Articulation problématique des descriptions grammaticales et des pseudo-compétences chez les apprenants de FLE

L'exemple des temps du passé

Marie-Pierre Gündüz

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1708>

DOI : 10.4000/aile.1708

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2005

Pagination : 43-63

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Marie-Pierre Gündüz, « Articulation problématique des descriptions grammaticales et des pseudo-compétences chez les apprenants de FLE », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2007, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1708> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1708>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Articulation problématique des descriptions grammaticales et des pseudo-compétences chez les apprenants de FLE

L'exemple des temps du passé

Marie-Pierre Gündüz

NOTE DE L'ÉDITEUR

Marie-Pierre GÜNDÜZ¹

Introduction

- ¹ L'acquisition des valeurs des temps du passé constitue, avec celle du système des articles, la principale difficulté d'apprentissage du français comme langue étrangère. Il existe de nombreuses études linguistiques sur le fonctionnement des temps du passé ; il existe également de nombreuses études concernant les difficultés d'acquisition des temps du passé selon la langue maternelle des apprenants. En revanche on a peu analysé le lien que l'on peut faire entre les descriptions grammaticales proposées dans les manuels de français langue étrangère et les compétences ou pseudo-compétences acquises par les étudiants dans le maniement des temps du passé. On sait, en effet, que ce que les apprenants retiennent n'est pas nécessairement ce que l'on a voulu leur transmettre et il nous a donc semblé intéressant d'analyser sur quels repères ceux-ci construisent leur interlangue et par conséquent les effets indésirables que peuvent engendrer certaines descriptions. Nous analyserons donc de quelle façon les différentes théories linguistiques ont été mises à contribution dans les manuels de français langue

étrangère, et à quelles difficultés se sont heurtées ces tentatives d'application de la théorie linguistique à l'enseignement du français langue étrangère.

1. Conditions de recueil et utilisation des données

- 2 Le corpus que nous avons constitué et dont nous présentons des extraits dans cet article a été recueilli dans deux classes de niveau intermédiaire, l'une (cl.2) de niveau légèrement supérieur à l'autre (cl.1). Cette différence de niveau ne se reflète cependant pas de façon probante dans la maîtrise des temps du passé : les erreurs relevées d'une classe à l'autre sont sensiblement les mêmes. La plupart des exemples sont tirés de travaux écrits réalisés en classe et individuellement. Le travail demandé était la rédaction d'un récit au passé, lequel a ensuite fait l'objet d'une correction collective, avec une demande de justification du choix de tel ou tel temps, ce qui a permis de mettre en évidence le type de représentations que les apprenants se construisaient concernant les oppositions aspectuelles.
- 3 Quelques exemples (signalés entre parenthèses) ont été recueillis sur le vif lors d'une séance de correction d'exercices de grammaire. Les classes 1 et 2 comprenaient respectivement 24 et 18 apprenants de langues maternelles diverses, les plus représentées étant dans l'ordre le chinois mandarin, le polonais, l'allemand, le suédois et l'espagnol. Les locuteurs de langues trop peu représentées (un Thaïlandais, deux Sri-lankais, trois Japonais) n'ont pas été retenus dans l'échantillon. Les données ont été recueillies sur une période de douze semaines pour chaque groupe.
- 4 Les extraits tirés du corpus ne sont pas un recueil d'utilisation erronée de l'imparfait ou du passé composé : dans de nombreux exemples en effet le temps choisi est acceptable pour un locuteur natif, mais le choix effectué traduit l'application d'un principe explicatif de façon systématique qui peut être une source d'erreur du fait que l'explication est soit inappropriée (ou partielle), soit mal interprétée par l'apprenant, notamment en fonction du système de sa langue maternelle. Cette utilisation du corpus répond à notre objectif qui est d'essayer de montrer la part des descriptions grammaticales dans la construction de l'interlangue de l'apprenant. Nous disons bien la part des descriptions grammaticales : nous ne prétendons pas ramener l'acquisition d'une langue étrangère à l'interaction entre les explications grammaticales et les catégories de la langue maternelle, il est évident que tant du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant d'autres facteurs interviennent, qui relèvent soit de l'individualité de chacun, soit des habitudes d'enseignement/ apprentissage, des représentations de la langue cible et de la langue maternelle, du cadre institutionnel dans lequel se déroulent les cours, etc.

2. Utilisation des descriptions linguistiques en didactique du FLE

- 5 Le problème posé par le recours aux théories linguistiques en didactique des langues est la nécessaire simplification de celles-ci à des fins pédagogiques, et surtout leur utilisation tronquée, en retenant un trait supposé devoir être pédagogiquement efficace qui sera présenté comme l'explication finale du fait grammatical étudié. Deux approches ont été privilégiées par les manuels de FLE, tout d'abord une approche

aspectuelle utilisée dans les méthodes communicatives jusqu'à la fin des années 80, et ensuite une approche textuelle ou discursive qui s'est généralisée dans les années 90 et qui continue à dominer dans les méthodes actuelles.

2.1 L'approche aspectuelle

- 6 Les auteurs de manuels de FLE qui ont retenu ce principe explicatif se sont inspirés qui de la grammaire traditionnelle (cf. la notion d'action ponctuelle, ou action point), qui de linguistes tels que G. Guillaume et les guillaumiens, notamment M. Wilmet, mais aussi d'auteurs ayant adopté une approche logique comme C. Vet, ou encore se situant dans une perspective énonciative (A. Culioli et J.-P. Desclés). On trouve en effet chez tous ces auteurs l'idée selon laquelle l'opposition entre imparfait et passé simple ou passé composé est une opposition d'aspect inaccompli/accompli, l'imparfait 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 passé composé (de façon plus complexe) présentent la situation dénotée dans sa totalité, début et fin compris.
- 7 Le principal défaut de cette approche centrée sur l'aspect, dans une perspective d'enseignement du FLE, est sa relative abstraction, les notions d'inaccompli/accompli ou même leur version didactisée d'action considérée dans son déroulement/action considérée comme terminée étant loin d'aller de soi pour les apprenants, surtout au stade (fin du niveau 1) où sont abordés pour la première fois les temps du passé. Pour pallier ce défaut, on a inévitablement recours à une représentation schématique, ce qui induit cependant un certain nombre de confusions que nous détaillerons ci-après.
- 8 On peut distinguer trois modes d'application des théories aspectuelles.

