

## Les activités grammaticales réflexives comme facteur d'optimisation de l'efficacité du métadiscours pédagogique

Katarzyna Starosciak

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2691>

DOI : 10.4000/rdlc.2691

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Katarzyna Starosciak, « Les activités grammaticales réflexives comme facteur d'optimisation de l'efficacité du métadiscours pédagogique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2691> ; DOI : 10.4000/rdlc.2691

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Les activités grammaticales réflexives comme facteur d'optimisation de l'efficacité du métadiscours pédagogique

Katarzyna Starosciak

---

## Introduction

- 1 Dans le contexte d'enseignement/apprentissage scolaire des langues, les représentations du fonctionnement grammatical de la langue cible que se forge l'apprenant sont, du moins en partie, façonnées par les discours grammaticaux auxquels ce dernier est exposé.
- 2 Il convient néanmoins de souligner que ces discours extérieurs, adossés souvent à des modèles descriptifs savants, ne se transforment pas toujours directement en savoir-faire permettant aux apprenants de créer des énoncés corrects. Suivant le concept d'apprenabilité développé par les chercheurs en acquisition (Pienemann, 1984 ; Véronique, 1992 ; Clahsen, 1997 ; Kail, 2000), l'*input* peut être intériorisé par l'apprenant au moment où les prérequis qu'il possède lui permettent de le traiter cognitivement. La construction de la relation forme-sens ne dépend pas uniquement du type d'*input*, mais met en jeu, entre autres, les représentations et les intuitions en langue cible (désormais LC) et en langue source (désormais LS) qui constituent la culture linguistique des apprenants, ainsi que les stratégies d'appropriation qui relèvent de leur culture éducative (cf. Beacco *et al.*, 2005). Les activités grammaticales réflexives mobilisent chez les apprenants le processus de conscientisation des représentations et des intuitions linguistiques vis-à-vis du fonctionnement de la LC. Ainsi elles permettent une construction d'une relation entre l'*input* grammatical reçu et la grammaire mentale.
- 3 Dans cet article, nous nous interrogerons sur la façon dont ces activités pourraient constituer un facteur d'optimisation de l'efficacité du discours grammatical externe auquel les apprenants ont été exposés (cf. section 1). Dans ce but, nous présentons une

analyse des verbalisations des apprenants polonophones d'un niveau avancé (cf. section 2), issues d'une tâche réflexive inspirée de l'exercice de conceptualisation d'H. Besse (1974). Nous avons choisi d'étudier les représentations des apprenants portant sur la valeur de l'aspect grammatical en français, car c'est un point pour lequel il n'est pas aisé de trouver une corrélation exacte avec le polonais (cf. section 2.1.).

- 4 Nous discuterons les résultats de cette tâche en essayant de répondre aux questions de recherche suivantes :
  - Sur quels types de représentations et d'intuitions linguistiques les apprenants polonophones se basent-ils afin de conceptualiser le fonctionnement de l'aspect grammatical en français ?
  - Comment ces représentations s'articulent-elles avec les terminologies d'origine savante issues de l'*input* explicite auquel les apprenants ont été exposés ?
  - Est-ce que cette articulation est susceptible de donner naissance à de nouvelles formes du discours, plus opérationnelles pour les apprenants, puisque fondées sur leur culture linguistique ?
- 5 Les activités réflexives mènent les apprenants à l'élucidation de la façon dont ils structurent leur interlangue en fonction de l'*input* reçu. Nous postulons que ces données empiriques décrivant les savoirs en cours d'appropriation s'avèrent utiles pour optimiser des descriptions métalinguistiques proposées par les supports pédagogiques.

## Critères de l'efficacité du discours grammatical pédagogique

- 6 Les explications relatives aux fonctionnements grammaticaux de la LC que l'on trouve dans les manuels et les grammaires pédagogiques ont le plus souvent la forme de métadiscours, communément appelés « règles de grammaire ». Il est important de souligner qu'aucun discours grammatical, même transposé, ne devient directement facilitateur d'appropriation. Il n'existe pas une corrélation simple entre le métadiscours enseigné et une représentation métalinguistique opératoire chez l'apprenant (cf. Besse & Porquier, 1984 ; Trévisé, 1993 ; Véronique, 2009).
- 7 Beacco (2010) postule que l'efficacité potentielle de l'*input* linguistique auquel les apprenants sont exposés dépend de la façon dont il tient compte de l'articulation entre différents types de savoir circulant dans chaque contexte didactique. Il s'agit notamment des savoirs savants issus des sciences du langage et de leurs formes transposées et les savoirs dits « ordinaires » constitués des représentations et des intuitions linguistiques des apprenants. Il propose deux critères de l'efficacité (qu'il définit comme qualité) du discours grammatical, fondés sur la médiation entre les différents types de savoir en question. Il s'agit de l'interprétabilité et de l'opérationnalité.

