu bon d'ajouter dans le supplément grammatical, que c'est le locuteur qui considère le procès comme étant borné ou non « Im *Imparfait* betrachtet des Sprecher das Vergangene als **zeitlich nicht begrenzt**. Im *Passé composé*

[135] Notre traduction : « L'IMP est qualifié par le locuteur comme étant sans limites dans le temps (non-borné). Le début et la fin ne sont pour lui pas importants. Le PC limité dans le temps (borné) » (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2 p.58).

[136] Ce qui nous intéresse ici, c'est le mot « Handlung » qui signifie action et qui pourrait être une notion rattachée seulement au PC. Notre traduction : « l'IMP est une action temporellement non-bornée et le PC une action achevée/terminée. » (Découvertes 3, p.15).

betrachtet der Sprecher das Vergangene als **zeitlich begrenzt**. [137]» (Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.58). Cette idée, tenant au caractère subjectif de l'aspect grammatical, en considérant que l'opposition fonctionnelle entre l'IMP et le PC est une question de « point de vue du locuteur » peut elle aussi être une abstraction pour les apprenants. Elle mériterait d'être approfondie et mieux explicitée.

La troisième approche aspectuelle, approche centrée sur l'opposition accompli/inaccompli, n'a que très peu été utilisée dans la méthode que nous avons analysée. Comme nous l'avons dit, cette approche dissocie l'aspect lexical de l'aspect grammatical en proposant des exercices discriminatoires entre deux paires minimales au PC et à l'IMP et permet ainsi de travailler sur l'effet de sens respectif des deux tiroirs verbaux. Cette approche permet d'ailleurs de travailler sur la notion de « point de vue du locuteur » et sur l'opposition entre action considérées dans leur déroulement ou comme terminées/achevées. On peut légitimement se demander si cette approche convient aux germanophones, qui dans leur langue maternelle, ne peuvent exprimer l'opposition accompli/inaccompli avec des tiroirs verbaux du passé.

L'approche aspectuelle seule, ne suffit donc pas à surmonter les difficultés liées à la complexité des phénomènes d'aspect que sous-entend l'opposition fonctionnelle IMP/PC. C'est pour cette raison que les auteurs de la méthode l'ont associée à une seconde, l'approche textuelle/discursive, que nous commenterons/critiquerons dans le point suivant.

2.3.2) L'approche textuelle/discursive.

Dans la méthode analysée, approche aspectuelle et textuelle/discursive sont associées, pour mieux rendre compte de l'opposition des tiroirs verbaux du passé. Cette approche, illustrée le plus clairement par H. Weinrich, décrit les conséquences discursives des situations dénotées à l'IMP par rapport au PC/PS. Elle caractérise le PC comme étant le tiroir verbal du premier plan (der Vordergrund) et l'IMP celui de l'arrière-plan (der Hintergrund).

En effet, Weinrich remarque que le mélange des tiroirs verbaux « ne se fait point anarchiquement, ou selon les lois du hasard ; au contraire, les transitions sont soumises à des probabilités liées aux dimensions du système temporel » (Weinrich, 1964/1973, p.110). Le linguiste rappelle aussi que « certaines lois fondamentales de la narrativité (…) veulent que le

[137] C'est ici le verbe *betrachten* (considérer) associé au locuteur (der Sprecher) qui nous intéresse. Notre traduction : « A l'IMP, le locuteur considère le fait passé comme étant temporellement non-borné. Au PC, le locuteur considère le fait passé comme étant temporellement borné. ».

premier plan soit habituellement ce pourquoi l'histoire est racontée » et que l'arrière-plan se caractérise comme « ce qui à lui seul n'éveillerait pas l'intérêt, mais qui aide l'auditeur à s'orienter à travers le monde raconté et lui rend l'écoute plus aisée » (idem, p.115).

Dans ces travaux, M-P. Gündüz (2005) nous fait remarquer que ce paradigme explicatif présente de nombreux avantages et nous informe dans un second temps quant à l'influence du sémantisme lexical des verbes, dans le choix des tiroirs verbaux chez les locuteurs de langues germaniques (entre autres, l'allemand). Nous rejoignons ces remarques.

Les avantages de cette approche, massivement suivie dans les méthodes générales d'apprentissage du FLE, résident dans la simplicité de sa description, son universalité[138], la notion d'action secondaire et « l'explication selon laquelle le choix d'une forme d'arrière-plan ou d'avant-plan est une question de point de vue du locuteur » (Gündüz, 2005, p.51) et dans la prise de conscience de la part des apprenants du caractère dynamique et de l'aspect conclusif du PC et non conclusif de l'IMP.

Cette approche est « valable » pour les germanophones, car « elle permet de mettre en place une opposition prototypique qui permettra, si elle est relayée par d'autres stratégies explicatives, de passer progressivement à des emplois moins prototypiques et ainsi développer une intuition en français (idem, p.59).

Il faut quand même faire attention à ce que le sémantisme lexical des verbes n'influence pas de manière trop importante, l'acquisition de l'aspect et que ce ne soit que l'*Aktionsart* du verbe, qui détermine le choix des tiroirs verbaux du passé (en plaçant par exemple les verbes à caractère dynamique au PC et ceux non-dynamiques à l'IMP).

Il est aussi possible que les critères de premier et d'arrière-plan/action principale et action secondaire, soient trop vagues pour les apprenants et que les choix entre les plans soient aléatoires, ce qui traduirait « l'absence de perception intuitive de ces catégories en dehors des cas les plus prototypiques » (ibidem, p.60). Qu'est-ce qu'une action principale, une action de premier plan ? Une action secondaire, d'arrière-plan ? Sur quels critères doit-on se baser pour les différencier ?

Dans ces travaux, Surcouf, C. (2007, p.131) nous fait, de plus, remarquer que dans la version allemande (Weinrich, 1982), « les termes originaux *Hintergrund* et *Vordergrund* s'articulent manifestement autour d'une opposition spatiale (hinter- : derrière, vorder- : devant). En français, cette conceptualisation spatiale subsiste dans le couple *avant-plan/arrière-plan* mais

[138] nous renvoyons aux travaux de Hopper, 1979 et Longacre 1981.

devient moins prégnante dès qu'on utilise *premier plan* pour transcrire *Vordergrund*[139]. (…) En l'absence de définitions préétablies, la métaphore risque (…) de gêner la compréhension des phénomènes. ».

La difficulté majeure de cette approche, réside donc dans la terminologie employée concernant les notions de *premier plan* et *d'arrière-plan*, métaphore qui interpelle certes vraisemblablement l'intuition des locuteurs, mais qui mériterait d'être mieux définie.

Elle ne permet malheureusement pas non plus, de décrire le rapport de simultanéité globale autour d'un point de référence dans le temps entre l'IMP et le PC. « L'attitude de locution » n'est aussi que très peu développée. Les *commentaires* sont regroupés dans une sous-entrée associée à l'IMP, mais la notion de *récit* n'est pas abordée.

Nous pensons malgré tout que cette approche est adaptée pour aborder l'opposition fonctionnelle entre le PC et l'IMP au début du processus d'apprentissage, mais qu'elle doit impérativement être associée à d'autres (comme *Découvertes* le fait) et complétée dans une phase secondaire, pour mieux rendre compte de la complexité du phénomène aspectuel que recouvrent ces deux tiroirs verbaux du passé, en centrant les descriptions sur la langue et sur les catégories du temps et de l'aspect (totalement abstraites du paradigme explicatif que nous venons de décrire).

En effet, comme nous l'avons dit, une seule approche ne suffit pas à expliquer l'opposition réelle des tiroirs verbaux du passé. Nous savons et avons par ailleurs démontré que des phénomènes de différentes natures entrent en jeu dans le système aspecto-temporel du français et que le recours à une seule approche réduirait la problématique de l'articulation des tiroirs verbaux du français à un seul de ces paramètres.

2.3.3) Bilan

L'analyse de cette méthode a permis de montrer que plusieurs approches ont été utilisées pour introduire et expliciter les emplois et l'opposition des valeurs temporelles de l'IMP et du PC aux apprenants germanophones, afin de leur permettre de comprendre et de produire correctement des énoncés au passé en français. Principalement illustrée par l'approche discursive/textuelle (la mise en relief : premier et arrière-plan, action/événement vs. situation/description ; l'attitude de locution : les commentaires)[140], l'opposition

[139] On trouve également le désignation « second plan » par opposition à premier plan (voir par exemple Combettes 1992, ou à sa suite Rabatel 1998).

[140] La perspective temporelle est absente dans le manuel.

fonctionnelle PC/IMP est aussi présentée sous un angle aspectuel (accompli/inaccompli, (non)-bornage de l'intervalle, simultanéité[141],etc.).

Dans une démarche naturelle et légitime, les concepteurs de cette méthode n'ont pas pu rendre compte de tous les emplois et de toutes les valeurs de ces tiroirs verbaux[142] (IMP hypocoristique, narratif, perspectif, de politesse, etc.). Dans une volonté explicite de simplification, ils ont présenté les emplois aspecto-temporels de ces deux tiroirs verbaux sous forme de schémas et tableaux, dont on attend qu'ils soient suffisamment accessibles aux apprenants et fidèles aux usages réels. Ces explications/règles grammaticales comportent une part de vérité mais ne sont malgré tout, pas en mesure d'expliquer à elles seules l'ensemble des usages de l'IMP et du PC. En dépit de leur caractère simplificateur, nous pensons qu'il est juste de commencer par les emplois certes restrictifs, mais prototypiques de l'IMP et du PC, pour ensuite les compléter par des usages moins prototypiques.

Il est certain qu'aucun paradigme explicatif ne peut à lui seul permettre l'acquisition réelle des valeurs de ces temps et qu'il faudrait « travailler sur chacun de ces pans séparément, sans court-circuiter aucune étape, si l'on veut construire chez un apprenant de langue étrangère une perception, idéalement analogue à celle d'un locuteur natif, des phénomènes de différentes natures qui entrent en jeu dans le système aspecto-temporel du français. » (Gündüz, 2005, p.60). C'est dans ce dessein que la méthode a eu recours à une approche « hybride », postulant que le choix entre l'IMP et le PC réside à plusieurs niveaux : aspectuel, textuel et contextuel (incluant les connecteurs temporels et les valeurs temporelles de l'IMP)[143].

Même si toutes les valeurs temporelles et modales de l'IMP ne sont pas présentées dans la méthode et que les emplois fonctionnels de l'IMP et du PC sont restrictifs et tronqués, nous pensons, dans le cadre de la classe et des limites qu'elle impose, que les traits empruntés aux différentes approches peuvent efficacement rendre compte dans un premier temps, de la complexité de ce phénomène aspecto-temporel.

Nous verrons dans quelles mesures notre hypothèse sera réfutée ou confirmée, à la suite de l'analyse des entretiens compréhensifs, menés dans deux classes de lycée en Rhénanie-Palatinat (Allemagne).

---

[141] La simultanéité relevant aussi bien de l'approche aspectuelle que de l'approche anaphorique (Kleiber, 2003, p.12).

[142] Nous tenons à rappeler que ceci peut entraver le processus d'apprentissage.

[143] L'aspect présente la situation discursive. Il est « accompli », s'il offre une présentation globale de la situation donnée, limites finales et initiales incluses (le bornage de l'intervalle) et est « inaccompli », s'il donne une présentation abstraite de la situation en excluant ses limites (la durée de l'intervalle). La perspective textuelle admet les principes de mise en relief (premier et arrière-plan). La subjectivité discursive tient au « point de vue du locuteur » et le contexte aux locutions adverbiales et aux valeurs itératives et d'habitude de l'IMP.

Partie 3 – Entretiens compréhensifs avec les apprenants et les enseignants

Introduction

Après avoir présenté différentes théories linguistiques rendant compte de la complexité du phénomène aspecto-temporel des tiroirs verbaux du passé (IMP/PC) en français et analysé les approches employées pour illustrer celles-ci dans la méthode *Découvertes*, nous allons, dans une troisième partie, présenter les résultats liés aux entretiens compréhensifs que nous avons menés dans un lycée en Rhénanie-Palatinat avec des élèves et des professeurs.

En effet, nous souhaitons vérifier notre hypothèse à travers l'analyse de contenu des entretiens, pour voir si celle-ci sera validée ou invalidée. Nous pensons à ce stade de notre travail, que l'usage combiné de plusieurs approches, que l'on peut nommer « approche hybride », facilite l'acquisition des tiroirs verbaux du passé, comme l'ont démontré de nombreux chercheurs.

