

Katarzyna Starościk

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

starosciakkasia@yahoo.fr

CULTURE ÉDUCATIVE ET CONSTRUCTION DES REPRÉSENTATIONS DE L'ASPECT GRAMMATICAL EN LANGUE ÉTRANGÈRE : STRATÉGIES DES POLONOPHONES APPRENANT LE FRANÇAIS EN MILIEU FORMEL

Strategies of Polish learners in the formal setting for the construction of representations of grammatical aspect in French

In this paper we propose to study, through the results of the reflexive activity of verbalization, cognitive and metacognitive strategies that advanced Polish native learners in French are implementing to construct their representations of the functioning of the French grammatical aspect.

The value of the grammatical aspect, expressed in French by the opposition between the *passé composé* tense and *imparfait* tense, do not completely coincide with that of the Polish aspectual opposition between *perfective* and *imperfective* verbs. Thus, the objective of this research is to analyze the impact of implicit and explicit knowledge from the source language on the construction of the operational rules concerning the grammatical aspect in French. In particular, it will be aimed to characterize the nature of this knowledge and verify how the educational culture of Polish learners affects the processing of grammatical input of the target language.

Keywords: educational culture, cognitive strategies, metacognitive strategies, foreign language learning and teaching, impact of the mother tongue

Słowa kluczowe: kultura nauczania i uczenia się, strategie kognitywne, strategie metakognitywne, uczenie się i nauczanie języka obcego, wpływ języka ojczystego

1. Introduction

La compréhension des mécanismes du processus d'acquisition de la langue implique inévitablement la question des stratégies d'apprentissage. Il s'agit des traces observables d'une activité interne qui permet de comprendre comment l'apprenant mobilise les ressources dont il dispose afin de traiter des données de la langue cible (désormais la LC).

Dans la présente étude nous envisagerons les stratégies métacognitives et cognitives (O'Malley & Chamot, 1990), respectivement en termes des connaissances explicites et implicites (Paradis, 1994) mises en jeu par les apprenants dans la construction de nouvelles connaissances. Son objectif consiste à étudier, à travers les verbalisations des apprenants polonophones, l'impact des connaissances antérieures sur le processus de construction des représentations portant sur le fonctionnement de l'opposition aspectuelle *accompli* et *inaccompli* en français, exprimé respectivement par les temps passé composé et imparfait. Il s'agit notamment des catégories dont les valeurs ne correspondent pas entièrement à celles de l'opposition aspectuelle en polonais entre le *perfectif* et l'*imperfectif*.

Tardif (1992) rappelle que dans le processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances « les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (1992 : 32). Ainsi, les questions que nous nous sommes posées pour cette étude, concerneront l'impact de la langue source et des cultures éducatives sur les stratégies que les apprenants polonophones mettent en œuvre lors du traitement de l'input grammatical portant sur le fonctionnement de l'aspect grammatical en français.

Les cultures éducatives sont constituées de savoirs savants d'origine académique, des savoirs de l'expertise professionnelle des enseignants, mais aussi de savoirs dits « ordinaires » constitués de représentations et d'usages sociaux du langage partagés par une communauté linguistique qui dispose d'un même système éducatif (Beacco, 2010). Il s'agit du « terreau sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement (...) qui ne manquent pas de se modifier au contact de ces *habitus* déjà-là » (Beacco 2008 : 7).

Compte tenu de ce qui précède notre hypothèse de départ est que les stratégies appliquées par les apprenants issus d'un même contexte éducatif ne sont pas totalement individuelles. Elles sont influencées par les connaissances métalinguistiques et linguistiques acquises lors de l'appropriation de la LS, ainsi que par la nature même de cette appropriation.

2. Valeur de l'aspect grammatical en polonais et en français

Afin de comprendre le propos de notre étude, il est nécessaire d'appréhender la différence au niveau du fonctionnement de la valeur aspectuelle en polonais et en français. Afin de la rendre intelligible, les distinctions aspectuelles fondamentales entre *état*, *événement* et *processus* (Comrie, 1976, Mourelatos, 1978, Chung & Timberlake, 1985) ne sont pas suffisantes. Il est nécessaire d'y adjoindre la distinction entre *achèvement* et *accomplissement*, qui s'opère au niveau du processus. Dans notre étude, nous nous fonderons sur la distinction telle que définie par Desclés (1980) et Guentchéva (1990).

2.1. Distinction entre les valeurs d'achèvement et d'accomplissement

Selon Desclés (1980) et Guentchéva (1990), le processus est défini comme une situation dynamique qui marque un changement. La distinction entre l'achèvement et l'accomplissement s'opère à l'intérieur du processus qui, selon les auteurs, est une situation dynamique qui marque un changement. Ainsi, l'énoncé du type :

(1) *Pierre lit un roman.*

marquera un processus en cours de développement, donc d'un processus *non-accompli*.