### L'interprétabilité

- 8 Les apprenants ne sont, a priori, ni linguistes ni grammairiens. Pour que le métadiscours soit interprétable par ces non-spécialistes de la linguistique, il faudrait qu'il tienne compte des représentations linguistiques et des catégorisations issues de leur culture éducative. À l'instar de Besse (1980), nous soulignons que c'est à travers la LS que l'apprenant conceptualise dans un premier temps le fonctionnement de la LC.

- 9 Le fait d'articuler les terminologies de la LS et de la LC, ou bien d'adapter la terminologie de la LC à celle de la LS, pourrait s'avérer également un facteur d'optimisation de l'interprétabilité du métadiscours pédagogique. Il ne s'agit tout de même pas de pratiques contrastives telles que définies par Lado (1957), mais de celles fondées sur la posture réflexive de l'apprenant dans la construction du système linguistique de la LC (cf. Kellerman, 1979). Ces nouvelles formes de descriptions, fondées sur une approche psycholinguistique de la contrastivité (Dabène, 1996), sont à identifier dans les grammaires conçues localement par les auteurs partageant la même L1 que leur public (cf. Cepukeniene, 1989 ; Starosciak, à paraître)<sup>1</sup>, ou bien à travers les verbalisations des apprenants issues des activités réflexives (Besse & Porquier, 1984 ; Berthoud, 1980 ; Haas, 1999).
- 10 Enfin, le fait que le discours destiné aux apprenants soit fondé sur des connaissances de référence scientifiquement assurées pourrait aussi s'avérer un facteur de qualité. Ce postulat rejoint la problématique abordée par Damar (2007), qui montre à travers son étude des descriptions du subjonctif proposées par les manuels du FLE, que ces dernières semblent souvent être fondées sur la grammaire normative du français, *proposant une image normée et sécurisante de la langue* (Damar, 2007 : 151). Ceci fait qu'elles correspondent peu avec la réalité linguistique actuelle. De plus l'auteure déplore le fait que les processus de transposition dont ces discours sont les produits relèvent plus de l'économie de communication verbale que de l'adaptation didactique prenant en compte l'apprenant.

## L'opérationnalité

- 11 On peut définir comme efficace le discours grammatical permettant à l'apprenant de construire les représentations opérationnelles des fonctionnements de la LC. Dans les termes d'Anderson (1981, 1995), l'opérationnalisation consiste en l'élaboration de *règles de production* à partir desquelles l'apprenant sera en mesure de mener un travail cognitif de procéduralisation<sup>2</sup>. Besse et Porquier (1984), en évoquant les limites des descriptions grammaticales, soulignent que ces dernières sont des descriptions des fonctionnements linguistiques et non pas celles d'activités langagières ou de productions. La condition du déclenchement du traitement élaboratif (Bange, 2002) consiste à fournir dans le discours grammatical des éléments que l'apprenant pourra rattacher à son expérience linguistique.
- 12 Rendre la règle opérationnelle exige de la part de l'apprenant un traitement cognitif qu'il n'est pas toujours en mesure d'effectuer à partir de son vécu grammatical. Trévisse (1996) évoque à ce propos le problème du *métalangage de bois*. À travers son étude des verbalisations des francophones en classe de français LM, l'auteure montre que les apprenants, bien qu'ils soient capables d'énoncer des connaissances apprises sous une forme déclarative, ne sont pas capables de les utiliser de manière opérationnelle dans la production. Il s'agit d'un *fonctionnement à vide de microsystème (...), d'une pensée sans représentation. Il n'y a dans l'esprit que la représentation des signes, mais pas la représentation de ce que ces signes signifient* (Trévisse, 1996 : 34). C'est pour cela que la condition sine qua non de l'efficacité du discours grammatical consiste à impliquer l'apprenant et à prendre en compte sa culture linguistique.
- 13 Une solution qui tiendrait compte de cet état de fait est d'appliquer des démarches de type expérimental, qui permettraient d'accéder à des représentations existant du côté des apprenants. Dans les pages qui suivent, nous présenterons une activité réflexive de

verbalisation sollicitant de l'apprenant la prise de conscience par introspection de son activité métacognitive à propos de la LC (cf. section suivante).

## Activité grammaticale réflexive

- 14 La présente étude propose une analyse des résultats issus d'une activité réflexive de verbalisation (section 2.4) menée auprès d'apprenants polonophones. L'objectif est la caractérisation des représentations des participants sur le fonctionnement de l'aspect grammatical en français, et l'identification des traces de processus cognitifs à l'œuvre dans la construction de leur grammaire mentale.