Nous avons montré que la méthode utilisée par les élèves et que nous avons précédemment analysée (*Découvertes*), a mis en place divers paradigmes explicatifs pour didactiser l'opposition fonctionnelle du PC et de l'IMP, tout en circonscrivant leurs emplois à des formes très générales et prototypiques. Nous avons donc abouti à une hypothèse, à laquelle ce travail de mémoire tentera de donner des réponses, à savoir s'il est nécessaire ou non d'agir sur la didactisation de l'emploi fonctionnel de ces tiroirs verbaux, suite aux résultats de l'analyse de contenu des données langagières recueillies.

Malgré des problèmes, liés en grande partie à l'abstraction de certaines terminologies, nous pensons en effet que l'approche hybride utilisée dans le manuel peut suffire dans une première phase, à expliciter les emplois certes restrictifs de l'IMP et du PC, mais qu'elle contribue aussi aux *fondations d'un socle* pouvant expliquer d'une manière simplifiée cette opposition si spécifique des tiroirs verbaux du passé en français. Nous sommes aussi convaincus d'un nécessaire élargissement de ces compétences, à des emplois moins prototypiques et plus exhaustifs, si l'on veut mieux rendre compte de l'usage de ces tiroirs verbaux aux apprenants. Le recours à d'autres paradigmes explicatifs et à l'étude approfondie de leur opposition, est en effet essentiel et précieux pour comprendre de manière presque analogue à celle d'un locuteur natif, tous les phénomènes aspectologiques et textuels que recouvrent ces tiroirs verbaux.

Nous verrons donc à la suite de ce chapitre, si l'approche hybride utilisée dans la méthode, a suffit aux enseignants et s'ils ont été confrontés à des problèmes relatifs à sa didactisation, où

si celle-ci s'est faite sans difficulté. A l'inverse, nous confronterons les données langagières des apprenants, pour voir comment ils perçoivent l'opposition fonctionnelle de l'IMP et du PC et comment ils se sont appropriés ce savoir. Nous essaierons de voir si l'approche hybride utilisée, a joué un rôle positif/négatif dans le processus d'apprentissage et pourrons alors, proposer des réponses à notre hypothèse de recherche.

Chapitre 1) L'entretien compréhensif

1.1) Méthodologie/instrument d'enquête

Afin de répondre à notre problématique, nous avons mené des entretiens compréhensifs avec des élèves et des professeurs dans un lycée[144] en Rhénanie-Palatinat, pour mieux rendre compte de la réalité didactique relative aux situations d'apprentissage et d'enseignement de ces deux tiroirs verbaux.

Nous avons pour cela, eu recours à une méthodologie directe et qualitative, en entrant directement en contact avec les sujets[145] d'une manière semi-directive. Nous n'avons, pour parvenir au recueil des données, rien observé qui existe directement dans le « réel », mais bien provoqué celles-ci. En effet, nous avons créé des situations pour obtenir des réactions et recueillir des données langagières. Nous nous sommes directement entretenus avec divers acteurs et actants, pour analyser de façon qualitative et comprendre en profondeur des phénomènes liés à notre question de recherche, sans nous préoccuper des aspects chiffrés/statistiques. Nous avons constitué des corpus, en nous entretenant de façon intensive avec les sujets, pour obtenir des données précises et variées, aussi complètes que possible. Nos entretiens ont été conduits auprès de sujets, qui ont un lien direct avec l'objet de recherche et qui s'inscrivent dans un rapport plus ou moins particulier à cet objet.

Nous avons, dans ce dessein, élaboré deux *guides d'entretien* (un pour les élèves et un pour les professeurs) composés d'une consigne de départ et d'éléments organisés en thèmes et sous-thèmes et avons conduit nos entretiens sur le ton de la conversation courante, d'abord avec les professeurs, puis avec les élèves. La conduite de l'entretien a été envisagée d'une

[144]Le terme « Gymnasium » peut en français, être singulièrement traduit par *lycée* mais mérite d'être précisé. En effet en Allemagne, le « lycée » n'est pas accessible à tous les élèves. Seuls les « meilleurs élèves » ont accès à cet établissement secondaire, tel qu'on le connaît en France. Deux autres établissements secondaires accueillent le reste des élèves : la *Hauptschule* et la *Realschule*.

[145] Nous employons consciencieusement dans ce point (1.1) le terme de *sujet* que nous remplacerons par *enquêté(e)/enquêteur* à partir du point suivant, dans un soucis de clarification terminologique.

manière singulière, en tentant de faire de cette conversation, une « conversation particulière » (Kaufmann, J.-C (1996)) en adoptant une posture compréhensive et empathique, tout en essayant de faciliter la parole.

La méthodologie que nous avons utilisée consiste à proposer une phase non directive introduite par une consigne très générale, dans laquelle nous nous sommes contentés de relances mais n'avons rien introduit de nouveau. Dans une seconde phase, nous avons abordé des thèmes sur lesquels nous souhaitions avoir le point de vue des sujets et qui n'avaient pas été abordés dans la première phase. A l'intérieur même du thème, nous sommes repassés à quelque chose de semi directif et une fois ce thème épuisé, en avons proposé un autre.

Suite à ces interviews, nous avons obtenu un corpus se composant d'une quinzaine d'entretiens, incluant des variables explicatives[146] macro sociales (l'âge, le sexe) et stratégiques[147] (la « fonction » occupée dans l'école : élève vs. professeurs). Nous avons ensuite procédé à l'analyse de contenu, dictée par les objectifs de notre recherche, en commençant par lire les entretiens dans une posture compréhensive, tout en s'en imprégnant. Nous avons alors découpé et classé des pans de discours pour les regrouper thématiquement, en indexant les entretiens par des indications référant au groupe social dans lequel celui-ci s'insère (JU9, M9, L9, etc. pour les élèves de la classe de troisième, J10, S10, L10, etc. pour les élèves de seconde et A.PR, H.PR, S.PR, etc. pour les professeurs), ce qui permet de mieux repérer les sujets dont on citera le discours (A., Millet, 2013, p.51).

Nous avons ainsi procédé, pour abondamment citer les sujets et leur discours et ainsi leur redonner la parole. Bien que notre méthodologie fasse appel à l'interprétation subjective du chercheur quant aux dires et représentations recueillis, nous pensons qu'elle permet au lecteur de supputer nos appréciations.

1.2) Avantages et inconvénients liés à l'entretien compréhensif

La méthodologie que nous avons utilisée est comme nous l'avons dit, une forme d'interaction entre un *enquêteur* et des *enquêtés*[148], sélectionnées par l'enquêteur en fonction de ses objectifs de recherche. Cette interaction particulière répond, comme l'exprime Danielle

[146] « Les variables sont dites explicatives, car on suppose par hypothèse qu'elles vont permettre d'expliquer les différences observées dans les discours ». (A., Millet, 2013, p.7).

[147] Nous parlons de *variables stratégiques* pour connoter des variables spécifiquement reliées à l'objet de recherche.

[148] Nous avons choisi de substituer les termes de *sujets* aux termes d'*enquêté(e)* et d'*enquêteur* pour la suite de l'analyse.

Ruquoy (1995, p.61) à deux exigences qui peuvent paraître contradictoires : « permettre à l'interviewé de structurer lui-même sa pensée autour de l'objet envisagé » et « approfondir des points que l'enquêté n'aurait pas envisagé par lui-même ». Or, cette méthodologie présente des avantages et des inconvénients.

Le premier problème qu'elle pose réside essentiellement dans la dissymétrie entre le chercheur/l'enquêteur (le professeur) et l'enquêté(e) (l'élève). C'est d'ailleurs cette situation fondamentalement dissymétrique qui nous pensons, a le plus nui à nos recherches. Ayant été nous-même professeur dans ce lycée, s'est posé un problème lié à la neutralité de notre statut[149] (sur ce sujet, nous renvoyons à la synthèse de Blanchet (1985) sur *l'histoire de l'entretien non directif de recherche.* in *L'entretien dans les sciences sociales* (p.7-77) : Dunod). Le second problème qu'elle pose, provient de l'assymétrie des positions sociales et discursives, de « l'ambiguité du dispositif » (H. Bezille, 1985, p.122)[150]. Se pose alors aussi d'autres griefs et difficultés liés à l'entretien, à savoir le « coup de force symbolique » et la « circularité »[151].

Néanmoins, cette méthodologie présente des avantages fondamentaux.

Elle permet entre autres, d'analyser en profondeur les données langagières recueillies, grâce aux réponses longues et nuancées, répondant à une construction dynamique de l'objet par l'enquêté et non pas par le seul chercheur. Elle permet aussi, de susciter un véritable intérêt de la part des enquêtés grâce à cette possibilité qu'ils ont d'exprimer leurs sentiments, émotions et vécus, tout en respectant leurs propres cadres de référence, langage et catégories mentales. Elle peut aussi, dans certains cas, donner la parole à des personnes qui ne l'auraient pas autrement dans l'espace social.

Nous pensons que cette méthode d'entretien et sa correcte mise en œuvre, nous a permis de retirer des éléments de réflexion et des informations riches et variées, grâce à une faible

[149] Bien que n'étant plus professeur dans ce lycée depuis un an, nous avons senti quelques réticences, voire des gênes, quant à la thématisation de ce point grammatical lors des entretiens avec les élèves.

[150] « L'interviewé est sensible à l'ambiguïté fondamentale de la situation : s'il est invité à se confier dans une ambiance intime, la présence du magnétophone lui annonce par ailleurs que sa parole peut être divulguée. De même, l'image de l'intervieweur, confident complice mais aussi technicien de l'exploration, est porteuse d'ambiguïté. » Millet, A. (2013) « Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien » in Cours Master 2 Recherche Didactique du Français FLE/FME, Grenoble 3, Université Stendhal.
Nous renvoyons aussi à la formalisation de ce concept chez Blanchet, A. (2003). *L'enquête et ses méthodes* : Nathan Université

[151] La notion de « coup de force symbolique » que l'on doit à P. Encrevé et M. de Fornel, est liée à la position symbolique du chercheur qui imposerait son cadre de référence, doublé la plupart du temps par une position sociale dominante et une communication inégalitaire.
Le concept de « circularité » est en lien avec l'imposition des cadres conceptuels du chercheur et de ses catégories thématiques.

directivité, ayant suscité l'expression de perceptions événementielles, situationnelles, interprétatives ou expérimentales. Les entretiens nous ont permis de révéler une parole individuelle et/ou sociale sensée, qui fait du sens pour l'enquêté(e) et qui se constitue comme un discours réaliste.

1.3) L'analyse de contenu avec procédure ouverte

Pour bien rendre compte de la diversité des représentations sociales et individuelles, ainsi que de leur organisation dans la trame des discours, nous avons travaillé sur une matérialité discursive, issue des entretiens compréhensifs. Nous avons pour cela, eu recours à l'analyse de contenu avec procédure ouverte, qui se rapproche de ce que Laurence Bardin (1977) nomme « analyse de contenu type colle/ciseau ».

Nous avons d'abord effectué une *lecture flottante*[152] et avons ensuite procédé à une *analyse horizontale*[153], puis *transversale*[154].

En effet, nous nous sommes d'abord imprégnés des entretiens, puis avons effectué une lecture orientée et sélective, en relevant les thèmes saillants et en les confrontant de façon qualitative à des fins de comparaisons. Nous n'avons donc pas préétabli de catégories thématiques, puisque celles-ci ont elles-mêmes émergé des entretiens. Nous avons découpé de grands pans discursifs (suggérés parfois, tout du moins au début, par les « mots/expressions » prononcés par les enquêtés) et les avons réparti par thèmes et sous-thèmes, en essayant de respecter la règle de l'exclusivité.

Pour reprendre les propos de Blanchet (1992) « après avoir fait parler l'interviewé (l'enquêté), l'enquêteur fait parler le texte par l'analyse des discours. ».

---

[152] Bardin (1977, p.94) « *La première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations. C'est ce qu'on peut appeler la phase de lecture « flottante » par analogie avec l'attitude du psychanalyste. Petit à petit la lecture devient plus précise en fonction d'hypothèses émergentes (…) ».*

[153] L'analyse horizontale consiste à découper des pans discursifs de l'entretien et à les répartir (en les indexant au moyen de tour de parole) dans des catégories thématiques qui ont pu émerger, en essayant de respecter la règle de l'exclusivité (les mêmes éléments ne peuvent pas appartenir à plusieurs catégories thématiques).

[154] L'analyse transversale consiste à « regrouper dans des fichiers thématiques toutes les paroles des sujets de l'enquêté référant à un même thème. » (Millet, A. C*ours de méthodologie. Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien,* p.52, université Grenoble Stendhal 3, 2013)

1.4) Situation et conditions de recueil de données : les participants et l'établissement

Les données langagières que nous avons recueillies sont des propos discursifs, extraits d'entretiens compréhensifs menés dans un établissement scolaire du secondaire, auprès de deux groupes d'actants fondamentalement opposés (professeurs et élèves), impliqués directement dans la construction des processus d'enseignement/d'apprentissage.