2.1.1 Approches centrées sur la durée de l'intervalle

- 9 On trouve par exemple dans la méthode Sans Frontières l'exemple suivant :

(1) quand nous sommes sortis de l'hôtel, il faisait nuit représenté par le schéma ci-dessous.

- 10 Cette représentation est censée aider l'apprenant à conceptualiser la différence aspectuelle entre l'imparfait et le passé composé, en lui faisant visualiser l'inclusion du moment de référence, coïncidant ici avec le moment du procès exprimé au passé composé, dans l'intervalle occupé par le procès exprimé à l'imparfait. Cela rappelle les schémas que l'on trouve chez un auteur comme C. Vet (1980 : 77) dans sa description de

l'imparfait, ou encore renvoie à l'analyse en termes d'inclusion du moment de référence dans le moment de la situation ou l'inverse que l'on retrouve chez d'autres auteurs plus récemment, notamment C. Noyau (1991 : 59). Le problème que pose ce genre de représentation est que l'apprenant est beaucoup plus sensible à l'impression visuelle de durée pour l'imparfait, de ponctualité pour le passé composé, qu'au phénomène d'inclusion évoqué ci-dessus. Ce problème est aggravé par le métalangage utilisé par les auteurs du manuel eux-mêmes, puisque, toujours dans un souci de simplification, ceux-ci présentent l'imparfait comme exprimant « une durée » et le passé composé comme exprimant « un moment précis ». Ce métalangage se retrouve dans d'autres méthodes, notamment dans Cartes sur table qui oppose la « durée » (ex : je dormais) au « moment » (ex : quand le téléphone a sonné), et semble encore largement utilisé par les enseignants de français langue étrangère à en juger par les verbalisations des apprenants de niveau intermédiaire à avancé.

- 11 Cette description entraîne deux sortes de confusions. La première est une confusion entre les notions d'imperfectivité et de durativité. En effet, le terme de « durée », renforcé par les schémas utilisés pour représenter les exemples donnés, amène l'apprenant à croire que l'on parle des propriétés référentielles du procès, alors que, comme l'explique C. Vet (1980 : 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_x seulement.

- 12 L'apprenant va donc avoir tendance à utiliser l'imparfait chaque fois que le contexte ou la situation extralinguistique indique que l'action à laquelle le verbe réfère a une certaine durée. Dans les exemples ci-dessous, l'imparfait accompagne une expression adverbiale de durée.

(2) Tout l'après-midi, je l'accompagnais de visiter la Tour Eiffel. (cl.1)

(3) Elle a passé son enfance dans un orphelinat qui lui a donné beaucoup de souvenirs tristes. Elle était à la ville A depuis cinq ans. (cl.1)

(4) Pendant les 5 ans où j'habitais là, j'ai lui jamais vu ailleurs que dans son salle de séjour. (cl.1)

(5) Pendant un quart d'heure elle rappelait presque tout le monde qui attendait sauf nous. Finalement, elle nous a rappelé pour le paiement. (cl.2)

(6) Le jour d'après, Petia a dit à son patron pour l'incident. Son chef lui a dit que ce monsieur n'avait pas raison. Les jours suivants, le client ne venait plus. Et ma copine se sentait coupable de perdre un client si important. (cl.1)

- 13 L'explication apportée par les apprenants pour justifier cet emploi de l'imparfait est en général la même : « parce que ça dure longtemps », accompagné d'un geste des deux mains s'éloignant l'une de l'autre.
- 14 Le deuxième type de confusion possible est la non-distinction entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical : l'apprenant peut également comprendre que l'imparfait doit être utilisé avec les verbes intrinsèquement duratifs, étant donné que la notion de durativité concerne autant le type de procès que le procès inséré dans le discours. Dans les exemples ci-dessous, les verbes à l'imparfait, du point de vue de leur Aktionsart, sont soit clairement duratifs (exemples 7 et 8), soit neutres (exemples 9 et 10), les verbes 'se sentir' et 'hésiter' dénotant un état émotionnel qui peut durer comme être passager, et étant de toute façon intuitivement perçus comme non ponctuels du fait de

leur caractère atélique (dans la classification de Z. Vendler (1967), ce sont des 'activités').

(7) Elle a téléphoné. Un moment passait. Elle est retournée s'asseoir. (cl.1)

(8) Elle a écrit un poème à 19 ans et avec le succès de ce poème elle a la ressource de quitter l'orphelinat. A la ville A elle vivait d'écrire. (cl.1)

(9) Un jour, il lui a dit qu'il avait une petite amie. En entendant cette nouvelle, elle se sentait triste. (cl.1)

(10) Ce monsieur a demandé de lui montrer le portable à mon fils. Mon fils hésitait. (cl.2)

- 15 Dans les énoncés (7) et (9), le contexte linguistique (un moment, en entendant cette nouvelle) limite le procès dans le temps. C'est donc certainement le contenu lexical non-ponctuel des verbes qui a motivé l'emploi erroné de l'imparfait. Dans les énoncés (8) et (10), tant les propriétés référentielles de la situation dénotée que l'Aktionsart des verbes ont pu susciter l'emploi de l'imparfait.
- 16 L'exemple (3) cependant semble devoir contredire nos analyses, du fait que le passé composé a été utilisé avec l'expression verbale 'passer son enfance' qui implique une durée. Précisons néanmoins que cet exemple, ainsi que l'exemple (8) ci-dessus, est extrait de la copie d'une apprenante chinoise dans laquelle on ne trouve que trois occurrences d'imparfait : dans un texte d'environ 550 mots, on relève 13 occurrences de passé composé et 37 occurrences de présent, dont une grande partie apparaissent là où on s'attend à l'imparfait. On a donc affaire à une apprenante qui n'a pas encore intégré l'imparfait dans son interlangue (même si elle en connaît la morphologie) et qui transfère en fait massivement les catégories de sa langue maternelle (le mandarin en l'occurrence) en français. En effet ne sont perçues comme « passé » que les actions de sens accompli (ex. elle est née, ses parents l'ont abandonnée, elle a passé son enfance dans un orphelinat, un jour elle a rencontré Yang Yang). Cela suggère l'influence de la particule *le*, qui en chinois exprime à la fois le passé et l'accompli, tandis que tout ce qui est inaccompli est laissé au présent qui est encodé en mandarin par le lexème verbal nu sans valeur temporelle². Quant à l'imparfait, la seule valeur que l'apprenante semble lui associer est celle de durée, durée effective du procès dans l'exemple (3) en raison de la présence de l'expression temporelle 'depuis 5 ans' (depuis étant du reste souvent confondu chez les apprenants chinois avec 'pendant', 'dans' ou 'en', indistinctement perçus comme expressions de durée), ou durée intrinsèque dans l'exemple (8) avec le verbe 'vivre'.
- 17 On voit donc que l'emploi d'un métalangage supposé plus évocateur et plus accessible par sa simplicité, mais qui manque de rigueur ou d'exactitude (comme l'illustre l'interprétation du contraste IMP/PC par l'opposition entre duratif/ponctuel), conduit l'apprenant sur deux fausses routes. On voit également comment le recours à des explications sous forme de schémas pour prévenir les problèmes liés au métalangage conduit finalement de façon analogue à analyser le contraste entre IMP et PC en terme de + /- durée.
- 18 On peut objecter que le choix de l'imparfait ou du passé composé en fonction de l'Aktionsart du verbe est en quelque sorte un passage obligé dans la construction de l'interlangue de l'apprenant, les recherches en linguistique de l'acquisition des langues montrant que dans un premier temps l'aspect lexical influence l'aspect grammatical. Si donc ce phénomène est inévitable, il convient cependant de ne pas l'amplifier ni surtout de ne pas le systématiser par des conceptualisations qui favorisent la