### Objet d'étude : l'aspect grammatical en français

- 15 Nous examinons les représentations des polonophones relatives au fonctionnement du passé composé et de l'imparfait - temps qui expriment l'aspect grammatical<sup>3</sup> en français. Notre choix s'est porté sur ces catégories, car leurs valeurs sont souvent associées à tort et ne se recoupent pas exactement avec celles de l'opposition entre l'aspect « perfectif » et « imperfectif » en polonais.
- 16 En se référant à la catégorisation de Guentchéva (1990), nous pouvons constater que l'aspect grammatical en français désigne l'opposition entre les procès « accomplis » et « inaccomplis ». Les procès « accomplis » sont déterminés par les bornes temporelles, ils indiquent un changement mais pas forcément le terme du procès, par exemple *Jan a peint le tableau jusqu'à 5h*. Les processus « inaccomplis » (ou les états) se caractérisent par la discontinuité, il n'y a ni premier instant, ni dernier instant qui indiquent tous les deux un changement. Néanmoins, l'opposition en question ne fournit pas explicitement d'informations relatives à l'« achèvement », donc à la réalisation complète du processus.
- 17 En ce qui concerne l'aspect grammatical polonais, il marque explicitement l'opposition entre l'« accomplissement » et l'« achèvement », exprimés respectivement par les verbes « perfectifs » et « imperfectifs »<sup>4</sup>. L'aspect « perfectif » envisage toujours les processus comme « achevés ». Sa valeur se recoupera alors avec celle du passé composé, car les processus « achevés » sont, par définition, toujours « accomplis » :

(1)<sup>5</sup> Jan napisał<sup>PERF</sup> piękny list.  
 Jean<sub>NOM</sub> écrire<sub>3SG.M.passé</sub> beau lettre<sub>ACC</sub>  
 « Jean a écrit une belle lettre. »

- 18 Par contre, l'« aspect imperfectif » en polonais est une catégorie pour laquelle il est difficile de trouver un équivalent exact en français. Il désigne notamment la valeur « non-achevée » du processus qui englobe :

- l'« inaccomplissement » - quand il s'agit d'états (2) ou de processus en cours de développement (3) :

(2) Jan nienawidził<sup>IMP</sup> niespodzianek.  
 Jean<sub>NOM</sub> détester<sub>3SG.M.passé</sub> surprises<sub>GEN</sub>  
 « Jean détestait les surprises. »

(3) *Czytałam*<sup>IMP</sup> kiedy Jan *zadzwoił*<sup>PERF</sup>  
*Lire*<sub>1SG.F.passé</sub> quand Jean *appeler*<sub>3SG.M.passé</sub>  
 « *Je lisais* quand Jean a appelé. »

- l'« accomplissement » - quand il s'agit de processus limités par les bornes temporelles (donc « accomplis »), mais n'étant pas forcément « achevés » (aboutis). Par exemple, dans l'énoncé (3) il n'y a aucune information explicite informant que le livre a été entièrement lu :

(4) *Cały dzień* Jan *czytał*<sup>MPF</sup> *książkę*.  
 Tout jour<sub>LOC</sub> Jean<sub>NOM</sub> *lire*<sub>3SG.M.passé</sub> *livre*<sub>ACC</sub>  
 « Toute la journée Jean a lu un livre. »

## Sujets

- 19 L'activité réflexive de verbalisation (cf. section infra) a été effectuée auprès de 30 étudiants de LS polonaise, âgés entre 19 et 25 ans, ayant un profil sociolinguistique similaire. Ils ont suivi entre 5 et 7 ans d'apprentissage du français dans le cadre institutionnel polonais et possèdent au moins le niveau B2 du *CECRL*. Le français est la première langue étrangère vivante (LV1) pour tous les informateurs, et l'anglais est la deuxième (LV2). Ils ont reçu un *input* grammatical de type explicite (cours de grammaire à l'école et à l'université). Les cours se caractérisaient par le recours au métalangage (en langue cible et en langue source) et par l'entraînement plus ou moins contrôlé des formes (exercices et activités grammaticaux).

## Tâche

- 20 Les apprenants, objets de cette étude, ont effectué une tâche réflexive de verbalisation inspirée de l'exercice de conceptualisation de Besse (1974). Son objectif consistait à inciter les apprenants à expliciter la façon dont ils construisent leurs représentations sur le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait en français. Les verbalisations des apprenants sont susceptibles de révéler les marques explicites concernant l'activité métalinguistique des apprenants. À l'instar de Gombert (1990), nous définissons une activité métalinguistique comme une activité métacognitive portant sur le fonctionnement de la langue, impliquant :

les connaissances introspectives conscientes qu'un individu a de ses propres états et processus cognitifs [et] les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminés. (Gombert, 1990 : 27)

- 21 Les commentaires des apprenants, leurs hésitations ou leurs autocorrections issues de la tâche en question, fournissent également les éléments permettant d'inférer certaines activités épilinguistiques que les apprenants engagent dans le traitement cognitif de l'*input*. Nous rappelons que l'activité épilinguistique (Culioli, 1968) est une :

activité métalinguistique non consciente [qui représente] une relation entre un modèle (la compétence c'est-à-dire l'appropriation et la maîtrise acquise d'un système de règles sur des unités) et sa réalisation (la performance) dont nous avons la trace phonique ou graphique (...) (Culioli, 1968 : 108).