Nous avons sélectionné un échantillon de personnes, composé de professeurs et d'élèves allemands, au sein du lycée *Otto Schott Gymnasium Mainz-Gonzenheim* de Mayence[155] (Rhénanie-Palatinat, Allemagne), susceptibles de répondre aux questions que nous nous posions. Nous avons procédé à des entretiens compréhensifs avec quatre professeurs, cinq élèves de troisième (9 Klasse) et quatre élèves de seconde (10 Klasse)[156].

Nous avons objectivement choisi de nous entretenir avec deux classes de niveau différent travaillant avec la même méthode (*Découvertes*), pour éventuellement obtenir des discours contrastés, que nous pourrons par la suite comparer. De plus, se situant à divers stade du processus d'apprentissage (niveau A1/A2 du CECRL pour la classe de troisième, niveau A2/B1 pour la classe de seconde), il est tout à fait intéressant de comparer leurs productions langagières, et de voir quelles stratégies ils ont mis/mettent en place, pour s'approprier ces tiroirs verbaux du passé, étant donné que l'une des classes avait bénéficié d'un an d'enseignement/apprentissage supplémentaire lors des entretiens.

A titre subsidiaire, nous pouvons ajouter que chacune des classes avait, avant nos entretiens, pris connaissance des variables aspecto-temporelles du PC et de l'IMP et s'était déjà entraînée à manier ces tiroirs verbaux du passé, à travers divers exercices dans le livre et le cahier d'activités. Dans chacune des classes, les paradigmes explicatifs relatifs à leur emploi fonctionnel avaient eux aussi été étudiés, en suivant la progression rigoureuse du supplément grammatical.

Quant aux quatre professeurs avec lesquels nous nous sommes entretenus, tous enseignent dans différentes classes, à différents niveaux. Deux d'entre eux enseignent même dans les sections bilingues du lycée (Bilingualer Zug Französisch) menant à l'Abibac. Chacun des professeurs travaille et/ou a travaillé avec *Découvertes* et connaît donc la méthode, ses

[155] Ayant été professeur de français dans ce lycée pendant deux ans, nous avons décidé d'y effectuer nos recherches pour des raisons pragmatiques. Il nous a en effet été plus facile de rentrer en contact avec cet établissement et ses actants qu'avec un autre.

[156] A titre indicatif, parmi les professeurs, nous avons interrogé un homme et trois femmes, parmi les élèves de troisième (9 Klasse) trois garçons et une fille et parmi les élèves première (10 Klasse) une fille et trois garçons.

supports, sa progression, ses exercices, approches et explications. Seuls deux d'entre eux se sont déjà retrouvés confronté aux difficultés relatives à la didactisation et au correct emploi de l'usage fonctionnel du PC et de l'IMP et ont participé à la continuelle construction et consolidation des compétences des apprenants. Les deux autres professeurs, en début de carrière, n'ont pas encore eu l'occasion d'enseigner ce savoir et appréhendent cette étape du processus d'apprentissage.
Tous les entretiens et les données qui les composent, ont été recueillis au sein même de l'établissement, entre deux pauses ou deux heures de cours. Chacun des participants était volontaire et pouvait s'exprimer dans la langue qu'il souhaitait. De manière générale, les élèves ont répondu en allemand et les professeurs en français, en ayant aussi parfois recours au code-switching.

Chapitre 2) Analyse des entretiens des élèves de troisième (Klasse 9) et de seconde (Klasse 10)

Dans les entretiens que nous avons analysés, les enquêtés s'expriment plus en tant qu'individus psychologiques avec un discours individualisé, qu'en tant que sujet social appartenant à un groupe. Les actes discursifs relevés témoignent donc plus d'un parcours, d'un vécu et d'une construction linguistique et communicative individuelle, que collective.
Lors de l'analyse, nous avons regroupé des pans de discours dans cinq thèmes (descriptions grammaticales de l'IMP et du PC ; emplois fonctionnels ; la méthode *Découvertes* ; difficultés ; comparaison avec d'autres langues) composés la plupart du temps par des sous-thèmes (intuition linguistique, mots signal, *beauté/esthétique* linguistique, le supplément grammatical, etc.).

Cette analyse nous a tout d'abord permis, de rendre compte d'une certaine maîtrise des règles grammaticales de la part des enquêtés. Presque tous les élèves de la classe de troisième, nous renseignent sur la nature purement théorique de ces deux tiroirs verbaux et ce de façon extrêmement précise, à l'instar de J9 : « ich würde sagen PC benutzt man halt immer bei so einmaligen Handlungen die halt diese Handlungen weiterführen, also z.b « Ich habe genau gestern irgendwas gemacht » Zeitangaben und das mit dem IMP benutzt man halt bei Zuständen und bei Sachen die sich wiederholen bzw. so einen Rahmen bilden, also nicht jetzt so was, was die Handlung weiterführt, sondern was diese Umgebung aufbaut und dann halt

auch bei Zustände ist klar : man ist nicht müde gewesen, sondern man war müde.[157]». JU9 notamment, complète ces informations en ajoutant d'autres points que J9 n'a pas directement exprimés et que d'autres énumèrent aussi : « das PC ist eine einmalige Handlung, die dann auch abgeschlossen ist und…also die nicht so häufig und regelmässig sind und ich glaube IMP war…ich glaube…rahmenbedingungen, zum beispiel wetter und so und halt was so nebenan passiert ist oder auch über regelmässiger über längere zeitraum.[158]». Les élèves de seconde, nous renseignent de manière moins précise, mais le fond est le même « (…) ich glaube das IMP nimmt man, wenn es bereits vergangen ist, und nicht eine Handlung ist, sondern einfach einen Zustand…also zum beispiel : « ich war da un da, oder so was » und wenn da seine Handlung ist, dann glaube ich PC.[159]» (J10) ; « Ich nehme das PC wenn in der Vergangenheit liegt und abgeschlossen ist…und était (l'IMP) das ist ja irgendwie so für Hintergrund und so was (…).[160]» (L10).

Ces explications rigoureuses nous font penser aux tableaux schématiques du supplément grammatical (voir en 2.2.3) et aux tableaux récapitulatifs, voire caricaturaux du livre (voir en 2.2.4 et 2.2.6). Le métalangage grammatical qui accompagne les productions langagières des enquêtés est intrinsèque aux approches aspectuelles et textuelles de l'IMP et du PC (borné, non-borné, avant/arrière-plan, etc.). Nous pensons que la précision des informations données est en corrélation avec le programme scolaire et les thèmes « grammatico-communicatifs » abordés. Les entretiens ayant en effet eu lieu à la fin de l'année scolaire, nous supposons que la classe de troisième était plus à même de restituer avec précision ces éléments purement théoriques, que la classe de seconde[161].

Ces énumérations conceptuelles, dans leur ensemble très bien restituées, s'opposent d'autre part aux relations singulières qu'ont développées les enquêtés, quant à l'emploi fonctionnel de ces deux tiroirs verbaux. En effet, la très grande majorité des enquêtés des deux classes s'accorde pour dire qu'ils n'ont presque pas recours aux règles grammaticales pour choisir

[157] « je dirais qu'on utilise le PC pour les actions qui ne se sont produites qu'une seule fois et qui font avancer le récit, comme par exemple « hier, j'ai fait quelque chose de très précis à un moment donné », pour les indications de temps et l'IMP, on l'utilise pour décrire des états et pour les choses qui se répètent et qui forme un cadre, mais pas quelque chose qui fait avancer le récit, mais qui construit le décor/l'environnement et aussi pour les états c'est clair : on a pas été fatigué, on était fatigué ».

[158] « le PC c'est pour une action unique, qui est aussi terminée et…donc qui n'est pas régulière et habituelle et l'IMP je crois…je crois…pour les conditions générales/du cadre, par exemple la météo et tout ce qui se passe à côté ou qui est régulier/habituel dans une longue période temporelle ».

[159] « (…) je crois qu'on emploie l'IMP quand c'est déjà passé et que ce n'est pas une action, mais seulement un état… donc par exemple : « j'étais là et là » et si c'est une action, alors je crois que c'est le PC. ».

[160] « Je prends le PC si c'est dans le passé et que c'est terminé/borné…et était (l'IMP) c'est d'une certaine manière pour l'arrière-plan et le reste (…). ».

[161] Les élèves de la classe de troisième avaient probablement abordé ce point grammatical quelques semaines avant nos entretiens (dernière leçon du livre 2), contrairement aux élèves de la classe de seconde, pour qui l'étude de ce point grammatical remontait déjà à quelques mois (première leçon du livre 3).

entre les deux tiroirs verbaux, mais que ce choix est guidé par une certaine « intuition/sens de la langue[162] ».

D'un autre côté, ils s'accordent aussi pour dire que le rôle des « Signalwörter » (mot signal) est prépondérant dans ce choix, comme le montre les propos de M9 : « (…) es gibt immer so Hilfswörter und das oder so Signalwörter und ich versuche die erst mal zu suchen, aber das Problem ist halt, dass es manchmal gar keine gibt und das ist dann etwas schwieriger.[163]» ; « Also bei PC immer wenn eine Zeitangabe dasteht. Wenn irgendwie steht gestern oder letzte Woche oder an dem Tag, benutzt man PC (…)[164]».

Nous pensons donc que le choix de l'emploi des tiroirs verbaux se fait d'abord par les apprenants selon une certaine intuition et que celui-ci est vérifié à l'aide de règles, appartenant aux paradigmes explicatifs relatifs à l'approche hybride employée par le manuel. Cette hypothèse se vérifie d'ailleurs dans les données langagières de J9 : « (…) jetzt nicht gross nachdenken, sondern wenn man schreibt kommt das einem einfach in den Sinn das man das dann benutzt und jetzt dann nicht noch überlegen ok was benutzt ich jetzt, weil wir haben das ja jetzt schon länger (…)[165]» ; « Also ich habe sie (die Regel) im Hinterkopf, aber wenn mich jetzt jemand fragen würde was die ganzen Regeln sind, könnte ich die sagen, aber ich denke halt nie so wirklich daran.[166]». L'enquêté a effectivement très bien intériorisé les règles grammaticales, mais ne se sert pas/plus de celles-ci pour effectuer ses choix, tout du moins à ce stade du processus d'apprentissage. Elles participent maintenant plus à un travail de vérification, qu'à un véritable cheminement cognitif, dictant l'usage fonctionnel de ces tiroirs verbaux, comme le souligne L9 : « (…) eh Sprachgefühl habe ich schon entwickelt…aber ich prüfe es immer nochmal nachher nach.[167]» et JU9 : « Ja dann schaue ich noch mal, ob es auch wirklich mit den Regeln das passt. Ich schaue immer nach Regeln…meistens, weil ansonstens ist es ein bisschen schwierig für mich.[168]». Le dernier propos discursif nous montre quand même, que les recours aux règles grammaticales et aux *Signalwörter* sont nécessaires et

[162] Nous traduisons « Sprachgefühl » par *sens de la langue/intuition*.
[163] « (…) il y a toujours des *mots d'aide* ou des *mots signal* et j'essaie d'abord de les chercher, mais le problème c'est que des fois il n'y en a pas et alors c'est plus difficile. ».
[164] « Donc pour le PC, toujours quand il y a une indication temporelle. Quand par exemple il y a *hier* ou *la semaine dernière* ou *ce jour-là*, on utilise le PC. ».
[165] « (…) maintenant, il ne faut pas trop réfléchir, quand on écrit ça vient facilement à l'esprit ce que l'on veut utiliser et il ne faut pas se dire ok, qu'est-ce que j'emploie maintenant, parce que nous l'employons déjà depuis longtemps (…) ».
[166] « Bah, je les aies (les règles grammaticales) en tête, mais si maintenant quelqu'un me demande quelles elles sont, je pourrais les énumérées, mais moi je n'y pense jamais vraiment. ».
[167] « j'ai développé un sens de la langue/une intuition…mais je vérifie toujours par la suite ».
[168] « Je regarde encore une fois, si ça marche avec les règles. Je regarde toujours les règles…la plupart du temps, parce que sinon c'est un peu trop dure pour moi. »

« confortables », même si ceux-ci sont en constante baisse et que le *sens de la langue* prime sur la théorie. Nous avons d'ailleurs constaté, grâce au travail de catégorisation thématique des pans de discours, que les élèves de la classe de seconde, attachent plus d'importance que la classe de troisième, en termes de quantité de données langagières, à ce phénomène de *sens de la langue/d'intuition.* Les descriptions grammaticales elles aussi sont moins nombreuses et les propos discursifs plus orientés sur ce phénomène instinctif, que théorique.