perception de l'aspect lexical au détriment de l'aspect grammatical. Or, c'est bien ce que font les explications en terme de durée et sa représentation schématique, puisque les notions de durativité et de ponctualité relèvent de l'aspect lexical et non de l'aspect grammatical : ces traits ne sont pas encodés par l'imparfait et le passé composé en français.

2.1.2 Approches centrées sur le bornage de l'intervalle

- 19 Les ouvrages qui ont adopté ce type de descriptions s'inspirent davantage de la théorie linguistique aspectuelle. Voici un exemple de leur forme didactisée (méthode Accord)

Le PC indique des actions précises, délimitées dans le temps.
L'imparfait indique des actions passées dont on ne connaît pas les limites dans le temps.

- 20 Le caractère vague des termes utilisés est une source de malentendus entre l'enseignant et l'apprenant : qu'est-ce qu'une action 'précise', qu'est-ce qu'une action 'non limitée' ? Là encore, l'apprenant peut interpréter ces termes comme renvoyant aux caractéristiques lexicales des verbes, ce qui est généralement induit par les exemples eux-mêmes qui associent très souvent les aspects lexicaux et grammaticaux des verbes pour favoriser la compréhension des notions décrites. Des verbes d'action ponctuels et/ou téléiques sont codés au passé composé tandis que des verbes d'état ou des verbes d'action duratifs et non téléiques sont à l'imparfait.
- 21 L'apprenant peut aussi rechercher une logique dans les repères temporels fournis par le contexte linguistique : un repère non borné entraînera le choix de l'imparfait, alors qu'un repère correspondant à une unité de temps et donc perçu comme borné entraînera le passé composé :

(11) – Charlotte travaillait longtemps dans ce laboratoire.
– Est-ce qu'elle y a travaillé encore en février dernier ?
(12) J'étudiais le français pendant longtemps, mais je manque encore de vocabulaire.
(13) L'an dernier, j'ai joué toujours au tennis avec ma cousine.
(séance de correction d'exercices – source : 350 exercices de grammaire, niveau moyen).

- 22 Dans l'exemple (11), l'apprenante a justifié l'emploi de l'imparfait par la présence de 'longtemps' parce que ce n'était « pas bien précis », et celui du passé composé par le fait que 'en février dernier' était « bien précis ». De même en (12), l'apprenant interrogé a justifié son choix de l'imparfait par l'indétermination temporelle de 'longtemps'. Enfin, alors que l'on aurait pu s'attendre à ce que la présence de 'toujours' dans l'énoncé (13) entraîne le choix de l'imparfait, c'est le passé composé qui a été choisi, l'apprenant justifiant ce choix par la présence de l'adverbial 'l'an dernier' qui était « bien défini ». L'interprétation de ces verbalisations est à vrai dire délicate, l'apprenant n'ayant pas les moyens linguistiques pour préciser ce qu'il entend par ces termes. Mais le fait que l'explication la plus couramment invoquée, celle de la durée, n'ait pas été avancée pour les exemples avec l'adverbe 'longtemps' (alors qu'elle est plus simple à exprimer, pouvant se résumer par un geste) suggère l'influence des repères temporels présents dans l'énoncé.

- 23 Les explications centrées sur le bornage de l'intervalle occupé par le procès, si elles sont justes du point de vue de l'analyse linguistique, entraînent aussi des confusions, même si des méthodes comme Campus, précisent qu'il s'agit là d'un point de vue du locuteur qui exprime sa vision des actions comme « limitées/non limitées dans le temps ». Toute la difficulté de l'enseignement de l'opposition entre imparfait et passé composé tient en effet au caractère subjectif de l'aspect grammatical, ce qui va à l'encontre de la perception intuitive que l'on peut avoir de la catégorie du temps comme donnée objective : cela s'est passé ou ne s'est pas passé, cela a duré ou n'a pas duré, l'action est arrivée à son terme ou n'y est pas arrivée, l'action a un terme ou n'en a pas. Dans ces conditions, l'approche aspectuelle se heurte à ce fait : dès que l'on adopte une approche dans laquelle on demande aux apprenants de 'décortiquer' le temps, on leur donne l'impression de travailler sur des données objectives, d'où le glissement, soit vers les propriétés lexicales des verbes, soit vers les propriétés référentielles des énoncés. L'idée que la différence d'aspect entre l'imparfait et le passé composé est une question de 'point de vue' du locuteur a toutes les chances de rester une abstraction pour l'apprenant.