- 22 Le dispositif expérimental (présenté dans l'annexe) employé pour effectuer la tâche n'était pas fondé sur les productions spontanées des apprenants comme chez Besse (1974), mais sur une production guidée. Inspiré par le dispositif proposé par Kim (2003), il était composé de brefs contextes énonciatifs visant l'utilisation des temps en question. Il

ne recense pas tous les emplois du passé composé et de l'imparfait, mais se focalise sur ceux mettant en relief la non-transparence aspectuelle entre le polonais et le français. En l'occurrence, il présente davantage d'emplois du passé composé, car la valeur « accomplie » véhiculée par ce temps n'est pas pertinente en polonais pour situer le procès aspectuellement (cf. section 2.1). Le tableau 1 (ci-dessous) présente les valeurs prises en compte dans notre étude ainsi que les énoncés qui les illustrent, tirés de l'exercice à trous utilisé pour la tâche.

Tableau 1 – Valeurs prises en compte et exemples

- 23 La tâche s'est déroulée en deux étapes. La première étape consistait à remplir l'exercice à trous individuellement par chaque apprenant. La deuxième étape a été effectuée collectivement par le groupe et avait la forme de discussion fondée sur les résultats de l'exercice. Lors de cette discussion animée par l'enquêteur, les apprenants étaient censés verbaliser (en L1) la façon dont ils conceptualisent le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait français, afin d'argumenter devant le groupe leur choix du temps dans chacun des mini-contextes. La discussion avait un caractère spontané, la prise de parole par les apprenants n'a pas été contrôlée.

## Résultats

- 24 À travers l'étude des verbalisations des apprenants polonophones, qui ont été enregistrées et ensuite transcrites, nous avons pu identifier certaines stratégies cognitives qu'engagent les apprenants polonophones afin de construire leurs représentations relatives au fonctionnement de l'aspect en français.

### Influence d'intuitions linguistiques relatives à la LS sur la conceptualisation du fonctionnement de la LC

- 25 Le discours grammatical opérationnel pour les locuteurs natifs ne l'est pas automatiquement pour les non-natifs. En évoquant le critère d'opérationnalité du discours grammatical (section 1.2), nous avons souligné le fait que les apprenants d'une langue étrangère peuvent réfléchir uniquement à partir des notions linguistiques qu'ils ont intériorisées en LS (ou en LC en cours d'appropriation).
- 26 Notre étude des verbalisations a révélé que les apprenants polonophones transfèrent les intuitions relatives au fonctionnement de leur LS sur la LC. Dans leurs commentaires, ils se réfèrent souvent à la traduction des énoncés dans leur LS afin d'argumenter leur choix du temps en français. Cette conduite contrastive, appliquée pas toujours de façon consciente, s'est révélée un tremplin pour l'emploi de l'imparfait, car son emploi se recoupe toujours avec celui des verbes « imperfectifs » en polonais. Ceci est lié au fait que l'« inaccomplissement » véhiculé par l'imparfait est une propriété intrinsèque de l'« inachèvement » exprimé par l'« imperfectif » polonais (ex. 1)<sup>6</sup>.

Ex. 1. Contexte : Quand je suis arrivé à Rennes, il *pleuvait* et il a plu pendant tout mon voyage  
(1)175 A : l'imparfait - parce que *padalo* [*pleuvoir*/IMPERF.]

- 27 En revanche la même stratégie s'est révélée inefficace dans le cas de la valeur du passé composé qui ne coïncide pas avec celui des verbes « perfectifs » en polonais. Il s'agit

notamment de la valeur d'événement non ponctuel, engendré par un processus « accompli » (mais pas forcément « achevé ») :

- Ex. 2.** Contexte : *Il a beaucoup lu* lors de son séjour à l'hôpital.  
 (2)179 A : parce que pendant ce séjour il *czytał* [lire/IMPERF.] beaucoup  
 (2)180 A : on ne sait pas s'il *przeczytał* [lire/PERF.] - mais juste qu'il *czytał* [lire/IMPERF.] - euh : : des livres - ou des journaux.
- Ex. 3.** Contexte : *J'ai pensé* toute l'année à mon départ estival. Je suis partie enfin la semaine dernière.  
 (2)125 A : il pensait - l'imparfait  
 (2)126 A : exactement il n'a pas pu *pomyśleć* [penser/PERF.] pendant toute l'année.

- 28 À travers les exemples 2 et 3, nous pouvons remarquer que les apprenants polonophones, en effectuant leur choix du temps français, portent leur attention uniquement sur le « non-achèvement » des procès, en ignorant complètement leur caractère « accompli » (les deux procès ont été effectués dans un intervalle temporel concret). Ce résultat laisse supposer que l'*input* auquel les apprenants ont eu accès n'a pas été suffisamment « ouvert » aux apprenants de façon qu'ils puissent le rendre opérationnel dans les représentations de l'aspect dont ils disposent (cf. section suivante).