Nous remarquons aussi que l'emploi de l'IMP et du PC n'est pas seulement régi par deux variables, l'une théorique, l'autre intuitive, mais aussi par une « esthétique linguistique » avérée.

Nous avons en effet relevé de nombreux pans de discours aussi bien dans la classe de troisième que dans celle de seconde, où le choix entre les deux formes est dicté par une indéniable *esthétique stylistique*. Plusieurs d'entre eux déclarent que la beauté et la joliesse produite par l'effet de l'un ou l'autre des tiroirs verbaux dans une phrase, jouent un rôle primordial dans ce choix (ils associent d'ailleurs plus, ce caractère esthétique à l'IMP qu'au PC) « Ja ja, aber irgendwie hört sich für mich…das *jouais* hört sich für mich irgendwie so schöner an, weil..das ist so (…).[169]» ; « (…) das eine hört sich schöner an, dass ist dann immer verwirrend. Und dann verstehe ich auch nicht, dass man beide benutzen kann, wenn das andere sich trotzdem besser anhört.[170]» (J9) ; « Manchmal überlege ich gar nicht. Manchmal ist es dann auch falsch, aber das hört sich dann für mich besser an.[171]» (L10). JU9 affirme aussi choisir selon l'effet verbal esthétique produit, lorsque les paradigmes explicatifs et/ou le *sens de la langue* ne suffit pas à faire un choix : « (…) wenn mir dann nicht so wirklich was einfällt, dann mache ich das auch für mich besser, sich besser anhört auch, weil sonst…ist es nicht möglich.[172]». Nous voyons donc que l'esthétisme apparent, voué plus à l'un qu'à l'autre des tiroirs verbaux, et ce pour des raisons qui jusqu'à maintenant nous échappent et ne nous paraissaient pas évidentes, joue aussi un rôle conséquent dans le choix des tiroirs verbaux. La seule explication dont nous devons nous satisfaire, nous provient d'une élève de seconde. L'IMP aurait une connotation intellectuelle : « (…) also ich finde auf jeden Fall…IMP hört sich euh…intellektueller an (…)[173]» (S10). Ceci est peut être dû à deux facteurs : les enquêtés considèrent d'une part que l'IMP est plus difficile que le PC et d'autre

[169] « Oui oui, mais d'une certaine façon pour moi ça sonne… ce *jouais* ça sonne beaucoup mieux d'une certaine façon pour moi, parce que…c'est comme ça (…). ».
[170] « l'un est plus esthétique/beau et c'est toujours déconcertant. Alors, je ne comprends pas non plus pourquoi on peut utiliser les deux (formes), si l'autre *sonne* quand même mieux. ».
[171] « Parfois, je ne réfléchis pas du tout. Parfois aussi, c'est faux, mais ça *sonne* mieux pour moi. ».
[172] « (…) si rien ne me vient vraiment à l'esprit, alors je le fais/rends mieux pour moi, ce qui *sonne* mieux, parce que sinon ça ne serait pas possible. ».
[173] « (…) donc je trouve que de toute façon…l'IMP ça sonne…plus intellectuel (…). ».

part, qu'il est plus employé à l'écrit qu'à l'oral : « also…ich benutze meistens PC, weil es mir einfach leichter fällt, aber…ja…wenn IMP sich besser anhört, dann benutze ich IMP. (…) auch wenn ich rede benutze ich PC eher als IMP, weil IMP schreibt man eher…aber ich finde IMP hört sich besser in einem Text an, als wenn man spricht.[174]» (S10).

Il semble que ce choix, soit donc dicté par plusieurs phases. Le *sens de la langue/l'intuition* jouerait un rôle primordial dans une première phase, pour tendre à l'un ou à l'autre des tiroirs verbaux. Dans une seconde phase, ce présupposé serait remis en cause par les règles grammaticales et ainsi vérifié par différents tests, dictés par les approches aspectuo-textuelles. Dans une troisième phase facultative, qui peut aussi fonctionner de manière autonome, les enquêtés auraient tendance à se fier à leur *instinct esthétique*.

Contrairement à l'assimilation de la formation de l'IMP et du PC qui ne semble pas avoir posé problème et qui est presque totalement absente dans les propos discursifs recueillis, les avis sont partagés quant à la difficulté de l'acquisition de l'emploi fonctionnel de ces deux tiroirs verbaux. Nous relevons tout d'abord, plus de mots appartenant au champ lexical de la *difficulté* dans les données langagières des élèves de seconde que de ceux de troisième. Nous pouvons aussi parler de représentations sociales négatives pour une majeure partie des enquêtés des deux classes, puisque ceux-ci expriment leurs difficultés face à l'emploi fonctionnel de ces tiroirs verbaux : « Ich finde es richtig schwer zu unterscheiden wann man IMP benutzt, wann man PC benutz…Ich kann das nie richtig unterscheiden.[175]» (S10) ; (M9) « (…) Manchmal rate ich auch, weil es eben wie gesagt nicht so leicht ist…ähm…aber… .[176]» ; « (…) grundsätzlich fand ich es schon extrem schwer mit den Zeiten.[177]» (J10).
D'autres manifestent aussi une certaine difficulté, en comparant l'IMP au PC par les termes binaires *plus difficile/moins difficile* comme dans l'extrait de M9 « IMP…also das finde ich, weil wir es als zweites gelernt haben relativ schwer. Also eher so…Ähm…unverständlich,

[174] « donc…j'emploie souvent le PC, parce que c'est plus facile pour moi, mais…oui…si l'IMP sonne mieux, alors j'utilise l'IMP. (…) et aussi quand je parle, j'emploie plus le PC que l'IMP, parce que l'IMP c'est plus pour l'écrit…mais je trouve que l'IMP ça sonne mieux dans un texte que quand on parle. ».
[175] « Je trouve difficile de différencier quand on emploie l'IMP et quand on emploie le PC…je ne peux jamais vraiment faire la différence. ».
[176] « Parfois je mets au hasard, car comme je viens de le dire, c'est pas si facile. ».
[177] « Sur le fond, je trouve que c'est extrêmement difficile avec les temps (IMP/PC). ».

nicht…so. Ich hatte immer meine Probleme damit, weil es halt irgendwie so danach kam (…). Das PC ist halt leichter.[178]» .

Malgré tout, et ce même parfois au sein d'un même entretien, les enquêtés relativisent quant à la complexité de ce phénomène, comme les propos de JU9 l'illustrent: « (…) man hat sich dann auch irgendwann dran gewöhnt und ich finde es jetzt auch gar nicht so schlimm. Also wenn man redet macht man meistens nur PC, wenn man schreibt macht halt beides.[179]». M9 partage aussi cet avis, en connotant négativement l'IMP et positivement le PC : « Also ich finde selbst, dass IMP schwieriger ist als PC und deswegen habe ich mir auch immer gedacht, wenn die zwei Zeiten jetzt nur kommen…habe ich mir immer gedacht IMP ist wirklich das Schwierige und PC ist das Leicht und dann…das war immer so für mich. Jetzt kommt das Schwierige und dann muss es IMP sein, obwohl es im Endeffekt ja dann nicht mehr so schwierig war, aber trotzdem habe ich mir immer gesagt, dass ist das Schwierige. Das war immer so der Gedanke.[180]».

Les enquêtés des deux classes disent aussi ne pas avoir fait de comparaison avec le système temporel passé de l'allemand et pour la plupart d'entre eux ne pas s'y être référé. Ils sont tous conscients de la spécificité de ce phénomène (L9) : « Ich sehe das meistens so als eine Sprache, auch im englisch, also das ist…von einander abgegrenzt (…).[181]» qu'ils ont pour certain d'entre eux, découvert pour la première fois, en apprenant le français : « Die Franzosen können deutlich besser unterscheiden zwischen dem was man macht und was man gerade in diesem Moment macht und…Ich wusste gar nicht, dass man das dafür verschieden Zeiten nehmen kann, bevor ich Französisch hatte.[182]» (M9). J9 et S10 évoquent même les problèmes de confusion liés à la probable comparaison des deux systèmes et prohibent celle-ci : « Ich finde wenn…also man kann natürlich den Vergleich ziehen, aber wenn man das macht, kommt man meistens durcheinander (…).[183]» (J9) ; « (…) man sollte es nicht

[178] « IMP…alors je ne sais pas, alors je trouve que…c'est relativement difficile, parce que nous l'avons appris en deuxième. Alors plutôt…euh…incompréhensible, non…enfin. Enfin j'avais toujours mes problèmes avec ça, parce que d'une certaine manière, c'est venu après (…). Le PC, c'est plus facile».

[179] « On s'y est aussi habitué à un moment et je trouve maintenant que ce n'est pas si grave. Donc, on emploie majoritairement le PC quand on parle et quand on écrit alors les deux ma foi. »

[180] « Donc, je pense personnellement, que l'IMP c'est plus difficile que le PC et c'est pour cela que j'ai toujours pensé, si les deux tiroirs verbaux arrivent…j'ai toujours pensé que l'IMP c'est vraiment une difficulté et que le PC c'est la simplicité et alors…c'était toujours comme ça pour moi : maintenant, il y a la difficulté qui arrive et alors ce doit être l'IMP, bien qu'en fait, ce n'est pas si difficile que ça, mais quand même je me suis toujours dit, que c'est le plus difficile. ».

[181] « Je le vois en général comme une langue, comme en anglais, donc c'est…délimité/démarqué (…). ».

[182] « Les Français peuvent nettement mieux faire la différence entre ce qu'on fait et ce qu'on vient de faire à ce moment et…je ne savais absolument pas, qu'on pouvait prendre deux tiroirs verbaux pour faire cela avant que j'aie français. ».

[183] « Je trouve que…donc on peut bien sûr faire la comparaison, mais si on la fait, on cafouille/ne comprend plus rien. ».

vertauschen, weil oft wenn man es dann im französischen übersetzt, dann ist es falsch (…) also…ich finde allgemein…die deutschen zeiten kann man nicht mit dem französischen vergleichen…dann sogar eher die englischen.[184]» (S10).

Le fait que l'aspect soit neutralisé en allemand, est certes source de difficulté, mais ne semble pas pour autant gêner les enquêtés. Ils sont conscients que les différents morphèmes grammaticaux véhiculent du sens et que leur correcte utilisation est importante, contrairement au système temporel allemand : « Im Deutschen ist es halt einfach so : du schreibst einfach diese eine Vergangenheitsform hin, also jetzt zum beispiel bei einem Aufsatz und im Französischen musst du dann wirklich nochmal überlegen was genau ist, weil dann wirklich wichtig ist, welche Form du benutzen muss.[185]». Sans ce phénomène complexe, le français ne serait plus vraiment non plus du français « Ich meine sonst wäre es ja nicht Französisch. Sonst hört sich das ja immer so deutsch an, wenn man die ganze Zeit immer nur IMP benutzt. Ja.[186]».

Même si l'apprentissage relatif à l'emploi de ces tiroirs verbaux ne s'est pas fait sans difficulté, les enquêtés tiennent en général un discours assez positif. Tous pensent plus ou moins savoir correctement distribuer les tiroirs verbaux dans une production au passé en français, qu'elle soit écrite ou orale.

Quant à la méthode et aux approches utilisées, elles semblent avoir convenu aux enquêtés.

Le supplément grammatical (Grammatisches Beiheft) a d'ailleurs particulièrement été apprécié. Les différents paradigmes explicatifs ont satisfait et aidé la plupart, même si quelques incompréhensions/imprécisions sont à dénoter : « (…) aber im Französischen gibt es ja diese speziellen Regeln und die sind auch kompliziert. Wir haben zum Glück dieses grammatische Beiheft noch dazu, dieses dünne. Da konnte man dann immer die Regeln nachlesen (…).[187]» (J10).

Le court texte découpé en séquences narratives ainsi que le tableau récapitulatif présent dans le supplément grammatical (voir en 2.2.3) semblent avoir le plus retenu l'attention des

[184] « (…) on ne devrait pas les intervertir, parce que souvent si on le traduit en français, c'est faux (…) donc…je trouve en général…on ne peut pas comparer les temps allemands avec ceux du français…sinon plutôt avec l'anglais. ».

[185] « En allemand, c'est simple : tu écris simplement avec une seule forme verbale du passé, par exemple dans une rédaction et en français, tu dois vraiment réfléchir encore une fois à cela, parce que c'est vraiment important, la forme tu dois employer. ».

[186] « Je veux dire que ça ne serait pas du français sinon. Sinon ça sonnerait allemand, si on emploie tout le temps seulement l'IMP. Oui. ».