2.1.3 Approche centrée sur l'opposition inaccompli/accompli

- 24 Cette approche s'inspire le plus des théories énonciatives sur l'aspect. En voici deux exemples :

Rapporter un événement passé en indiquant l'état ou le résultat.
 ex : le téléphone a sonné, vous n'avez pas répondu. Pourquoi ?
 – je ne pouvais pas : la réponse indique un état, une continuité dans le passé
 – je n'ai pas pu : la réponse indique un fait accompli, un résultat (Archipel)
 2 manières de considérer un événement passé :

état/action pendant le déroulement	après le déroulement
je voulais partir	j'ai voulu partir
je marchais longtemps	j'ai marché longtemps
j'habitais Paris	j'ai habité Paris (Libre-échange)

- 25 L'avantage de cette approche est 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. Il n'en demeure pas moins que ce type de paires minimales, pour être vraiment comprises, supposent un minimum de perception intuitive de ce qui les oppose : l'analyse convient certainement à un francophone qui souhaite comprendre le fonctionnement de sa langue, mais pas à ceux dont la langue n'exprime pas cette opposition. Ainsi les anglophones pour qui 'I could' équivaut à « je pouvais/j'ai pu » et 'I lived' à « je vivais/j'ai vécu » ont peu de chances d'être éclairés par l'analyse d'Archipel. Même si la présentation de Libre Échange permet d'amorcer un début de perception intuitive de l'opposition aspectuelle en insistant sur l'opposition entre action considérée pendant

son déroulement et action considérée comme terminée, elle ne répond pas non plus à la question de savoir pourquoi le locuteur veut dans certains cas présenter un événement sous l'aspect inaccompli, et dans d'autres cas sous l'aspect accompli. En fait cette approche aspectuelle et énonciative reste prisonnière d'une orientation vers la langue sans tenir compte suffisamment de la visée du locuteur, de sa volonté de signifier, de ses intentions communicatives à l'égard de ses allocutaires, ce qui laisse en définitive l'apprenant perplexe quand il s'agit de faire un choix entre formes inaccomplie et accomplie.

- 26 L'apprenant peut aussi faire une différence entre 'manger' intransitif (ex : « il a mangé lentement ») qu'il marquera par l'imparfait parce qu'il le perçoit comme n'arrivant pas à un terme, et 'manger' transitif (ex : « il a mangé une pomme »), qu'il marquera au passé composé parce qu'il implique l'aboutissement à un terme. Ce type de confusion est typique des locuteurs de langues slaves, qui au premier abord semblent assez à l'aise dans le maniement des temps du passé du fait que leur langue maternelle connaît l'opposition imperfectif/perfectif – et de fait, la forme imperfective du verbe russe (par exemple) se traduit en français par l'imparfait dans de nombreux cas. Cependant ils rencontrent des difficultés étant donné que l'opposition imperfectif/perfectif que connaissent les langues slaves ne correspond pas à l'opposition inaccompli/accompli encodée par l'opposition imparfait/passé³ composé, comme l'illustre l'exemple suivant tiré de la copie d'une apprenante polonaise.

(15) Je suis entrée dans une librairie. Je choisissais des livres, je parlais avec la vendeuse. Elle m'a dit qu'ils avaient une nouvelle collection.... (cl.1)

- 27 L'utilisation de l'imparfait s'explique par le transfert en français de l'opposition imperfectif/perfectif des langues slaves, qui contrairement à l'opposition inaccompli/accompli du français contient la notion d'aboutissement à un terme. On trouve ainsi dans un manuel d'apprentissage du russe les exemples suivants (nous traduisons) : elle a lu (imperfectif) le livre pendant longtemps / elle a lu (perfectif) le livre (sous-entendu : jusqu'au bout), il a longtemps résolu (imperfectif) le problème (qu'il faudrait plutôt traduire par chercher à résoudre le problème ou faire ses devoirs)/ il a résolu (perfectif) le problème.
- 28 De même, l'apprenante qui a produit l'énoncé (15), ayant interprété l'imparfait comme l'équivalent de la forme imperfective des verbes du polonais, a utilisé cette forme pour exprimer que les procès dénotés par les verbes ne sont pas parvenus à leur terme. Elle n'a pas voulu dire qu'elle avait choisi un livre ou bien un autre, mais qu'elle avait regardé les livres sans arrêter son choix. Elle n'a pas voulu dire qu'elle avait parlé à la vendeuse en ce sens qu'elle lui aurait dit tout ce qu'elle avait à lui dire, mais qu'elle avait parlé avec elle à bâtons rompus (on aurait pu dire en français 'j'ai regardé les livres, j'ai bavardé avec la vendeuse'). On voit donc que l'approche centrée sur l'opposition inaccompli/accompli, qui semble a priori convenir tout particulièrement à des apprenants locuteurs de langues slaves, est en fait à manier avec précaution du fait que cette opposition ne correspond pas à l'opposition imperfectif/perfectif de ces langues. Si l'on traduit souvent l'imperfectif par l'imparfait et le perfectif par le passé composé, c'est parce que dans ces cas-là, la prise en compte conjuguée de ces formes avec l'Aktionsart et les données référentielles de la situation décrite, aboutit au même effet de sens.

- 29 Ce survol des différentes tentatives d'application de la théorie aspectuelle à l'enseignement des langues conduit à conclure que ce transfert rencontre de nombreuses difficultés, dues principalement à la 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 choix énonciatif du locuteur. Cela est en soi difficile pour tout non spécialiste de la langue, mais encore davantage par l'abstraction du métalangage (qui devrait être simplifié à des fins pédagogiques), avec les effets pervers que nous avons décrits au début de cette section. Ces difficultés expliquent sans doute que l'on ait plus ou moins abandonné les approches strictement aspectuelles (à l'exception des méthodes Accord, Champion et Cadences) pour s'orienter, ces dix dernières années, vers une approche discursive et textuelle, dont il conviendra d'évaluer l'efficacité.