### Articulation terminologique

- 29 Le discours grammatical en classe de langue fait intervenir les termes savants ainsi que le lexique ordinaire qui leur correspond (parfois aussi en LC des apprenants). Néanmoins il tient rarement compte de formes possibles de réception dans un contexte sociolinguistique donné. Il serait naïf de postuler que le simple fait de traduire les termes cibles en LS des apprenants suffirait à le rendre interprétable et opérationnel. Cependant, notre étude des descriptions du passé composé et de l'imparfait proposées dans des supports pédagogiques du français conçus dans le contexte polonophone (Starosciak, 2013) montre que la traduction des termes en LS des apprenants reste la façon la plus fréquente d'« adapter » le métadiscours grammatical. En l'occurrence, les supports en question, sans aucun souci de référence traduisent l'opposition « accompli/inaccompli » exprimant le passé composé et l'imparfait par les termes *dokonany* et *niedokonany* qui sont propres à l'opposition aspectuelle polonaise : « perfectif » (trad. pl. *dokonany*) / « imperfectif » (trad. pl. *niedokonany*)<sup>7</sup>.
- 30 L'absence de prise en compte des représentations métalinguistiques des apprenants polonophones relatives à la valeur de l'aspect grammatical dans leur L1 est probablement une des causes principales de leurs difficultés liées à l'emploi efficace des temps passé composé et imparfait. Ce phénomène est bien visible à travers les verbalisations des sujets de la présente étude. Les commentaires présentés ci-dessous montrent que les apprenants de niveau avancé ignorent la non-transparence aspectuelle entre le polonais et le français, et attribuent la valeur de *dokonany* (« perfectif ») au passé composé et celle de *niedokonany* (« imperfectif ») à l'imparfait. Ceci mène les apprenants à produire des énoncés erronés dans les contextes présentant les procès « accomplis », sans aucune marque explicite d'« achèvement » :

- Ex. 4.** Contexte : *Il a beaucoup lu* lors de son séjour à l'hôpital.  
 (2)179 A : parce que pendant ce séjour il *czytał* [lire/IMPERF.] beaucoup  
 (2)180 A : on ne sait pas s'il *przeczytał* [lire/PERF.] - mais juste qu'il *czytał* [lire/IMPERF.] - euh : : des livres - ou des journaux.



- 31 Le souci d'interprétabilité du discours grammatical relevé par notre étude trouve son écho dans les résultats d'analyse du métadiscours des grammaires pédagogiques de Barbazan (2007). L'auteur explique que l'apprenant, confronté à des explications métalinguistiques qu'il est incapable d'interpréter à partir des représentations (en LS ou en LC) qu'il possède, peut vite se décourager ou perdre confiance dans le discours pédagogique.

### Référence à des modèles linguistiques inadéquats

- 32 Les apprenants, n'étant pas des sujets maîtrisant parfaitement la langue analysée, ne sont pas intuitivement sensibles à ce qui peut limiter l'application de la règle. Nous avons mentionné, en nous fondant sur les résultats de recherche de Damar (cf. section 1.1), qu'une des raisons limitant la bonne réception et l'application opérationnelle des règles grammaticales est que ces dernières sont adossées à des modèles linguistiques peu pertinents, inspirés de la grammaire normative (cf. Damar 2007), qui sont peu cohérents avec les modèles linguistiques récents. Dans notre corpus nous avons pu identifier des représentations erronées relatives à la valeur de l'aspect grammatical en français qui pourraient être générées par ce phénomène.
- 33 En l'occurrence, plusieurs sujets étudiés ont évoqué dans leurs verbalisations une microthéorie qui ne reflète ni le fonctionnement de la LS, ni celui de la LC. Dans leur argumentation, ils prétendaient que le passé composé exprime toujours les procès courts, ponctuels, et l'imparfait les procès longs. Ainsi, dans les contextes impliquant des procès étirés dans le temps, ils ont systématiquement employé l'imparfait, en ignorant leur caractère temporellement déterminé :

Ex. 5. Contexte : Je suis très fatiguée. *J'ai cousu* de 5 h à 10 h.

(1)26 A : oui -- de cinq heures à dix heures

(1)27 A : alors XXX

(1)28 E : mhm - alors *l'imparfait* parce que ça a duré

(1)29 A : pas un petit point- mais l'action a duré plus longtemps.

- 34 Il convient de préciser que la durée du procès exprimé par le verbe n'est pas un critère opérationnel pour le choix aspectuel ni en LS ni en LC des apprenants. Si l'aspect « imperfectif », qui pourrait constituer pour les apprenants polonophones un équivalent de l'imparfait, désigne les états duratifs, l'aspect « perfectif » peut désigner, en fonction du mode d'action (Agrell, 1918), des processus ponctuels (p.ex. *zemdlec* = s'évanouir/PERF) et des processus impliquant une certaine durée (p.ex. *przebiegnąć* = parcourir une distance d'un bout à l'autre/PERF).
- 35 Nous supposons que cette représentation pourrait être due au schéma sémiotique, issu de la grammaire dite traditionnelle du français, qui propose une image normée sécurisante de la langue et auquel les enseignants font souvent référence dans leurs explications (cf. étude du métadiscours des enseignants polonophones, Starosciak, 2013). Il s'agit notamment du schéma ayant la forme d'un axe sur lequel le passé composé est représenté en tant que point et l'imparfait en tant que ligne sans début ni fin. Cette hypothèse pourrait aussi expliquer le taux très élevé de réponses correctes pour la valeur d'événement ponctuel exprimée par le passé composé.