[187] « (…) mais en français il y a ces règles spéciales et elles sont aussi compliquées. Heureusement, nous avons en plus la chance d'avoir ce supplément grammatical, celui qui est fin. On pouvait aussi toujours regarder les règles dedans. ».

enquêtés et s'avèrent avoir été des éléments importants, les ayant fortement aidé à comprendre l'emploi fonctionnel des ces deux tiroirs verbaux dans un texte au passé : « Also das im gramatikalischen Beiheft fand ich eigentlich ganz gut, weil es eigentlich ausführlich erklärt wurde, aber im Buch war es ein bisschen komisch. Also das war jetzt nicht ganz so sinnvoll für mich, aber das mit dem grammatikalischen Beiheft war eigentlich ganz gut erklärt. Vor allem, man konnte es immer nachschauen, wenn man es nicht mehr wusste.[188]».
Le livre et ses exemples contextualisant l'emploi de l'IMP et du PC, n'ont pour leur part pas été d'une grande aide : « Ich fand den grammatikalischen Beiheft besser als das Buch, weil…da hat man noch…da waren meistens so Muster noch angegeben…und das fande ich halt ganz gut…also wenn es nicht nur irgendwas steht, sondern halt wenn es auch was wie…ne Tabelle oder sowas… ». Ceci est probablement dû à la pauvreté, voir l'absence d'explications dans le livre. Dans celui-ci ne figurent en effet, que des textes et dialogues (et quelques exercices), ou l'usage des deux tiroirs verbaux n'est pas expliqué, mais simplement employé. De plus, c'est dans le livre et le cahier d'activités que les apprenants sont amenés à manier ces deux tiroirs verbaux du passé. C'est donc la phase la plus délicate, où la théorie doit laisser place à la pratique. Le phénomène aspecto-temporel est alors perçu dans toute sa complexité, entraînant confusion, doutes et questions.

En général, on peut dire que la méthode et les approches utilisées, ont permis de fixer par maniement prototypiques, des automatismes de base, formés sur des règles tronquées.
Les phénomènes aspectologiques ont été bien compris et leurs valeurs primaires bien assimilées.
Néanmoins, leur emploi devrait être élargi et approfondi à d'autres formes moins prototypiques, pour répondre aux interrogations et attentes des apprenants : « (…) aber manchmal ist es wirklich sehr kompliziert, dass dann wirklich beide Sachen auf einmal benutzt werden kann und das verwirrt mich auch manchmal, weil dann irgendwie alles ein wenig anderes ist.[189]», en associant par exemple à l'approche hybride, des exercices discriminatoires entre deux paires minimales au PC et à l'IMP pour travailler sur l'effet de sens respectif des deux tiroirs verbaux, en dissociant l'aspect lexical de l'aspect grammatical.

[188] « Alors, ce qu'il y avait dans le supplément grammatical, oui, ça c'était vraiment bien, parce que c'était expliqué en détail, mais dans le livre c'était un peu bizarre. Alors ce n'était pas si sensé pour moi, mais ça, avec le supplément grammatical, c'était véritablement bien. Avant tout, on pouvait toujours s'y référer/y revenir, quand on ne savait plus. ».
[189] « (…) parfois c'est vraiment très compliqué, qu'on puisse vraiment utilisé les deux choses (formes) d'un coup, ça ça me déconcerte aussi parfois (…). ».

Pour mieux comprendre et maîtriser cette distinction, les enquêtés auraient aussi souhaité avoir plus d'exemples à leur disposition et faire plus d'exercices, et ce pas seulement à l'écrit. C'est peut-être l'expression d'un constat, d'une probable vérité.

Pour correctement utiliser l'IMP et le PC dans un texte au passé, nous sommes en effet convaincus qu'il faut avoir pris connaissance de la grande majorité, voir de toutes les valeurs de ces tiroirs verbaux et régulièrement s'entraîner, ce que le *temps scolaire*, pour les raisons que nous connaissons, ne permet pas. De plus, les explications simplifiées à des fins pédagogiques, ne permettent pas à ce niveau, de rendre compte de la variété de tous les phénomènes et entraînent donc parfois des incompréhensions, voir des contradictions.

Il faudrait néanmoins travailler sur les notions d'*esthétique linguistique* et de *sens de la langue/intuition* pour que celles-ci ne court-circuitent pas et n'entravent le processus d'apprentissage. Nous ne savons pas dans quelle mesure ces notions influencent le choix de l'un ou de l'autre des tiroirs verbaux et induisent les apprenants ou non en erreur (ce qui mériterait d'être développé dans d'autres travaux), mais pensons qu'elles devraient être plus amplement thématisées.

Nous pensons enfin que les représentations sociales négatives, construites autour de l'emploi fonctionnel de l'IMP et du PC, ne doivent pas être sous-estimées et qu'on pourrait certainement, en agissant sur ces représentations, agir aussi sur le processus d'apprentissage.

Chapitre 3) Analyse des entretiens des professeurs

Nous avons aussi, pour analyser les entretiens des professeurs, eu recours à l'analyse de contenu à procédure ouverte et avons par conséquent, procédé au découpage des pans discursifs et les avons là aussi, classés dans des catégories thématiques (aspect, enseignement, matériel/méthode, parcours personnel) composées de sous-thèmes (grammaire, *sens de la langue/intuition*, comparaisons linguistiques, programme scolaire, élèves, etc.).

Ceci nous a permis de mettre en exergue des éléments de réflexion et des informations riches et variées, représentatifs d'un discours social, faisant du sens pour l'enquêté.

Le premier point qui nous frappe dans cette analyse, concerne l'évocation explicite de la notion *d'aspect* par trois des quatre professeurs. Pour A.PR, An.PR et S.PR, cette notion est la clef de voûte de l'opposition fonctionnelle IMP/PC. An.PR témoigne dans ses propos, d'une certaine *logique aspectuelle* pour expliquer cette distinction : « Non, c'est quand même

logique la distinction entre les deux temps…pourquoi…alors…pourquoi ? Bah…je crois qu'on est arrivé à l'aspect, parce que s'il y a une action qui…qui n'est pas encore accomplie, qui a toujours un effet sur le présent, c'est clair que je ne peux pas utiliser un temps qui…qui est accompli (…). ». Pour A.PR, l'*aspect* a clairement un rapport avec le point de vue du locuteur : « IMP et PC ce sont deux aspects…euh…c'est une action ou un événement ou…un état dans le passé et ça dépend de…de l'aspect, si j'utilise l'IMP ou le PC. Donc ça dépend de ce que je veux dire. ». Nous remarquons ici aussi, la présence lexicale de notions appartenant aux approches utilisées dans la méthode (action, événement, état, point de vue du locuteur, action (non-)bornée) pour rendre compte des phénomènes aspecto-temporels du passé. Nous apprenons aussi, que les deux professeurs en début de carrière ont suivi des séminaires en France et en Allemagne, dans lesquels les phénomènes aspectologiques ont été étudiés et qu'ils ont réussi, lors de ceux-ci, à mieux comprendre l'usage de ces tiroirs verbaux, même si certains points restent malgré tout abstraits : « (…) mais par exemple en allemand, on emploie pas beaucoup ce terme d'aspect, mais à l'université, on a tout un cours seulement à propos de ce phénomène là : l'aspect…et donc c'est seulement à l'université que j'ai finalement compris ce que c'est l'aspect et maintenant pour moi, c'est logique…de différencier entre les deux…entre les deux temps. » (S.PR) ; « (…) j'ai travaillé sur l'aspect en France. Euh…à l'université de Bourgogne, à Dijon, j'ai fait un…tout un TD sur l'aspect (…) et là encore, il y avait des…des…des exemples où ça restait dans le flou, où on pourrait…prendre les deux si on se réfère aux règles. » (An.PR). Nous voyons donc que le concept d'*aspect* et son étude approfondie ont joué un rôle dans le processus d'apprentissage des professeurs et que cette notion conditionne leurs productions langagières au passé, comme l'affirme A.PR :

« Aujourd'hui j'essaie de ne pas suivre les règles que j'ai apprises, mais de…de sentir quel aspect est prédominant ». Ils sont aussi conscients de l'inexistence de ce phénomène dans leur langue et du problème auquel les élèves et eux-mêmes sont confrontés : « je crois qu'ils (les élèves) ont du mal à comprendre qu'il y a des aspects différents, parce que dans leur langue, ils ne le savent pas, en allemand, ils ne font pas de grammaire, donc ils ne se sont pas encore rendus compte de ce fait. ». Ces présupposés sont d'ailleurs faux, comme nous l'avons montré dans l'analyse des entretiens des élèves. Ils sont en effet conscients de ce phénomène, même s'ils n'utilisent pas cette terminologie.

Les professeurs ne s'attachent donc pas explicitement à enseigner ces phénomènes, jugés trop complexes vu le nombre d'heures à leur disposition, tout du moins pas au début. Ils préfèrent, d'un point de vue pédagogique et pragmatique, commencer par les règles grammaticales pour ensuite essayer de développer un *sens de la langue*, une intuition chez les apprenants : « Bah,

jusque-là, je n'ai pas enseigné l'IMP et le PC, mais je pense que…à ce moment-là c'est peut-être un peu trop complexe…je pense que pour eux, c'est plus facile de…juste voir les règles simples avec des Signalwörter…et ils peuvent suivre des règles et pour eux c'est plus facile je pense. » (S.PR).

Selon H.PR, la grammaire est tout d'abord enseignée de façon déductive (ce qui va dans le sens du supplément grammatical), pour qu'à la suite d'exemples, les élèves formulent une règle concernant la formation des tiroirs verbaux : « Oui, enfin souvent je leur laisse trouver les règles eux-mêmes pour la formation. Parce qu'on a des textes et on leur dit : « qu'est-ce qui change, qu'est-ce qui a changé, qu'est-ce qui est nouveau » et bien sûr, ils vont dire : « ça et ça c'est nouveau » et puis donc on peut les laisser trouver eux-mêmes les règles. ». Les professeurs procèdent également comme la méthode le suggère, d'abord avec la formation du PC avec *avoir* puis avec *être*, ensuite avec la formation de l'IMP : « (…) on commence par le PC parce que…parce qu'ils connaissent déjà…le vocabulaire et tout ça, c'est plus facile de leur apprendre d'abord le PC et parce que aussi plus clair en ce qui concerne les règles. Et euh…puis après l'IMP, parce que bien sûr c'est prévu comme ça dans les livres scolaires. ».

Ils abordent alors dans une troisième phase, leurs emplois fonctionnels, en se basant principalement sur les règles, pour ensuite essayer de leur faire développer une intuition :

« (…) je commence quand même avec la règle toute clair, mais assez vite, je montre qu'il y a des exceptions et qu'il y a une latence…que la grammaire sert toujours à exprimer quelque chose. (…) et je leur dis : « maintenant, d'abord vous l'apprendrez en théorie. On fait d'abord des exercices idiots, stupides, tous simples et petit à petit, vous allez avoir un…vous allez le sentir. Mais on commence avec le côté cognitif parce qu'à mon avis, on n'a pas assez d'heures de français pour qu'ils puissent l'apprendre de façon intuitive. Si c'était une école d'immersion, je ne sais pas, deux heures de français tous les jours et les cours d'histoire, de sport et de biologie en français, oui ! Mais dans le peu de cours qu'on a…à mon avis il faut apprendre les règles. » (A.PR). Cet extrait témoigne aussi d'une *réalité de terrain*, relative à la nécessaire simplification des théories linguistiques à des fins pédagogiques, ainsi qu'à un problème temporel, lié au nombre d'heures de cours de français et à l'ampleur du programme. Pour répondre à celle-ci, les professeurs se contentent d'enseigner les usages tronqués et d'occulter une partie de la réalité linguistique, tout en relativisant sur l'importance de la maîtrise de ces tiroirs verbaux : « un jeune allemand peut communiquer en français quand il ne comprend pas la différence entre l'IMP et le PC, donc ce n'est pas le chapitre le plus important… » (A.PR). Ces propos traduisent le fruit d'un enseignement conforme aux *approches communicatives*, dont la méthode *Découvertes* se revendique.