2.2 L'approche textuelle et discursive

- 30 Cette approche s'inspire principalement des travaux de H. Weinrich (1973 & 1989), P.J. Hopper (1979), R. Longacre (1981), S. Wallace (1982), J.M. Adam (1985). Ces auteurs distinguent d'une part les informations d'avant-plan exprimées par le passé simple, de caractère dynamique, au tempo narratif accéléré et qui constitue le squelette de la narration, et d'autre part les informations d'arrière-plan exprimées par l'imparfait, de caractère statique, au tempo narratif ralenti, et ayant pour fonction communicative de séparer les informations importantes des informations secondaires.
- 31 Cette approche est massivement suivie dans les méthodes générales d'apprentissage. En relèvent les méthodes suivantes : Le Nouveau Sans Frontières, Mosaïque, Tempo, Panorama, Café crème, Reflets, Forum, Initial, Studio, Taxi, Campus. L'opposition IMP/PC y est décrite en termes de 'situation/événement', 'événements/circonstances, états passés', ou encore 'actions principales/actions secondaires, ambiances, commentaires'.
- 32 Les avantages de ce paradigme explicatif sont multiples. Le premier est d'abord la simplicité de la description puisque cela règle pratiquement la question de l'aspect, ce qui est très appréciable pour une première approche où l'on ne peut employer qu'un métalangage limité. Son deuxième avantage est son universalité. En effet, les auteurs qui se sont consacrés à l'étude du phénomène discursif de l'avant-plan et de l'arrière-plan (Hopper, 1979 ; Longacre, 1981), ont constaté son existence dans toutes les langues, ce qui fait que la description devrait être évocatrice pour tous les apprenants. Ensuite, 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 devrait permettre d'éviter le couplage de l'aspect grammatical avec l'aspect lexical. Enfin cette approche permet de développer les compétences macro-discursives des apprenants, en leur faisant prendre conscience du caractère dynamique du PC ainsi que de son aspect conclusif, et du caractère non conclusif de l'IMP.
- 33 Quelle est maintenant l'efficacité de cette approche ? Les locuteurs de langues slaves semblent les plus réceptifs à ce type de description : les systèmes aspectuels des langues slaves et du français étant en apparence comparables mais reposant en réalité sur des principes différents, il est probablement préférable de ne pas aborder la question de l'aspect et de proposer d'autres critères d'analyse, pour éviter les interférences évoquées ci-dessus.

- 34 Chez les locuteurs de langues germaniques (suédophones et germanophones), on note une tendance à placer les verbes en arrière-plan en fonction de leur sémantisme lexical :

(16) Les trois étaient suédois... ils étaient typiquement suédois... ils habitaient chez un Vietnamien... dans l'appartement habitait aussi un Américain... au début c'était très bien... tout était bien mais après quelques mois l'ambiance n'était plus agréable. Un dimanche... (actions au PC)... Ils se disputaient tout le temps et les amis se sont énervés. Les amis ont fait les bagages et allaient à la nouvel appartement. Au bout de quelques jours tout était calme et tranquille et l'ambiance est revenue. (cl.1)

(17) La semaine dernière je suis allée au salon du chocolat. Cette exposition était au Louvre et moi, j'aime bien le chocolat. Alors c'était très intéressant. Nous avons entendu les conférences des différents pays. Et le monsieur qui était venu de la Russie nous disait que les Russes consomment beaucoup de chocolat. On pouvait déguster plein de choses pendant la conférence, c'était délicieux. Après les Russes, les Japonais sont arrivés. Ils avaient des choses tellement bizarres mais je les ai aimé goûtés. Le soir-là, j'étais un peu malade au ventre mais ma langue était vachement contente. (cl.1)

- 35 On relève essentiellement en arrière-plan des verbes statifs : être, habiter, pouvoir, avoir. Seuls trois verbes dynamiques sont utilisés en arrière-plan (se disputer, aller, dire) et sur ces trois verbes, deux sont utilisés de façon erronée (aller et dire). Les apprenantes en question ont bien saisi l'opposition arrière-plan/premier plan mais tendent à restreindre leur choix aux verbes statifs dont le sémantisme lexical est le plus prototypiquement d'arrière-plan et aux verbes dynamiques, si possible téliques, les plus prototypiques du premier-plan. Dès que l'on s'éloigne du prototype, on relève des emplois déviants, comme avec le verbe 'dire', moins immédiatement perceptible comme dynamique que ne le serait par exemple un verbe de mouvement. Quant au verbe 'aller', dynamique et télique, son emploi en arrière-plan n'est pas spontané et le seul critère du contraste entre 'action principale' et 'action secondaire' s'avère insuffisant pour motiver l'emploi de l'IMP ou du PC. Manifestement l'apprenante a hésité dans son évaluation de l'importance relative de 'faire ses bagages' et 'aller dans le nouvel appartement'.
- 36 Ce phénomène confirme la thèse selon laquelle le sémantisme lexical des verbes influence dans un premier temps l'acquisition de la catégorie de l'aspect. Cette question a été traitée pour les temps du passé français par Anna Bergström (1997) qui, reprenant l'hypothèse d'Andersen (1991), montre que chez les apprenants anglophones, c'est 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.
- 37 Pour ce qui est de l'acquisition du prototype des verbes d'arrière-plan et d'avant-plan, l'approche textuelle et discursive semble donc fonctionner. Le problème est ensuite de pouvoir élargir les limites de ce prototype, et en ce qui concerne nos deux apprenantes, l'objectif n'est pas atteint au stade d'apprentissage (intermédiaire) où elles se situent. Par ailleurs, il est fort douteux qu'un critère aussi vague que l'opposition entre 'action principale' et 'action secondaire' (en fonction de quoi ?, de qui ?) soit suffisant pour développer une perception intuitive de la forme qui convient. Concernant la langue maternelle des apprenantes, il n'est pas surprenant que l'on trouve cet usage 'prototypique' des verbes au passé chez des locutrices de langues germaniques, dans

lesquelles l'opposition d'aspect est neutralisée au prétérit et qui n'ont de ce fait aucune perception intuitive de cette opposition.

- 38 On observe également l'utilisation systématique de verbes statifs en arrière-plan chez les locuteurs de chinois (mandarin) comme le montre l'exemple (18) ci-dessous, ce qui tendrait à confirmer le caractère universel de ce choix. Mais là encore, il est sûrement renforcé par l'influence de leur langue maternelle, non parce qu'ils ignoreraient l'opposition d'aspect au passé comme les locuteurs de langues germaniques, (au contraire, la catégorie de l'aspect est centrale dans le système verbal chinois), mais parce qu'en chinois le lien entre aspect grammatical et aspect lexical est grammaticalisé. En effet, la particule 'le', qui est une marque d'accompli, est incompatible avec les verbes renvoyant à des états et à des actions répétitives. Inversement, la particule 'zhe', de sens duratif/progressif, est incompatible avec les verbes non intrinsèquement duratifs.