En revanche, on peut classer le processus comme *accompli* lorsque la transformation qu'il opère n'est pas complète, c'est-à-dire que le processus est interrompu avant d'atteindre son terme (Guentchéva 1990 : 35). Par exemple :

(2) *Pierre a lu un roman jusqu'à minuit.*

Enfin le processus *accompli* peut être en même temps *achevé* lorsque la transformation opérée est complète et qu'il n'est pas possible de la poursuivre ; le processus a donc atteint tout naturellement son état final (Guentchéva 1990 : 35). Par exemple :

(1) *Pierre a lu trois romans jusqu'à minuit.*

Ainsi, tout processus *achevé* est nécessairement *accompli*, mais tout processus *accompli* peut être *achevé* (et dans ce cas il devient un événement) ou *non-achevé*.

2.2. Opposition *perfectif / imperfectif* en polonais vs opposition *accompli / inaccompli* en français

L'aspect en polonais est le point pour lequel il n'est pas aisé de trouver une corrélation exacte avec le français. En effet, l'aspect français marque l'opposition entre l'*accompli* et l'*inaccompli* (qui sont exprimés respectivement par le

passé composé et l'imparfait) : autrement dit, il marque la différence entre des processus déterminés et indéterminés dans le temps, mais il ne fournit aucune information explicite concernant leur achèvement. Par exemple l'énoncé : *Patricia a écrit son article pendant une semaine* n'indique pas une information concernant la réalisation complète du processus.

L'aspect polonais marque explicitement l'opposition entre l'*accompli* et l'*achevé* (exprimés respectivement par les verbes *perfectifs* "*dokonane*" et *imperfectifs* "*niedokonane*").

Ainsi, l'*aspect perfectif*, qui envisage toujours les processus comme *achevés*, coïncidera sur de nombreux points avec les valeurs du passé composé. Ceci est dû au fait que les processus *achevés* sont, par définition, toujours *accomplis* :

- (3) Anna *namalowała*^{PERF} *piękny* *obraz*.
 Anne_{NOM} peindre_{3SG.F.passé} beau tableau_{ACC}
 « Anna a peint un beau tableau. »

L'*aspect imperfectif*, en revanche, est le point pour lequel il n'est pas aisé de trouver une corrélation exacte, car il signale le caractère accompli ou inaccompli des processus.

Ainsi, il peut dénoter, tout comme l'imparfait en français, les états et les processus n'ayant pas de limites tels que :

- un processus en cours de développement (4) ou un état (5) :
- (4) *Czytałam*^{IMP} *kiedy* *ktos* *zapukał*^{PERF} *do drzwi*.
 Lire_{1SG.F.passé} quand quelqu'un frapper_{3SG.M.passé} à porte_{ACC}
 « Je lisais quand quelqu'un a frappé à la porte. »
- (5) Tomasz *lubiał*^{IMPF} *truskawki*.
 Tomasz_{NOM} aimer_{3SG.M.passé} fraises_{ACC}
 « Tomasz aimait les fraises. »

Néanmoins, il peut également désigner les processus qui sont exprimés par le passé composé en français. Il s'agit notamment des processus limités par les bornes temporelles (donc *accomplis*), mais qui ne sont pas forcément *achevés* :

- (7) *Cały* *wieczór* *Jan* *oglądał*^{IMPF} *film*.
 Tout soir_{LOC} Jean_{NOM} regarder_{3SG.M.passé} film_{ACC}
 « Jean a regardé un film toute la soirée. »

Remarquons que l'énoncé n'apporte aucune information sur l'achèvement de l'action de *regarder un film* effectuée par l'énonciateur. Il signale uniquement qu'elle a été effectuée pendant un intervalle temporel concret, *le soir*.

3. Méthodologie

Nous tenterons de démêler le réseau de connaissances que les apprenants polonophones mobilisent afin de conceptualiser le passé composé et l'imparfait à travers les résultats issus de l'activité réflexive de verbalisation. Ces activités sont une extériorisation, en vue de communication à autrui, de ce que l'apprenant sait et de ce qu'il fait mentalement. Leur objectif est d'amener les apprenants à conscientiser et à expliciter par leurs propres moyens diverses composantes de leur grammaire intériorisée.

Les verbalisations ne sont pas une méthode nouvelle d'observation d'une activité métalinguistique de l'apprenant. Arditty et Vasseur (1996) qui tracent l'évolution des activités réflexives, notent que l'intérêt particulier pour ce type d'activités a été suscité dans les années 80, à la suite des propositions méthodologiques de Corder (1973) qui, en reprenant la problématique de Chomsky, a proposé un travail portant sur le recueil et l'exploitation des « données intuitionnelles ».