C'est donc surtout à l'aide de nombreux exercices, qu'ils essaient de fixer chez les apprenants des automatismes et de leur faire développer un *sens de la langue* : « Je fais beaucoup d'exercices sur le PC et puis après donc je fais…d'abord des exercices sur l'IMP, puis je mélange les deux et je les laisse…je laisse expliquer les élèves pourquoi ils ont employé le PC ou l'IMP. (…) il faut qu'ils emploient beaucoup, parce que sinon, ils ne s'y habituent pas. Il faut que ça vienne vraiment….comment dit-on ?...pour qu'ils n'ont plus besoin de réfléchir, pour qu'ils l'emploient. » (H.PR). Dans ce dessein, on voit que le livre et le cahier d'activités ne répondent d'ailleurs pas à leurs exigences (ni à celles des apprenants non plus, comme nous l'avons montré dans le point précédent) : « (…) j'essaie aussi parce qu'il n'y a pas assez d'exercices, ni dans le cahier d'activités, ni dans le livre, donc j'essaie de trouver d'autres exercices…je leur fais aussi écouter des trucs et…ouais. ». Ils sont néanmoins, presque tous satisfaits par la didactisation de ce point grammatical dans le supplément grammatical de *Découvertes* et pensent que les paradigmes explicatifs et approches aspecto-temporelles utlisées, suffisent aux élèves : « A mon avis, on n'a pas besoin de l'expliquer encore plus ou de donner plus de détails, de donner plus d'informations. Je trouve que là, les grammatisches Beiheft, les cahiers de grammaire sont bien faits. ». L'illustration de ces paradigmes explicatifs, à travers l'exemple d'un texte découpé en séquences narratives (voir en 2.2.3) leur paraît tout aussi appropriée. Sur ce point, élèves et professeurs semblent être d'accord pour dire que cette *présentation fonctionnelle* des tiroirs verbaux dans un texte au passé, leur permet de mieux comprendre ce phénomène oppositionnel. Il leur permet de se rendre compte, de conceptualiser et d'intérioriser ce phénomène, mais ne les aide pas nécessairement à faire leur choix, lors des productions libres : « (…) le système avec le tableau ça me plait, mais…par contre je ne dis pas que ça t'aide toujours à faire le choix pour toi quand tu parles, mais je pense que déjà pour comprendre qu'il y a deux temps et que ça change, que ça peut changer à l'intérieur d'un texte, ça m'aide ! Mais pour faire le choix…je ne suis pas sûre (…).» (S.PR). Ceci traduit une réalité commune à tout enseignant de FLE et connue de tous, liée à la difficulté de l'emploi du PC et de l'IMP, sur le plan fonctionnel. Comme H.PR l'exprime, l'acquisition des valeurs des tiroirs verbaux du passé est une difficulté aussi bien pour les élèves, que pour les professeurs. Arriver à comprendre et à user de ce concept est une chose, le faire comprendre et transmettre ses valeurs en est une autre : « Ce n'est pas facile à apprendre aux élèves et ils ont pas mal de difficultés et il faut beaucoup s'entraîner pour pouvoir bien les employer à la fin. Et moi aussi parfois, je ne suis pas trop sûre. ».

La didactisation et l'enseignement de ce savoir semble donc être entravés par plusieurs facteurs, dont la plupart sont liés. Le premier est bien sûr conditionné par l'emploi fonctionnel de l'IMP et du PC. Le second reposerait sur des contraintes, liées au nombre insuffisant d'heures de français mis à disposition des enseignants et des élèves, facteur corollaire à la troncature et à la nécessaire simplification des contenus. Ce dernier même, serait un obstacle au bon maniement des tiroirs verbaux du passé, la méthode ne pouvant rendre compte de toutes leurs valeurs. A ces facteurs, s'ajouteraient une tendance de la part des apprenants, à effectuer leurs choix en fonction de *l'esthétique linguistique* au détriment du *sens de la langue*/l'intuition. Le maniement chronique de l'IMP et du PC, très peu réinvesti et révisé après avoir été introduit et explicité, est un facteur supplémentaire, qui vient se greffer aux précédents griefs. Dans ce contexte, la distinction et la maîtrise de l'emploi de ces deux tiroirs verbaux, ne semble pas être une absolue nécessité, loin de là. Même si les professeurs considèrent que les morphèmes grammaticaux contribuent à un sens, ou plutôt, à une multitude de sens, leur usage, enseignement et acquisition, répond plus, comme le souligne A.PR, à un problème de luxe, qu'à un besoin : « Ce n'est pas un sujet qu'on révise. Ce n'est pas un sujet de révision. Euh…et il faut dire que quand ils l'ont, il y a tant de choses à faire qui sont plus grosses…plus choquantes pour un français quand il lit les fautes ou quand il entend les fautes que…c'est un peu un problème de luxe ! ».

Conclusion et perspectives

Nous avons montré, à travers ce travail de mémoire de fin d'étude, que l'enseignement/apprentissage de l'IMP et du PC ne se fait pas sans difficulté et que nombreux sont les auteurs du domaine de la didactique et de la linguistique qui en font mention. Nous avons démontré que plusieurs facteurs sont à la base de ces difficultés, et que l'enseignement/apprentissage usuel de ces deux tiroirs verbaux apparaît comme étant un défi relatif, aussi bien de la part des enseignants, que des apprenants.

Ces difficultés s'expliquent par plusieurs raisons. Elles sont tout d'abord dues au caractère intrinsèque de l'IMP et du PC sur le plan aspecto-fonctionnel, ainsi qu'aux nombreuses valeurs temporelles et modales de l'IMP. En effet, alors que le PC se révèle relativement homogène dans son utilisation, l'IMP s'illustre par de nombreux emplois, dont l'identification s'avère d'autant plus délicate, que les dénominations diffèrent parfois d'un linguiste à l'autre, et qu'inversement des libellés identiques peuvent renvoyer à des usages distinctifs (Labeau, E., 2002, p.157, in Surcouf, C., 2007, p.230). La littérature sur l'IMP a donc donné lieu à de multiples paradigmes explicatifs, mais aucune théorie unifiée n'a émergé de cette multiplicité pour faire ressortir un consensus.

Pour rendre compte de l'opposition fonctionnelle de ces deux tiroirs verbaux, diverses théories linguistiques ont par conséquent, été mises à contribution dans les manuels de FLE, pour être appliquées à l'enseignement du français. On peut sommairement, distinguer quatre grands courants : aspectuel, textuel, anaphorique et inactuel. L'examen des différentes approches, a permis de montrer qu'aucune ne permet à elle seule l'acquisition réelle des valeurs de ces tiroirs verbaux et qu'il faudrait, si l'on veut construire chez les apprenants une perception des phénomènes aspecto-temporels, idéalement analogue à celle d'un natif, travailler sur chacune d'elle.

Nous avons montré que la méthode *Découvertes* a, dans ce dessein, eu recours à un mélange de traits empruntés à différentes approches, notamment aspectuelles et textuelles/discursives, pour expliciter ce phénomène et ne pas réduire la problématique de l'articulation de ces deux tiroirs verbaux entre eux, à un seul de ses paramètres. Nous avons décrit les avantages et les inconvénients de ces paradigmes explicatifs et avons analysé de quelle façon ils étaient investis dans les livres, suppléments grammaticaux et cahiers d'activités. Nous avons entre autres signalé que les mauvaises terminologies grammaticales et leurs abstractions, étaient probablement une source de confusion chez les apprenants/enseignants, pour l'explication de

la différence fonctionnelle entre ces deux tiroirs verbaux, à l'aide de notions d'intervalle et de complétude. Nous avons de plus constaté, que les règles grammaticales étaient incomplètes, tronquées et prototypiques et que les explications qui en découlaient, relevaient plus d'un problème lié à l'explication de cette distinction par des considérations lexicales, qu'aspectuelles. Nous avons aussi montré que les concepteurs de cette méthode avaient, dans une démarche naturelle et légitime, présenté les emplois aspecto-temporels de ces deux tiroirs verbaux sous forme de schémas et tableaux, dans une volonté explicite de simplification, à des fins pédagogiques et que ceux-ci n'étaient pas en mesure de rendre compte à eux seuls, de l'ensemble des usages de l'IMP et du PC, dans une réalité temporelle et contextuelle qui est celle de la classe.

Même si l'ensemble des valeurs temporelles et modales de l'IMP ne sont pas présentées dans la méthode et que les emplois usuels de l'IMP et du PC sont restrictifs, nous pensions, dans le cadre de la classe et des limites qu'elle impose, que les traits empruntés aux différentes approches pouvaient efficacement rendre compte dans un premier temps, de la complexité de ce phénomène et voulions vérifier, à l'aide de l'analyse de contenu des entretiens, dans quelles mesures notre hypothèse serait validée ou invalidée.

Suite à l'analyse des productions discursives des professeurs et des élèves, nous pensons donc, pour répondre à notre question de recherche, que les approches utilisées ont permis de fixer par maniement syntaxique, des automatismes de base, formés sur des règles tronquées, participant à l'assimilation des valeurs primaires de ces deux tiroirs verbaux. Nous pensons aussi que leurs emplois ne doivent pas être seulement circonscrits à ces usages restrictifs, mais être élargis dans une seconde phase, à d'autres formes moins prototypiques, à l'aide par exemple, d'exercices discriminatoires entre deux paires minimales au PC et à l'IMP pour travailler sur l'effet de sens respectif des deux tiroirs verbaux, en dissociant l'aspect lexical de l'aspect grammatical.

L'analyse de contenu a également permis de rendre compte des limites, auxquelles sont rapidement confrontées ces approches et au nécessaire réajustement et travail de réflexion, autour des notions de *sens de la langue/intuition* et d'*esthétisme linguistique,* pour que celles-ci ne court-circuitent pas et n'entravent pas le processus d'apprentissage/enseignement.

Nous pensons enfin que les représentations sociales négatives, construites autour de l'emploi fonctionnel de l'IMP et du PC, ne doivent pas être sous-estimées et qu'on pourrait certainement, en agissant sur ces représentations, agir aussi sur le processus d'apprentissage.

Il ne nous paraît donc pas nécessaire, d'ordre général, d'agir sur la didactisation de la différence fonctionnelle de l'IMP et du PC dans cette méthode destinée aux élèves

germanophones, mais plutôt d'y ajouter des éléments et exercices emprunts à d'autres approches, propices à un meilleur maniement de ces temps (notion de repère temporel, approche inactuelle, etc.) pour concilier contraintes linguistiques et finalités pédagogiques :

« Ce n'est peut-être pas rendre justice à une description que de lui opposer les erreurs que sa simplification didactique peut engendrer. Le plus souvent d'ailleurs, les théories les plus exactes demeurent lettre morte pour les classes, faute de pouvoir être simplifiées de manière à ce que la métalangue et les concepts en jeu soient accessibles aux élèves. » (Leeman, 2003, p.21).

Nous savons également que les locuteurs de langues germaniques (les germanophones entre autres) ont tendance à placer les verbes en arrière-plan en fonction de leur sémantisme lexical (Gündüz, 2005) et que la distribution des tiroirs verbaux est nettement dépendante du facteur « type de texte » (Bronckart, 1993, p.109). Il serait donc intéressant de voir si l'approche « hybride » remet en cause ces affirmations. De manière générale, il serait pertinent de mesurer l'incidence d'une telle approche dans les productions écrites et orales des apprenants, pour voir si notre analyse conforte nos résultats et est conforme à la réalité linguistique des établissement scolaires de Rhénanie-Palatinat.

A l'heure du numérique et des nouvelles technologies, il serait peut-être aussi judicieux d'envisager l'enseignement/apprentissage de ce savoir sous un autre angle, comme l'a fait Surcouf, C. (2007) en réfléchissant à une exploitation pédagogique du film, susceptible de « mener à une meilleure compréhension des relations temporelles dans l'histoire et de leur expression linguistique dans le récit (…). » et de voir si cette approche didactique est plus efficace qu'une approche didactique plus traditionnelle.

Malgré tout, la problématique liée à l'apprentissage/enseignement des relations temporelles de ces deux tiroirs verbaux et aux approches utilisées pour les expliciter, repose majoritairement sur des contraintes propres à tout établissement scolaire : le temps mis à disposition des enseignants et apprenants pour acquérir ces savoirs.

Biliographie

Abrate, J. (1983). An Approach to teaching the past tenses in French. *In : The French Review*, vol.56, n.4, (p.546-553).

Adam, J.-M. (1985). *Le texte narratif.* Paris : Nathan.

Adam, J.-M., Lugrin, G. & Revaz, F. (1998). Pour en finir avec le couple récit/discours. *In :Pratiques 100, Les Temps verbaux* (p. 81-98).

Alarmagot, G et al. (2004). *Découvertes 2, für den schulischen Französischunterricht.* Stuttgart : Ernst Klett.

Alarmagot, G. et al. (2006). *Découvertes 3, für den schulischen Französischunterricht.* Stuttgart : Ernst Klett.

Anscombre, J.-C. (1993). Sur/Sous : de la localisation spatiale à la localisation temporelle, (p.111-143). Lille : Presses Universitaires de Lille.

Ayoun, D. (2001). The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passé composé and the imparfait. *In : The Modern Language Journal*, n.85, (p.226-243).

Ayoun, D. (2005). The acquisition of tense and aspect in L2 Franch from a Universal Grammar perspective. *In :* Ayoun, D. & Salaberry, R. (2005) *Tense and aspect in Romance languages : Theoretical and applied perspectives*, (p.79-127). Amsterdam: John Benjamins

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition : Form, meaning and use.* Oxford : Blackwell Publishers.