(18) Avant notre ère de 50 années la Chine était la dynastie des Han. A ce moment-là il y avait plusieurs pays à côté. Le plus fort pays était Xiong Nou. L'empereur des Han avait peur de Xiong Nou. Il a décidé qu'il choisirait une belle fille pour s'apparenter par alliance. Enfin il a choisi Wang Zhao Jun. Quand elle est arrivée à la cour tout le monde était très étonné. Parce qu'elle était très jolie. L'empereur a demandé... (cl.1)

- 39 Si l'on compare les apprenants germanophones et sinophones, l'approche textuelle et discursive ne présente pas les mêmes inconvénients. Elle reste 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 de développer une intuition en français. En revanche cette approche est beaucoup plus risquée pour les sinophones dans la mesure où elle favorise les interférences entre la langue maternelle et la langue cible, ce qui peut compromettre durablement l'acquisition des notions encodées par l'imparfait et le passé composé.
- 40 Un autre problème lié à l'approche textuelle et discursive est illustré par l'utilisation erronée du verbe 'aller' dans l'énoncé (16) et par les productions des locuteurs de chinois :

(19) J'avais eu un ami qui a déjà déménagé, chez lui il restait un téléphone, mais le propriétaire, c'était lui. Je suis allé au France Telecom. C'est une mademoiselle qui m'accueillait. J'ai lui donné tous les papiers. Elle regardait et demandait le chef. Après, elle m'a dit que ça ne marchait pas. J'ai lui expliqué quelque chose mais elle m'a dit que c'était impossible. Je n'avais pas d'autre façon, donc je suis parti. (cl.1)

- 41 On retrouve, comme dans les productions des apprenantes de langues maternelles germaniques, une tentative d'utilisation de verbes dynamiques en arrière-plan (accueillir, regarder, demander), mais là encore le choix entre les plans semble aléatoire, ce qui traduit une fois de plus l'absence de perception intuitive de ces catégories en dehors des cas les plus prototypiques. Cependant cet exemple comme celui mentionné en (16) illustre comment cette approche qui fait abstraction de la catégorie du temps au sens large et plus précisément de la notion de repère, de temps de référence, entraîne des effets dommageables notamment sur l'usage de l'imparfait. L'apprenant perd de vue le fait qu'il existe entre imparfait et passé composé un rapport

de simultanéité globale autour d'un point de référence dans le temps. Ainsi dans les énoncés (16) et (19) on trouve des passés composés et des imparfaits dans un rapport aberrant d'antériorité-postériorité.

- 42 De manière générale, les locuteurs de chinois s'avèrent particulièrement peu réceptifs à l'approche textuelle et discursive, comme le montre l'exemple suivant :

(20) C'était un jour de vacances. On prenait un voyage à Fontainebleau. Il y avait trois personnes, c'étaient ma copine, mon copain qui habitait avec moi et moi. Ce matin-là on se levait assez tôt puis on faisait les courses au supermarché. On achetait du pain pour préparer un pique-nique. Presque à midi, on quittait chez moi. Quand on a arrivé à la gare de Lyon, il était 12 heures 30. Ça faisait un peu tard mais heureusement il y avait encore un autre train qui allait à 12 heures 50. [...] Il était 13 heures 40 quand on a arrivés à notre destination. On trouvait que c'était une petite ville très jolie. Après on prenait le bus qui traversait la petite ville. Le château était magnifique. Quand on visitait le musée, mon copain m'a crié qu'il y avait un très joli jardin devant le château. [...] (cl.1)

- 43 Les valeurs de l'imparfait et du passé composé ne sont pas acquises par cet apprenant, les seuls emplois corrects apparaissant dans des structures stéréotypées du type 'quand – IMP – PC'. On relève un emploi erroné de 'quand' au lieu de 'pendant que' (dans la dernière phrase) indiquant une généralisation à partir de cette structure, probablement apprise antérieurement dans une approche aspectuelle traditionnelle (IMP duratif, PC ponctuel) ou alors surgénéralisée par la pratique intensive d'exercices de grammaire présentant cette structure de phrase.
- 44 On voit donc que l'approche textuelle et discursive, bien que séduisante, ne produit pas nécessairement les résultats escomptés. Tout d'abord, contrairement à ce que l'on pourrait attendre, elle ne parvient pas à éviter le couplage de l'aspect grammatical avec l'aspect lexical. Ensuite, encore plus dommageable, elle fait perdre de vue l'articulation de l'imparfait et du passé composé autour d'un repère temporel, ce qui peut en partie expliquer que l'apprenant s'appuie sur les caractéristiques lexicales des verbes.
- 45 Par contre, cette approche est insuffisamment exploitée pour analyser les relations d'antériorité entre imparfait/passé composé et plus-que-parfait, ce dernier temps étant classé dans l'approche textuelle de Weinrich comme temps de l'arrière-plan. La fonction discursive du PQP est un élément important pour comprendre les valeurs de ce temps, qui est généralement considéré comme 'allant de soi' (il est très peu décrit dans les manuels de FLE) et qui est étudié sous un angle strictement temporel (l'antériorité par rapport à un moment passé), alors qu'il s'avère relativement difficile à acquérir, surtout dans ses rapports avec l'imparfait.
- 46 Si l'on peut donc s'appuyer sur les analyses textuelles et discursives pour aborder l'opposition IMP/PC, il s'avère nécessaire de revenir tôt ou tard (et si possible, dès que le niveau de l'apprenant lui permet de saisir le métalangage grammatical) à des descriptions plus centrées sur la langue et sur les catégories sémantiques du temps et de l'aspect, la pondération entre ces deux dernières catégories, comme nous allons le montrer maintenant, dépendant de la langue maternelle des apprenants.