Ainsi, sans adhérer pour autant à une perspective chomskyenne, nous nous fonderons sur une étude des verbalisations afin d'étudier la façon dont les apprenants polonophones se réfèrent à leurs prérequis linguistiques, métalinguistiques et culturels afin de construire les représentations concernant le passé composé et l'imparfait.

3.1. Informateurs

Les informateurs étaient des étudiants polonophones natifs, en 2^{ème} année (un groupe de 14 personnes) et en 3^{ème} année (2 groupes de 8 personnes) de licence de Philologie romane à l'Université Catholique de Lublin. Tous les sujets ont un profil socio-linguistique similaire. Âgés entre 19 et 25 ans, ils ont suivi entre 5 et 7 ans d'apprentissage du français dans le cadre institutionnel polonais et sont censés avoir le niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Pour tous les étudiants, le français est la première langue étrangère vivante (LV1) et l'anglais est la deuxième (LV2). Ces précautions permettent de contrôler les connaissances préalables des sujets provenant de la maîtrise de la LS et d'une autre LV que le français qu'ils possèdent (en l'occurrence l'anglais).

3.2. Tâches

Pour susciter les verbalisations sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait nous avons eu recours à deux tâches effectuées l'une après l'autre à partir du même corpus qui était un exercice à trous (cf. Annexe 1) contenant de brefs contextes énonciatifs visant l'utilisation des temps en question.

Le corpus choisi pour la réalisation de nos deux tâches ne recense pas tous les emplois du passé composé et de l'imparfait, mais uniquement ceux qui permettent de vérifier si les apprenants polonophones perçoivent la différence du fonctionnement de l'aspect grammatical en polonais et français.

Comme l'imparfait exprime toujours les processus *non-achevés*, ses emplois vont correspondre dans tous les cas avec ceux de l'*imperfectif* en polonais. Ainsi, notre corpus est d'avantage focalisé sur les emplois du passé composé qui, contrairement au *perfectif* polonais, peut exprimer les processus *achevés*, mais également ceux qui sont simplement *accomplis*. La Figure 1 ci-dessous décrit les valeurs que nous avons prises en compte dans notre étude et présente les contextes de l'exercice à trous utilisé pour les tâches proposées.

Temps et valeur qu'il exprime	Exemples employés
IMPARFAIT <u>Etat</u> d'activité ou descriptif, se caractérise par une absence de changement (il n'y a ni premier ni dernier instant)	Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui <u>partait</u> pour Chamornix.
	Paul <u>avait</u> vingt ans quand il a eu un accident de voiture.
	Quand je suis arrivé à Rennes, il <u>pleuvait</u> et il a plu pendant tout mon voyage.
PASSE COMPOSE (1) <u>Evènement ponctuel</u> qui se déploie sur un intervalle fermé où les deux bornes coïncident, engendré par un processus <u>accompli</u> (et intrinsèquement achevé, puisque ponctuel)	Je <u>me suis décidé</u> à l'accompagner à la gare.
	Quand je <u>suis arrivé</u> à Rennes, il pleuvait et il a plu pendant tout mon voyage.
	Je <u>suis parti</u> enfin la semaine dernière.
PASSE COMPOSE (2) <u>Evènement non ponctuel</u> , qui se déploie sur un intervalle fermé à gauche, il est engendré par un processus <u>accompli</u> (pas forcément achevé car ne fournit aucune indication explicite d'achèvement).	Je suis très fatiguée. J' <u>ai cousu</u> de 5 h à 10 h.
	Hier à l'examen je <u>n'ai pas su</u> répondre à la question.
	J'ai décidé de l'accompagner à la gare. Nous <u>avons marché</u> longtemps.
	Je <u>n'ai pas pu</u> dormir la nuit dernière.
	Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver <u>il a neigé</u> régulièrement.
	Il parle très bien l'arabe (...) parce que pendant plusieurs années il <u>a habité</u> à Alger.
	Moi, par exemple, après la mort de ma mère, je <u>ne suis pas sorti</u> de la maison pendant trois ans.
	J' <u>ai pensé</u> à mon départ estival toute l'année.
	Quand je suis arrivé à Rennes, il pleuvait et <u>il a plu</u> pendant tout mon séjour.
	Il <u>est resté</u> huit mois à l'hôpital.
Il <u>a beaucoup lu</u> lors de son séjour à l'hôpital.	

Figure 1 : Valeurs de l'imparfait et du passé composé prises en compte dans l'étude.