## Conclusion

- 36 Les verbalisations issues de l'activité réflexive présentée nous ont permis d'accéder à certaines marques explicites de processus cognitifs que les apprenants polonophones mettent en jeu afin de construire les représentations relatives au fonctionnement de l'aspect grammatical en français. En l'occurrence, elles ont révélé que, pour effectuer le choix aspectuel en français, les sujets étudiés se réfèrent intuitivement à leur expérience communicative en LS. Bien qu'ils aient été exposés au discours grammatical explicite relatif au fonctionnement aspectuel du français, ils filtrent ce discours par le prisme de représentations catégorielles du polonais (cf. section 2.4.1). De plus, les articulations terminologiques (cf. section 2.4.2) et les références aux modèles inopérants (cf. section 2.4.3) que nous avons pu identifier à travers l'activité en question nous laissent induire que l'*input* métalinguistique que les apprenants ont reçu a été formulé de façon peu interprétable pour ces derniers.
- 37 Ces représentations et difficultés des apprenants, liées à l'interprétation et à l'application de l'*input* reçu, sont à prendre en compte afin de concevoir un métadiscours déclaratif opérationnel. La contextualisation grammaticale (Beacco, 2010) est une des voies d'élaboration du discours grammatical qui tient compte des savoirs ordinaires existant du côté des apprenants. Il s'agit d'un processus d'adaptation qui propose de concevoir localement le métadiscours pédagogique en fonction de la culture métalinguistique des apprenants.
- 38 En nous fondant sur les représentations aspectuelles des apprenants polonophones identifiées par les biais de la présente recherche, nous souhaitons proposer un prototype du discours contextualisé portant sur le passé composé et l'imparfait, destiné aux apprenants polonophones. Nous rappelons que la présente investigation a montré que la seule représentation de l'aspect que possèdent les apprenants est celle de leur LS. Ainsi, afin d'éviter un double travail cognitif en introduisant de nouvelles catégorisations et les opérations qu'elles impliquent (du moins au début d'apprentissage), nous proposons de solliciter celles qui sont déjà à la disposition des apprenants (donc issues de la LS), afin de leur expliquer le fonctionnement de l'aspect grammatical en français.
- 39 En l'occurrence, il s'agirait d'expliquer aux apprenants que l'imparfait est un temps marquant les verbes polonais *niedokonane* (« imperfectifs ») exprimant les procès dont la durée n'est pas déterminé. Par contre, le passé composé est constitué des verbes polonais *dokonane* (« perfectifs ») mais aussi des verbes polonais *niedokonane* (« imperfectifs »), exprimant les processus dont la durée est déterminée. De plus, les verbalisations issues de la tâche réflexive ont montré que les apprenants polonophones ignorent le fait que l'emploi du passé composé n'est pas toujours suffisant<sup>8</sup> pour exprimer l'achèvement du procès. Ainsi, en se fondant encore une fois sur les catégories issues de la LS des apprenants, il serait important d'expliquer que, pour exprimer explicitement le caractère « achevé » - donc *dokonany* - du procès en français, il est parfois nécessaire de recourir à d'autres moyens linguistiques, grammaticaux<sup>9</sup> ou lexicaux<sup>10</sup>.
- 40 La description contextualisée proposée gagnerait bien évidemment à être accompagnée d'exemples pertinents de nature contrastive. De plus, comme il s'agit d'une forme provisoire du métadiscours, sa pertinence descriptive et opérationnelle devrait être vérifiée (et éventuellement modifiée) par une démarche expérimentale d'inspiration acquisitionniste (cf. projet VILLA<sup>11</sup>).