3. Quelques propositions concernant l'enseignement des temps du passé

- 47 Dans les différentes théories linguistiques traitant de l'opposition imparfait/passé composé, il en est une qui n'a pas semblé retenir l'attention des concepteurs de manuels de FLE. Selon cette théorie, l'imparfait n'a pas d'autonomie référentielle mais une valeur anaphorique renvoyant à une entité temporelle déjà introduite dans le contexte linguistique ou récupérable dans la situation extralinguistique. Dans cette perspective, le passé composé est analysé au contraire comme étant référentiellement autonome. On retrouve là l'application de l'opposition entre deixis et anaphore aux temps grammaticaux. Parmi les auteurs qui ont défendu cette approche, on peut citer O. Ducrot (1979), L. Tasmowski (1985), M. Labelle (1987), A. Molendijk (1990), J. Moeschler (1992), J.C. Anscombre (1993). Bien que s'opposant à l'idée d'anaphore temporelle, G. Kleiber & A-M. Berthonneau (1993) ont défendu une théorie proche de celle-là puisque l'imparfait est également vu comme un temps anaphorique, mais avec l'idée de méronomie (l'imparfait étant décrit comme constituant une partie d'une situation considérée comme un tout).
- 48 Cette approche présente l'intérêt, par rapport aux autres théories précédemment citées, de se fonder sur la notion de repère temporel, élément essentiel à la compréhension du fonctionnement des temps du passé en français. Les théories aspectuelles qui traitent de la différence entre imparfait et passé composé, même si elles prennent en compte un temps de référence, mettent cependant l'accent sur l'opposition accompli/inaccompli et expliquent leur fonctionnement d'après ces caractéristiques aspectuelles, alors que leur différence est surtout d'ordre temporel. En effet, ils ne se définissent pas en fonction du même repère temporel, le PC se repérant rétrospectivement par rapport au moment de l'énonciation, même dans ses emplois d'aoriste, alors que l'IMP se définit par rapport à un autre repère que celui de l'énonciation, repère dont il est contemporain.
- 49 Comme on l'a vu précédemment, ce que les concepteurs de manuels de FLE ont retenu de l'approche textuelle et discursive est un paradigme explicatif qui fait totalement abstraction des catégories de l'aspect et du temps. Cela présente l'inconvénient d'ignorer le point de référence temporel qui structure l'articulation entre IMP, PC et PQP et qui se définit lui-même par rapport au moment de l'énonciation. Cela est particulièrement dommageable pour les apprenants chinois qui, du fait de leur langue maternelle, n'ont pas comme en français un présent centré sur le repère qu'est le moment de l'énonciation. En effet, en chinois la catégorie du présent n'existe pas en tant que telle : comme nous l'avons signalé en note plus haut, le verbe non marqué peut correspondre au présent comme à l'imparfait du français en fonction du contexte, et il existe également une marque de duratif/progressif (zhe) qui peut elle aussi recevoir une interprétation présente ou passée. Dans ces conditions, pour pouvoir expliquer le fonctionnement des temps du passé français à des locuteurs de mandarin, il faut préalablement mettre en place les deux repères temporels autour desquels s'organisent ces temps, à savoir le moment de l'énonciation et le moment de référence par rapport auquel va se définir l'imparfait, repères qui sont neutralisés dans le système aspecto-temporel du chinois. On le voit, en chinois ce qui est saillant et structure le système verbal est l'aspect (progressif/accompli) et non le temps. Il est donc particulièrement important de faire aborder à ces apprenants le système verbal du français en insistant

sur la catégorie du temps plutôt que sur celle de l'aspect et en particulier sur la notion de repère temporel, en commençant par celui du moment de l'énonciation et en consacrant du temps à l'étude du présent qui, contrairement à ce que l'on pourrait penser, est loin d'aller de soi. Le but en est de développer une perception de ce 'centre de gravité' toujours implicite mais toujours présent qu'est le moment de l'énonciation en français.

- 50 Une fois intériorisée, la perception du moment de l'énonciation permet ensuite d'introduire un autre moment de référence dans le passé, ce qui permet, si l'on a bien travaillé sur le présent, de faire un parallèle entre la majorité des valeurs du présent et de celles de l'imparfait. La notion traditionnelle de 'présent du passé' pour l'imparfait, analysée dans la théorie aspectuelle de M. Wilmet comme un présent translaté dans le passé, est une notion productive qui a été jusqu'à présent sous-exploitée par les concepteurs de manuels de FLE.
- 51 Une idée claire de ce qu'est le moment de l'énonciation est également nécessaire à une bonne compréhension du passé composé, en permettant de saisir son caractère rétrospectif et référentiellement autonome.

Conclusion

- 52 L'examen des différentes approches qui ont été testées dans l'enseignement des temps du passé montre qu'aucune ne permet à elle seule l'acquisition réelle des valeurs de ces temps : il existe différents plans (morphosyntaxique, sémantique, énonciatif, textuel...) que l'analyse linguistique sépare, mais qui dans la réalité des langues naturelles forment un tout. Il faudrait travailler sur chacun de ces plans 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. Le recours à différents cadres conceptuels relève donc d'un éclectisme réfléchi, qui nous semble la seule option raisonnable dans ce domaine. 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, qu'au développement de pseudo-compétences dans le maniement des temps du passé. Ce choix d'un seul cadre conceptuel peut aussi être très gênant s'il s'avère que l'approche retenue est incompatible avec la grammaire intériorisée que l'apprenant a construite à partir de sa langue maternelle.
- 53 La question du 'dosage' des différentes approches et de l'ordre dans lequel les introduire ne devrait pas non plus être principalement déterminée par l'orientation théorique des concepteurs de méthodes. Si l'on veut rester dans la ligne théorique qui domine la didactique du FLE depuis vingt-cinq ans, on devrait aborder les temps du passé en partant de l'intention communicative du locuteur, et donc procéder comme la plupart des méthodes actuelles qui commencent par l'approche discursive et textuelle, pour ensuite passer à des approches sémantiques (travail sur les notions aspecto-temporelles en général, tant au niveau lexical qu'à celui du discours) puis éventuellement distributionnelles au niveau 3. Enfin, idéalement l'enseignement devrait être adapté en fonction de la langue maternelle des apprenants car, comme on