Barreau, H. (2009). *Le temps*, « Que sais-je ? ». France : PUF.

Barthélemy Saint-Hilaire, J. (1862). Physique d'Aristote ou leçons sur les principes généraux de la nature, tome 2, livre 4, *de l'espace du vide et du temps*, chap. 17. Paris : Ladrange.

Benvenist, E. (1966). Les relations de temps dans le verbe français, *Problèmes de linguistique générale,* tome 1. Paris : Gallimard.

Benvenist, E. (1974). Le langage et l'expérience humaine, *Problèmes de linguistique générale*, tome 1. Paris : Gallimard.

Berthonneau, A.-M & Kleiber, G. (1993). Pour une nouvelle approche de l'imparfait : l'imparfait, un temps anaphorique méronimique. *In : Langages*, n.112.

Bergström, A. (1997). L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. *In : AILE,* n.9.

Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Hatier-Didier-Crédif (col. LAL).

Bezille, H. (1985). Les Interviewés parlent. *In :* Blanchet, A. *L'entretien dans les sciences sociales*, (p.117-142). Paris : Dunod.

Binnik, R.-I. (1991). Time and the Verb. A Guide to Time and Aspect. Oxford University, Oxford, USA. *In : Revue québécoise de linguistique,* (trad. Van Voorst, J.), vol. 21, n.2, 1992, (p.201-208).

Blanchet, A., Mayer, N. & alii. (1985). L'entretien dans les sciences sociales. *In : Revue française de sociologie*, vol. 28, n.1, (p. 160-164).

Blanchet, A., & Gotman, A. (1992/2003). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université, (col.128).

Blyth, C. (1997). A Constructivist Approach to Grammar : Teaching Teacher to Teach Aspect. *In : The Modern Language Journal 81-1*, (p.50-66).

Blyth, C. (2005). From Empirical Findings to the Teaching of Aspectual Distinctions. *In :* Ayoun, D. & Salaberry, M. (2005). *Tense and Aspect in Romance Languages. Theoretical and Applied Perspectives*, (p.211-252). Amsterdam: John Benjamins.

Bres, J. (1991). Le temps, outil de cohésion : deux ou trois choses que je sais de lui. *In : Langages*, n.104, (p.92-110).

Bres, J. (1997). Habiter le temps : le couple imparfait/passé simple en français. *In : Langages,* n.127, (p.77-95) ;

Bres, J. (1998). Temps, langage, praxis : de l'imparfait et du passé simple. *In: L'information grammaticale,* n.77, (p.33-36).

Bronckart, J.-P., & Bourdin, B. (1993). L'acquisition des valeurs des temps des verbes. Etude comparative de l'allemand, du basque, du catalan, du français et de l'italien. *In: Langue Française*, n.97, (p.102-128).

Bruckmayer, B. (2004). *Découvertes 1, für den schulischen Französischunterricht.* Stuttgart : Ernst Klett.

Bruckmayer, B. (2006). *Découvertes 3, cahier d'activités.* Stuttgart : Ernst Klett.

Brunot, F. (1922). *La pensée et la langue. Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français.* Paris : Masson et Cie.

Calas, F., & Rossi-Gensane, N. (2001). Éléments de réflexion sur l'aspect grammatical et lexical : Étude appliquée à un extrait de la scène VII de l'acte III du Fils naturel de Diderot. *In: L'information grammaticale*, n. 89, (p. 15-20).

Cassirer, E. (1972). *La philosophie des formes symboliques,* tome 3. Paris : Editions de minuit.

Combettes, B. (1992). *L'organisation du texte.* Metz : Université de Metz.

Comrie, B. (1976). Aspects. *An introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge : Cambridge University Press.

Comrie, B. (1985). *Tense.* Cambridge : Cambridge University Press.

Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology.* Chicago: University of Chicago, USA.

Confais, J.-P. (2002). Temps, mode, aspect. *Les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes, à l'exemple du français et de l'allemand*. Toulouse : Presse universitaire du Mirail.

Connor, M. (1992). *A Processing Strategy Using Visual Representation to Convey the "passe compose/imparfait" Distinction in French*. IRAL, vol.30, n.4, (p.321-328).

Coseriu, E. (1980). Aspect verbal ou aspects verbaux ? Quelques questions de théorie et de méthode. *Recherches linguistiques 5, La notion d'aspect*, (p.14-25).

Coste, D. & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire didactique des langues.* Paris : Hachette.

Cox, T. (1982). The inchoatif Aspect in French. *In : The French Review*, vol. 56, n.2, (p.228-240).

Cox, T. (1994). How to see what to say in French. *In : The French Review,* vol.68, n.2*,* (p.203-208).

Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation,* Formalisation et opérations de repérage, tome 2. Paris/Gap : Ophrys.

Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire langue étrangère.* Paris : Didier/Hatier.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.

Damourette, J., & Pichon, E. (1936). Des mots à la pensée. *Essai de grammaire de la langue française*, tome 5. Paris : d'Artrey.

Dansereau, D. (1987). A discussion of Techniques Used in the Teaching of the Passé composé/Imparfait Distinction in French. *In : The French Review 61*, (p.33-38).

Darras, I. et al. (2004). *Découvertes 1, cahier d'activités.* Stuttgart : Ernst Klett.

Darras, I. et al. (2005). *Découvertes 2, cahier d'activités.* Stuttgart : Ernst Klett.

Desclés, J.-P. (1991). Archétypes cognitifs et types de procès. *In : travaux de linguistique et de philologie*, tome 29. Strasbourg/Nancy (p.171-195).

Ducrot, O. (1979). L'imparfait en français. *In : Linguistische Berichte*, n.60, (p.1-23).

Ducrot, O., & Schaeffer, J.-M. (1995). Temps dans la langue. *In: Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences de langage.* Paris : Seuil.

Do-Hurinville, D.-T., (2004). *Temps et aspect en vietnamien, étude comparative avec le français.* Thèse de doctorat, Université Denis Diderot, Paris, France.

Fahmy, C. (2007). *Enseignement du passé composé et de l'imparfait à l'aide des différences aspectuelles : compréhension et application par des adultes apprenant le français langue seconde.* Mémoire de Maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.

Feuillet, J. (2001). Typologie des oppositions aspectuelles. *In: Revue de linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense* (p.139-146).

Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère, Ela. *Etudes de linguistique appliquée* 2, n.122, (p.165-178).

Frankel J.-J et Paillard, D. (1991). Discret, dense, compact : vers une typologie opératoire. *In : La typologie des procès.* Paris : Klinsksieck.

Garrott, C.-L. (1988). Teaching the passé composé and the imparfait in French: Traditional versus aspectual methods.

Gezundhajt, H. (2000). Pour un enseignement aspectuo-modal et illustré des temps du passé. *In : Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol.3, n.1-2.

Gosselin, L. (1996). *Sémantique de la temporalité en français : un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Louvain-la-Neuve : Duculot (col. Recherches).

Gosselin, L. (2005). *Temporalité et modalité*. Bruxelles : Duculot (col. Recherches).

Grevisse, M. (1993). *Le bon usage*. Paris et Louvain-la-Neuve : Duculot.

Guillaume, G. (1929). *Temps et verbe*. Théorie des aspects des modes et des temps. Paris : Champion.

Gündüz, M.-P. (2005). Articulation problématique des descriptions grammaticales et des pseudos-compétences chez les apprenants de FLE *: l'exemple des temps du passé*. *In: Acquisition et interaction en langue étrangère,* n.23.

Hass, P. (2009). Comment l'aspect vient aux noms*. Les propriétés aspectuelles des noms à l'épreuve des restrictions de sélection imposées par certaines prépositions.* Thèse de doctorat, Université de Lille 3, Lille, France.

Henry, A. (1954). L'imparfait est-il un temps ? *In : Mélanges Charles Bruneau*. Genève : Droz, (p.11-17).

Hoepelman, J. & Rohrer, C. (1978). Déjà et encore et les temps du passé en français. *In :* David, J. & Martin, R. (éd.) : *La notion d'aspect,* (p.119-143). Paris : Klincksieck.

Hopper, P.-J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. *In : Syntax and Semantics,* vol.12, *Discourse and Syntax.* New York : Academic Press.

Imbs, P. (1965). *L'emploi des temps verbaux en français moderne.* Paris : Klincksieck (4e ed.).

Joly, A. & Lerouge, M.-J. (1980). Problèmes de l'analyse du temps en psychoméchanique. *In* Joly, A. (ed.). *La psychoméchanique et les théories de l'énonciation*, (p.7-35). Lille : Presses Universitaires de Lille.

Kamp, H. & Rohrer, C. (1983). Tense in texts. *In :* Bäuerle, Rainer et al. (eds.) *: Meaning, use and interpretation of language.* Berlin/New York : De Gruyter.

Kaempfer, J., & Micheli, R. (2005). La temporalité narrative. *Méthode et problèmes* : *Cours d'initiation aux méthodes et problèmes de littérature française moderne : Méthodologie générale 5*, Université de Lausanne.

Kant, I. (1781). *Kritik der reinen Vernunft*. Hambourg : Felix Meiner Verlag. *In :* Barni, J., & Archambault, P. (1976). *Critique de la raison pure* (trad). Paris : Flammarion.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan (col. 128).

Kenny, A. (1963). *Action, Emotion and Will*. London : Routledge and Kegan Paul.

Kleiber, G. (2003). *Entre les deux mon cœur balance ou l'imparfait entre aspect et anaphore*. *In :* Langue française, n.138, (p.8-19).

Klein, W. (1994). *Time in language*. London : Routledge.

Klum, A. (1961). *Verbe et adverbe*. Stockolm/Göteborg/Uppsala : Almqvist & Wiksell.

Koschmieder, E. (1996). Les rapports temporels fondamentaux et leur expression linguistique. *In : L'information grammaticale*, n.77, (p.62-63).

Kunert, D. & Spengler, W. (2004). *Découvertes 1, Grammatisches Beiheft*. Stuttgart : Ernst Klett.

Kunert, D. & Spengler, W. (2005). *Découvertes 2, Grammatisches Beiheft*. Stuttgart : Ernst Klett.

Kunert, D. & Spengler, W. (2006). *Découvertes 3, Grammatisches Beiheft*. Stuttgart : Ernst Klett.

Labeau, E. (2002). L'unité de l'imparfait : vues théoriques et perspectives pour les apprenants du français langue étrangère. *In: travaux de linguistique*, n.45, (p.157-184).

Labelle, M. (1987). L'utilisation des temps du passé dans les narrations françaises : le Passé composé, l'Imparfait et le Présent historique. *In : Revue romane,* n.22-1, (p.3-29).

Lebas-Fraczak, L. (2009). Evolution méthodologique en FLE : quelles conséquences pour l'apprentissage de la grammaire ? actes du colloque *Langues, éducation et interculturalité*. Tirana : Albanie (2009), Université Blaise Pascal, LRL, Clermont-Ferrand.

Leeman, D. (2003). Le passé simple et son co-texte : examen de quelques distributions. *In : Langue française,* vol.*138*, n.1, (p.20-24).

Le Goffic, P. (1986). Que l'imparfait n'est pas un temps du passé. *In : Le Goffic, P. Points de vue sur l'imparfait* (p.55-69)*.* Caen : Centre de publications de l'Université de Caen.

Longacre, R. (1981). A spectrum and profile approach to discourse analysis. *In : Text,* n.4, (p.337-359).

Maillard, M. (1993). *Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie, LIDIL, 8.* Grenoble : PUG.

Maillard, M. (1994). La catégorie de la personne fait-elle partie des universaux du langage ? *In : Faits de langue,* 3, (p.53-66).

Maingueneau, D. (1991). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.

Millet, A. (2013). *Cours de méthodologie. Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien.* Master mention Sciences du langage, Spécialité Didactique du français : Français langue étrangère – Français langue maternelle Finalité recherche – 2ème année, Université Stendhal Grenoble 3.

Molendijk, A. (1985). Point référentiel et imparfait. *In :* Vet, C. *La pragmatique des temps verbaux, Langue française,* n.67, (p.78-94). Paris : Larousse.

Molendijk, A. (1990). *Le passé simple et l'imparfait : une approche reichenbachienne.* Amsterdam/Atlanta : Rodopi.

Molendijk, A. & Vet, C. (1995). Interprétation, référence et cohésion. *In :* Vet, C. *Sémiotiques : Théories sémantiques et modélisation*, (p.63-88). Paris : Didier.

Molendijk, A. (1996). Anaphore et imparfait : la référence globale à des situations présupposées ou impliquées. *In : Cahiers Chronos 1, Anaphores temporelles et (in-) cohérence*, (p.109-123).

Mourelatos, A. (1978). Events, Process and Status. *In : Linguistics ans Philosophy 2,* (p.415-434).