- 41 Ces types de discours « ethnogrammaticaux » restent encore largement à élaborer. Cependant, dans certains contextes, on peut identifier, très sectoriellement, des supports pédagogiques conçus hors de France, proposant des descriptions de la LC conçues en osmose avec la culture métalinguistique des apprenants (cf. le projet GRAC<sup>12</sup>). Bien qu'on ne puisse pas démontrer l'origine exacte de l'élaboration didactique de ces discours, ils méritent des recherches plus systématiques permettant de légitimer leur pertinence pour l'acquisition.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Agrell, S. (1918). *Przedrostki postaciowe czasowników polskich, Materiały i prace Komisji Językowej Akademii Umiejętności w Krakowie. Tom VIII. Kraków : Nakładem Akademii Umiejętności.*
- Agrell, S. (1908). *Aspektänderung und Aktionartbildung beim polnischen Zeitworte : ein Beitrag zum Studium der indogermanischen Praeverbia und ihrer Bedeutungsfunktionem, Lund : Universiteits Årsskrift.*
- Anderson J.R. (1995). « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire ». *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 51/3. pp. 426-441.
- Anderson, J.R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum.*
- Bange, P. (2002). « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». In Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Discours, action et appropriation des langues. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.*
- Barbazan, M. (2007). « De la grammaire explicite à l'intériorisation : une question d'adéquation linguistique, didactique et cognitive ». *Revue parole*, 43/44. pp. 151-184.
- Beacco, J.-C. et al. (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. Paris : PUF.*
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues. Paris : Didier.*
- Berthoud, A.-C. (1982). *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Étude des verbes déictiques allemands. Berne, Francfort : Peter Lang.*
- Besse, H. (1974). « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et images du Crédif 2*. pp. 38-44.
- Besse, H. (1980). « Métalangage et apprentissage d'une langue étrangère ». *Langue Française*, n° 47. pp. 115-127.
- Besse H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues. Paris : Hatier-Crédif.*
- Cepukeniene, S. (1989). « La catégorie du cas dans les grammaires françaises éditées à Vilnius dans les années 1751-1832 ». *Kalbotyra*, n° 40/3. pp. 23-27.

- Clahsen, H. (1997). "The representation of german participles in the German mental lexicon: Evidence for the dual – mechanism model". *Yearbook of Morphology 1996*. pp. 73-95.
- Culioli, A. (1968). « La formalisation en linguistique ». *Cahiers pour l'analyse* 9. pp. 106-117.
- Dabène, L. (1996). « Pour une contrastivité revisitée ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 104. pp. 393-400.
- Damar, M.-E. (2007). *Pour une linguistique applicable : exemple du subjonctif*. Thèse pour le doctorat. Faculté de philosophie et lettres. Université Libre de Bruxelles.
- Garey, H. (1957). "Verbal aspect in French". *Language*, n° 33. pp. 91-110.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement méta-linguistique*. Paris : PUF.
- Guentchéva, Z. (1990). *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*. Paris : Éditions du CNRS.
- Haas, G. (1999). « Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, vol. 20, n° 1. pp. 127-142.
- Kail, M. (2000). « Perspectives sur l'acquisition du langage ». In Kail, M. & Fayol, M. (éds.) *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Paris : P.U.F. pp. 52-59.
- Kellerman, E. (1979). "Transfer and non-transfer: where we are now". *Studies in SLA*, n° 2/1. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 37-57.
- Kim, J.-O. (2003). *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*. Thèse pour le doctorat en Didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. <http://www.kimjinok.com/html/these.html>.
- Lado, R. (1957). *Linguistic accross cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Pienemann, M. (1984). "Psychological Constraints on the Teachability of Language" *Studies in Second Language Acquisition*, n° 6. pp. 186-214.
- Starosciak, K. (2013). *Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français dans la culture métalinguistique des polonophones. Pour une grammaire didactique contextualisée*. Thèse pour l'obtention du doctorat en Didactique des langues. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Starosciak, K. (à paraître). « Descriptions grammaticales pédagogiques du français fondées sur la morphologie nominale du polonais », coll. *Histoire Langues Cultures Etrangères*. Éd. Le Manuscrit.
- Trévisse, A. (1993). « Apprentissage d'une langue 2 : activités et stativités métalinguistiques ». *LIDIL*, n° 9. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Trévisse, A. (1996). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues ». *AILE*, n° 8. Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues. pp. 5-39.
- Véronique, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes un état des lieux et quelques perspectives ». *AILE*, n° 1. pp. 55-75.
- Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

## ANNEXES

### Exercice à trous employé pour déclencher les verbalisations

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)..... de 5 h à 10 h.
2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire. Je (ne pas pouvoir).....dormir la nuit dernière
3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) .....régulièrement.
4. - Il parle très bien l'arabe. - C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter).....à Alger.
5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment de points pour valider ce semestre. Hier à l'examen je (ne pas savoir)..... répondre à la question.
6. Je comprends ta souffrance. C'est toujours difficile quand on perd un proche. Moi, par exemple, après la mort de ma mère, je ne (sortir)..... pas de la maison pendant trois ans.
7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir).....pour Chamonix. Je (se décider)..... à l'accompagner à la gare. Nous (marcher).....longtemps.
8. Je (penser)..... toute l'année à mon départ estival. Je (partir).....enfin la semaine dernière. Quand je (arriver).....à Rennes, il (pleuvoir).....et il (pleuvoir)..... pendant tout mon séjour.
9. Paul (avoir).....vingt ans quand il (avoir) .....un accident de voiture. Il (rester)..... huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire).....lors de son séjour à l'hôpital.