l'a vu précédemment, celle-ci est une source d'interférences que certaines descriptions peuvent amplifier.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M. 1985. *Le texte narratif*. Paris, Nathan.
- ANDERSEN, R.W. 1991. Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. In C.A. Ferguson & T. Huebner (éd), *Second language acquisition and linguistic theories*, 305-324. Amsterdam, Benjamins.
- ANDERSEN, R.W. & Y. SHIRAI 1994. Discourse motivation for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition* n° 16, 133-156.
- ANSCOMBRE, J.C. 1992. Imparfait et passé composé : des forts en thème et en propos. *L'information grammaticale* n° 55, 43-53.
- BARDOVI-HARLIG, K. 1998. Narrative structure and lexical aspect: conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition* n° 20, 471-508.
- BARDOVI-HARLIG, K. 2000. *Tense and aspect in second language acquisition : form, meaning, and use*. Oxford and Malden, MA. Blackwell Publishers.
- BARDOVI-HARLIG, K. & A. BERGSTRÖM 1996. The acquisition of tense and aspect in SLA and FLL: A study of learner narratives in English (SL) and French (FL). *Canadian Modern Language Review* n° 52, 308-330.
- BERGSTRÖM, A. 1997. L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. *AILE* n° 9.
- BERTHONNEAU, A.M. & G. KLEIBER 1993. Pour une nouvelle approche de l'imparfait : l'imparfait, un temps anaphorique méronomique. *Langages* n° 112, 55-73.
- COYAUD M. & M.C. PARIS 1976. *Nouvelles questions de grammaire chinoise*. In *Documents de Linguistique Quantitative* 28. Paris, Dunod.
- CREISSELS, D. 1995. *Éléments de syntaxe générale*. Paris, PUF.
- CULIOLI, A. 1980. Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives : l'aoristique. In J. David & R. Martin (éd), *La notion d'aspect*, 181-193. Paris, Klincksieck.
- CURAT, H. 1991. *Morphologie verbale et référence temporelle en français moderne*. Genève, Droz.
- DESCLES, J.P. 1980. Construction formelle de la catégorie grammaticale de l'aspect. In J. David & R. Martin (éd), *La notion d'aspect*, 195-237. Paris, Klincksieck.
- DOMANSKI, T.E. 1988. *Grammaire du polonais*. Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- DUCROT, O. 1979. L'imparfait en français. *Linguistische Berichte* n° 69, 1-23.
- KLEIBER G. 1993. Lorsque l'anaphore se lie aux temps grammaticaux. In C. Vetters (éd) *Le temps, de la phrase au texte*, 117-166. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Lille.

- KIHLSTEDT, M. 2002. L'emploi de l'imparfait en français par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs. *Revue française de linguistique appliquée* n° VII-2, 1-16.
- LABELLE, M. 1987. L'utilisation des temps du passé dans les narrations françaises : le passé composé, l'imparfait et le présent historique. *Revue romane* n° 22/1, 3-29.
- HOPPER, P.J. 1979. Aspect and foregrounding in discourse. In T. Givón (éd), *Syntax and semantics : Discourse and syntax*, 213-241. New York. Academic Press.
- LI, P. & Y. SHIRAY 2000. The acquisition of lexical and grammatical aspect. In P. Jordens (éd), *Studies on Language Acquisition*, vol. 16. Berlin and New York. Mouton de Gruyter.
- LONGACRE, R. 1981. A spectrum and profile approach to discourse analysis. *Text* n° 1, 337-359.
- MAIRE-REPPERT, D. 2000. Comment comprendre un imparfait dans un texte ? Approche calculatoire. *Recherches en psychologie cognitive CIRLEP* n° 15, 35-51.
- MOLENDIJK, A. 1993. Présuppositions, implications, structure temporelle. In C. Vetters (éd), *Le temps, de la phrase au texte*, 167-191. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Lille.
- NOYAU, C. 1991. La temporalité dans le discours narratif : construction du récit, construction de la langue. Thèse d'habilitation, Université de Paris VIII.
- ROBISON, R. 1990. The primacy of aspect : Aspectual marking in English interlanguage. *Studies in Second Language Acquisition* n° 12, 315-330.
- ROBISON, R. 1978. Principles of categorization. In E. Rosch & B. Lloyd (éd), *Cognition and categorization*, 27-48. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- SCHANEN, F. & J.P. CONFAIS 1986. *Grammaire de l'allemand*. Paris. Nathan.
- SCHLYTER, S. 1996. Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée* n° I-1, 107-118.
- SCHLYTER, S. 1998. La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes et les enfants bilingues. *LINX* n° 38, 145-169.
- VALENTIN, P. 1995. Sémantique des oppositions entre tempora en allemand. *Modèles linguistiques* vol. 32/XVI-2, 63-72.
- VET C. 1980. *Temps, aspects et adverbess de temps en français contemporain. Essai de sémantique formelle*. Genève, Droz.
- WALLACE, S. 1982. Figure and ground: the interrelationships of linguistic categories. In P. J. Hopper (éd), *TSL vol 1, Tense-Aspect : between semantics and pragmatics*, 201-223. Benjamins, Amsterdam.
- WEINRICH, H. 1973. *Le temps*. Paris, Seuil.
- WEINRICH, H. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Alliance Française, Didier-Hatier.
- WILMET, M. 1976. *Etudes de morphosyntaxe verbale*. Paris, Klincksieck.
- XU, D. 1996. *Initiation à la syntaxe chinoise*. Coll. Langues et mondes. Paris, L'Asiathèque.

NOTES

1. gunduz@wanadoo.fr
2. Ce lexème verbal nu n'ayant pas de valeur temporelle intrinsèque, il peut avoir valeur de passé, auquel cas on le traduit par un imparfait en français.

3. Sur cette question, voir D. Creissels (1995), p. 175-178.

RÉSUMÉS

Cet article examine les difficultés d'application des théories linguistiques à l'enseignement des langues à travers la mise en parallèle des explications grammaticales concernant les temps du passé proposées dans le matériel didactique et des erreurs relevées dans les productions écrites d'apprenants de différentes nationalités, en montrant que les erreurs en question sont dues la plupart du temps à une réinterprétation des analyses grammaticales proposées en fonction de la représentation que l'apprenant se fait de la catégorie du temps, laquelle est en partie conditionnée par le système aspecto-temporel de sa langue maternelle.

This article examines the difficulties encountered when applying linguistic theories to language teaching, by comparing the grammatical explanations given for past tenses in French as a foreign language text-books with the errors made by French as a foreign language learners of different nationalities. We show that these errors are mostly due to a reinterpretation of the grammatical analysis of the textbooks through the learner's own representation of the category of time, which in turn is partly conditioned by the aspectual and temporal system of his mother tongue.

INDEX

Keywords : acquisition, aspect, didactics, French as a foreign language, imparfait, passé composé, past tense

Mots-clés : acquisition, aspect, didactique, français langue étrangère, imparfait, passé, passé composé, temps

AUTEUR

MARIE-PIERRE GÜNDÜZ

cours de civilisation française de la Sorbonne