Novakova, I. (2001). Fonctionnement comparé de l'aspect verbal en français et en bulgare. *In: Revue des études slaves*, tom.73, fascic.1, (p.7-23).

Noyau, C. (1991). La temporalité dans le discours et dans l'acquisition des langues. *In : La temporalité dans le discours narratif. Construction du récit, construction de la langue.* Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8, Paris, France.

O'Connor Di-Vito, N. (1997). *Patterns across Spoken and Written French : Empirical Research on the Interaction among Forms, Functions and Genres.* Boston : Hougton Mifflin.

Palek, B. (1989). *Zaklady obecné jazykovedy*. Prague : SPN.

Patard, A. (2007). L'un et le multiple. *L'imparfait de l'indicatif en français : valeur en langue et usages en discours.* Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier, France.

Perrin, L.M. **(**2005). *Des représentations du temps en wolof*. Thèse de doctorat, Université Denis Diderot, Paris, France.

Pollak, W. (1976). Un modèle explicatif de l'opposition aspectuelle : le schéma d'incidence. *In : Le Français moderne*, n.44, (p.289-311).

Pulgram, E. (1984). The functions of past tenses : Greek, Latin, Italian, French. *In : Language Sciences*, n.6, (p.239-269).

Rabatel, A. (1998). *La construction textuelle du point de vue.* Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé.

Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. New York/Londres, The Free Press/Collier-Macmillan.

Reid, W. (1976). The quantitative validation of a grammatical hypothesis : the passé simple and the imparfait. *In : Proceeding of the Seventh annual Meeting of the North East Linguistic Society*, (p.315-333). Cambridge : Judy Anne Kegl et al.

Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Rohrer, C. (1981). Quelques remarques sur l'analyse de la forme progressive en anglais. *In : Langages, n.64, Le temps grammatical*, (p.29-38).

Ruquoy, D (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. *In:* Albarello. L., Digneffe. F., Hiernaux. J.P., Maroy. C., Ruquoy. D. & De Saint-Georges. P. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*, Armand Colin.

Saussure (De), L. (1998). L'approche référentielle: de Beauzée à Reichenbach. *In:* Moeschler J. (dir) & *al.*: *Le temps des événements. Pragmatique de la référence temporelle*. Paris: Kimé, (p.19-44).

Schanen, F. (1981). *L'allemand par le thème annoté et corrigé*. Paris : Nathan.

Smith, C.S. (1991). *The Parameter of aspect.* Dordrecht : Kluwer.

Smith, C.-S. & Erbaugh M.-S. (2001). Temporal information in mandarin, New Views in Chinese Syntactic Research. *International symposium of Chinese Grammar for the new millenium.* Hangzhou : Zhejiang Jiaoyu Chubanshe.

Surcouf, C. (2007). *L'opposition Imparfait/Passé simple : approche théorique et application didactique par le film en Français Langue Etrangère*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble, France.

Tanriverdieva, K. (2002). *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Rapport de recherche bibliographique, Université catholique de Lyon, Lyon, France.

Tasmowski De Ryck, L. (1985). Temps du passé : logique et apprentissage. *In : Revue internationale de philosophie*, n.155, (p.375-387).

Touratier, C. (1996). *Le système verbal français.* Paris : Armand Colin.

Touratier, C. (1998). L'imparfait, temps du passé non marqué. *In : Cahiers Chronos 2 – Regards sur l'aspect*, (p.21-28).

Trescases, P. (1979). Une pédagogie de l'imparfait et du passé composé. *In : Français dans le monde*, n.58, (p.60-65).

Vendler, Z. (1967a). Verbs and Times. *In : Mani, Inderjeet* & al. (2005). *The langage of time : a reader.* Oxford/New York : Oxford University Press, (p.21-32).

Vendler, Z. (1967b). *Linguistics in Philosophy*. Cornell University Press.

Vet, C. (1980). *Temps, aspects et adverbes de temps en français contemporain.* Genève : Droz.

Vet, C. (1985). Univers de discours et univers d'énonciation : les temps du passé et du futur. *In: Langue française,* n.67, (p38-58).

Vet, C. (1991). The temporal structure of Discourse : Setting, Change and Perspective. *In :* Fleischman, S & Waugh, L. *Discourse Pragmatics and the Verb. The Evidence from Romance*. London/New York : Routledge.

Vetters, C. (1993). Passé simple et imparfait : un couple mal assorti. *In: Langue française*, n.100, (p.14-30).

Vetters, C. (1996). *Temps, aspect et narration.* Amsterdam : Rodopi.

Wallace, S. (1982). Figure and ground : the interrelationships of linguistic categories. *In : Typological studies in language,* n.1, *Tense-aspect : between semantics and pragmatics*, (p.201-233).

Wartburg, W., & Zumthor, P. (1947/1958). *Précis de syntaxe du français contemporain*. Berne : A. Franke AG. Verlag.

Weinrich, H. (1964/1973). *Le temps.* Paris : Seuil. (Traduction de *Tempus.* Stuttgart : Kohlhammer, W, par Lacoste, M.).

Weinrich, H. (1982). *Textgrammatik der französischen Sprache.* Stuttgart : Klett.

Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français.* Paris : Didier/Alliance française. (Traduction de *Textgrammatik des französischen Sprache* par Dalgalian, G. & Malbert, D.).

Wilmet, M. (1976). *Etudes de morphosyntaxe verbale.* Paris : Klincksieck.

Wilmet, M. (1997). *Grammaire critique du français.* Louvain-la-Neuve : Duculot.

Wilmet, M. (2003). *Grammaire critique du français* (3e ed.). Bruxelles : Duculot.

Wilmet, M. (2007). *Grammaire rénovée du français*. Bruxelles : De Boeck.

Résumé

Ce mémoire rend compte, à travers l'étude linguistique des phénomènes aspectologiques, de la complexité sur le plan fonctionnel de deux tiroirs verbaux du passé : l'imparfait et le passé composé. Constituant l'une des principales difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE pour les germanophones, pour qui l'aspect est neutralisé au prétérit (das Präteritum), ce travail propose d'analyser les théories mises à contribution dans un manuel scolaire allemand (*Découvertes)* pour voir si les choix et approches didactiques de cette méthode conviennent aux apprenants et aux enseignants. Suite à l'analyse de contenu d'entretiens compréhensifs menés avec des professeurs et des élèves allemands utilisant cette méthode, nous démontrerons que la didactisation de ce savoir peut efficacement rendre compte de la complexité de ce phénomène dans un cadre scolaire. Nous montrerons aussi les limites auxquelles sont confrontées ces approches ainsi que les nécessaires travaux de réflexion et de réajustement autour des notions de *sens de la langue/intuition* et *d'esthétisme linguistique*, pour que celles-ci ni court-circuitent, ni n'entravent le processus d'apprentissage/enseignement lié aux valeurs temporelles et modales de ces deux tiroirs verbaux.

Mots-clés

Imparfait, passé composé, didactique, aspect, Sprachgefühl

Table des illustrations (dans le texte)

Tableau n.1 : Correspondance des terminologies contemporaines des repères S, R et E 12

Tableau n.2 : Le système de Beauzée (Vetters 1996, p.30) 12

Tableau n.3 : Système de Beauzée des formes spécifiquement françaises (Vetters 1996, p.30) 13

Tableau n.4 : Système de Te Winkel (Patard 2007, p.46) 13

Tableau n.5 : Le système de Reichenbach. 15

Illustration n.1 : Le PS et l'IMP selon Reichenbach 15

Tableau n.6 : Le système de Hans Reichenbach appliqué aux tiroirs verbaux du français 16

Tableau n.7 : Les typologies de procès selon le modèle de Z. Vendler, 1967 24

Illustration n.2 : Grammatisches Beiheft 1, Découvertes 1, p.53 41

Illustration n.3 : Extrait d'un exercice du manuel Découvertes 1, p.116 42

Illustration n.4 : idem, p.116 43

Illustration n.5 : Extrait du cahier d'activités 1, Découvertes 1, p.82 43

Illustration n.6 : idem, p.85 43

Illustration n.7 : Grammatisches Beiheft 1, Découvertes 1, p.55 44

Illustration n.8 : Extrait d'un exercice du manuel Découvertes 2, p.25 46

Illustration n.9 : Extrait du Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.10 48

Illustration n.10 : Extrait du manuel Découvertes 2, p.108 50

Illustration n.11 : Extrait du Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.57 53

Illustration n.12 : Extrait du Grammatisches Beiheft 2, Découvertes 2, p.58 56

Illustration n.13 : Extrait du manuel Découvertes 2, p.113 57

Illustration n.14 : Extrait du manuel Découvertes 2, p.114 58

Illustration n.15 : Extrait de Découvertes 3, p.15 61

Illustration n.16 : Extrait du Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3 67

Illustration n.17 : Grammatisches Beiheft 3, Découvertes 3, p.48 70

Liste des abréviations

PC : Passé composé

PS : Passé simple

IMP : Imparfait

FLE : Français langue étrangère

FLS : Français langue seconde

Table des matières

Déclaration anti-plagiat 3
Sommaire 5
Introduction 6

Partie 1 - Etude linguistique et didactique du PC et de l'IMP 8

Chapitre 1) Le temps et l'aspect 9
1.1) La notion de temps 9
1.1.1) Le temps grammatical 11
1.1.2) Les trois types de repères du temps grammatical : une approche référentielle 12
1.1.3) Le système de Reichenbach 15
1.2) La notion d'aspect 18
Chapitre 2) Les catégories aspectuelles : l'aspect grammatical et l'aspect lexical 20
2.1) L'aspect grammatical 20
2.2) L'aspect lexical 22
2.3) La classification des types de repères selon Z. Vendler 24
Chapitre 3) Oppositions aspectuelles du PC et de l'IMP : définitions, approches, conceptions et critiques 25
3.1) L'aspect grammatical du PC et de l'IMP 26
3.2) Définitions traditionnelles du PC et de l'IMP : critiques et suggestions pédagogiques de certains auteurs 26
3.3) Conception et critiques des approches aspectuelles, textuelles/discursives et anaphoriques/référentielles du PC et de l'IMP 28
3.3.1) L'approche aspectuelle 29
3.3.2) L'approche textuelle/discursive 31
3.3.3) L'approche anaphorique/référentielle 33
3.3.4) Bilan 34

Partie 2 - Approches didactiques du PC et de l'IMP dans un manuel scolaire de FLE allemand : *Découvertes* 35

Introduction 36
Chapitre 1) L'enseignement de la grammaire en classe de FLE 37
Chapitre 2) Le manuel scolaire *Découvertes* 39
2.1) Le PC dans *Découvertes 1* 40
2.1.1) Le PC avec *avoir* 40
2.1.2) Le PC avec *être* 43
2.2) Le PC et l'IMP dans *Découvertes 2 et 3* 46
2.2.1) Le PC dans *Découvertes 2* 46
2.2.2) L'IMP dans *Découvertes 2* 50
2.2.3) L'opposition IMP/PC dans le *Grammatisches Beiheft 2* de *Découvertes 2* 53
2.2.4) L'opposition IMP/PC dans le manuel *Découvertes 2* 57

2.2.5) L'opposition IMP/PC dans le cahier d'activités de *Découvertes 2* 60
2.2.6) L'IMP, le PC et leur opposition fonctionnelle dans *Découvertes 3* 61
2.2.7) L'IMP, le PC et leur opposition fonctionnelle dans le cahier d'activités de *Découvertes 3* 64
2.2.8) L'IMP, le PC et leur opposition fonctionnelle dans le *Grammatisches Beiheft 3* de *Découvertes 3* 66
2.3) Commentaires et critiques à l'encontre des approches utilisées dans le livre, le cahier d'activités et le supplément grammatical de *Découvertes* concernant l'opposition fonctionnelle de l'IMP et du PC 72
2.3.1) L'approche aspectuelle 73
2.3.2) L'approche textuelle/discursive 75
2.3.3) Bilan 77

Partie 3 - Entretiens compréhensifs avec les apprenants et les enseignants 79

Introduction 80
Chapitre 1) L'entretien compréhensif 81
1.1) Méthodologie/instrument d'enquête 81
1.2) Avantages et inconvénients liés à l'entretien compréhensif 82
1.3) L'analyse de contenu avec procédure ouverte 84
1.4) Situation et conditions de recueil des données : les participants et l'établissement 85
Chapitre 2) Analyse des entretiens des élèves de troisième (Klasse 9) et de Seconde (Klasse 10) 86
Chapitre 3) Analyse des entretiens des professeurs 94

Conclusions et perspectives 99
Bibliographie 102
Résumé/mots-clés 111
Table des illustrations (dans le texte) 112
Sigles et abréviations 113
Table des matières 114