## NOTES

1. Les deux recherches mentionnées portent sur l'analyse des descriptions du français fondées sur la catégorie du cas grammatical.
2. Notion introduite par Anderson (1983) désignant le passage des connaissances d'ordre général et descriptif (*connaissances déclaratives*), vers les connaissances permettant d'exécuter automatiquement une action dans un contexte particulier (*connaissances procédurales*).
3. En nous fondant sur la catégorisation d'Agrell (1908,1918), nous comprenons par aspect grammatical (ou « aspect » au sens étroit du terme) l'aspect exprimé par la morphologie et la syntaxe, contrairement à l'aspect lexical (ou l'*Aktionsart*) qui fait partie du lexique et qui exprime comment l'action s'accomplit et la manière dont elle se réalise.
4. Toujours suivant la catégorisation d'Agrell (1908 : 78), les formes « perfectives » et « imperfectives » des verbes, qui sont les catégories majeures des verbes slaves, sont considérées comme désignant l'aspect grammatical (ou « l'aspect »).
5. Tous les exemples utilisés pour illustrer la non-coïncidence aspectuelle entre le polonais et le français ont été créés par l'auteur de l'article.
6. Tous les exemples cités sont issus d'un corpus contenant la transcription de l'activité de verbalisation présentée. Le corpus en question est à consulter dans son intégralité dans : Starosciak K. (2013). *Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français dans la culture métalinguistique des polonophones. Pour une grammaire didactique contextualisée*. Thèse pour

l'obtention du doctorat en Didactique des langues : Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle, pp. 466- 487.

7. Dans le lexique ordinaire le participe passé *dokonany/a* vient du verbe *dokonać* signifiant « mener une action à sa fin, à son aboutissement ». Le préfixe *nie* marque en polonais la négation, ainsi le participe passé *niedokonany/a* désignera « un procès qui n'a pas été mené jusqu'à son aboutissement ».

8. Le passé composé dans les énoncés comportant les verbes atéliques (n'indiquant pas intrinsèquement le but à atteindre, cf. Garey, 1957), tels que dans l'exemple : *Paul a joué au tennis*, indiquera uniquement l'« accomplissement ».

9. Par exemple : *J'ai mangé les pommes* (« perfectif »)/*J'ai mangé des pommes* (« imperfectif »).

10. Par exemple : *Jan a peint trois maisons jusqu'au soir* (« perfectif »)/*Jan a peint la maison jusqu'au soir* (« imperfectif »).

11. <http://slat.cnrs.fr/>

12. <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>

## RÉSUMÉS

Cet article propose une réflexion sur la façon dont les activités réflexives pourraient optimiser l'efficacité des discours grammaticaux fournis par les grammaires pédagogiques. Il présente une étude des verbalisations des apprenants polonophones issues d'une tâche réflexive portant sur la valeur de l'aspect grammatical en français. Il s'agit d'examiner comment les représentations méta- et épilinguistiques des apprenants polonophones portant sur la catégorie de l'aspect s'articulent avec les descriptions auxquelles les apprenants ont été exposées. Les résultats de cette étude montrent que les activités réflexives mettent en relief les difficultés des apprenants liées à l'interprétation des discours de référence. Ce type de données peut s'avérer bénéfique afin de reconstituer la grammaire de l'apprenant.

This paper proposes a reflection on how reflexive activities could optimize the effectiveness of grammatical discourses provided by pedagogical grammars. It presents a study of the verbalizations of Polish-speaking learners resulting from a reflexive task about the value of the grammatical aspect in French. The aim is to examine how the meta- and epilinguistic representations of Polish-speaking learners of the category in question are articulated with the explicit input to which learners have had access. The results of this study show that reflexive activities highlight the difficulties of learners related to the interpretation of reference discourses. This type of data can be beneficial in reconstructing the learner's grammar.

## INDEX

**Mots-clés :** activité réflexive, opérationnalité du discours grammatical, représentations linguistiques des apprenants, aspect grammatical en français, contexte éducatif polonophone

**Keywords :** reflexive activity, grammatical discourse efficiency, learner's representations, grammatical aspect in French, polonophone educational context

## AUTEUR

### KATARZYNA STAROSCIAK

SFL UMR 723 - Université Paris 8 - DILTEC/GRAC - Université Paris 3

Collaboratrice scientifique au sein des laboratoires SFL et DILTEC. À travers ses recherches, elle aborde les problématiques relatives à la didactique de la grammaire et celles concernant l'interface entre l'acquisition et la didactique des langues. Elle analyse les formes observables d'adaptation des contenus grammaticaux à la culture métalinguistique des apprenants et étudie l'impact des activités réflexives, qui impliquent les représentations méta- et épilinguistiques des apprenants, sur le traitement cognitif de l'*input* grammatical explicite.

**Site personnel** : [katarzynastarosciak.fr](http://katarzynastarosciak.fr)

**Courriel** : [starosciakkasia\[a\]yahoo.fr](mailto:starosciakkasia[a]yahoo.fr)