La première tâche (*production écrite guidée*) visait à recueillir les données pour la deuxième tâche (*auto-confrontation collective*). La tâche de *production écrite guidée* consistait à proposer aux apprenants de remplir les trous dans les contextes proposés dans le corpus, en utilisant soit le passé composé soit l'imparfait. La tâche d'*auto-confrontation collective*, inspirée de l'exercice

de conceptualisation de Besse (1974), consistait à proposer aux apprenants de verbaliser (en leur L1) les stratégies qu'ils emploient dans l'élaboration des représentations concernant les valeurs des temps en question. Cette tâche réflexive a pris la forme de discussion introspective avec l'appui sur les résultats de l'exercice proposé dans la tâche précédente. Les apprenants étaient censés justifier devant leurs camarades leur choix du temps dans chacun des mini-contextes qu'ils venaient de remplir. La discussion avait un caractère spontanée, la prise de parole par les apprenants n'a pas été contrôlée.

4. Résultats

Nous interpréterons les résultats en nous fondant sur nos trois hypothèses de départ. Notre première hypothèse générale supposait que les apprenants polonophones fondent leurs représentations de la valeur aspectuelle en français sur les connaissances implicites et explicites relatives à la LS. Supposant que notre première hypothèse soit valide, nous analyserons quel est l'impact de ces connaissances sur l'interprétation de règles descriptives de la LC fournies par l'enseignement explicite.

Enfin, notre approche présuppose que les processus cognitifs sont historiquement situés, façonnés par des contextes socio-institutionnels et sociaux plus larges qu'ils contribuent à leur tour à constituer (Mondada & Pekarek Doehler, 2000 : §24). Autrement dit, la construction de l'interlangue n'est pas uniquement un travail cognitif autonome et essentiellement interne, mais aussi un travail interactif et social façonné par des variables didactiques. Ainsi, excepté l'analyse de processus cognitifs, nous tâchons de déterminer dans quelle mesure les représentations métalinguistiques des apprenants polonophones sont modelées par leur culture éducative.

4.1. Impact de la L1 sur l'appropriation du passé composé et de l'imparfait

Une de nos hypothèses est que les apprenants polonophones se réfèrent aux connaissances préalables liées à leurs LS pour comprendre le fonctionnement des oppositions aspectuelles en français. Ainsi, nous supposons que les apprenants n'auraient pas de difficultés à utiliser l'imparfait et le passé composé dans les cas où les valeurs des temps en question coïncident avec celles de l'opposition *perfectif / imparfectif*.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons examiné le taux de réponses correctes pour chacun des trois emplois testés dans la tâche de *production écrite guidée* (cf. Figure 1). Nous pouvons observer dans la Figure 2 les résultats de ce calcul.

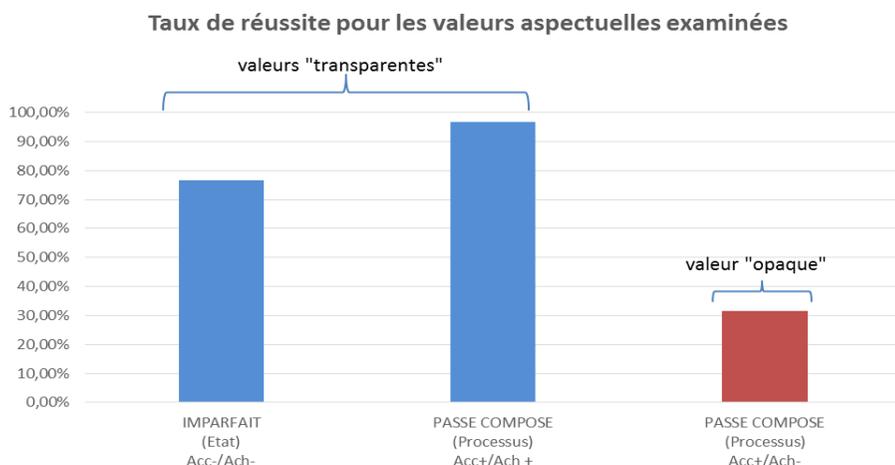


Figure 2 : Taux de réussite pour les valeurs examinées.

Les résultats ci-dessus montrent que le score correct est beaucoup plus significatif pour l'emploi de l'imparfait (*inaccompli* et *inachevé*) et pour la valeur d'événement ponctuel du passé composé (*accompli* et *achevé*). Il s'agit donc des valeurs qui coïncident avec les emplois de l'opposition *perfectif / imperfectif* en polonais (désormais les valeurs « transparentes »). Par contre, le score de réponses correctes est beaucoup moins élevé pour les emplois du passé composé n'étant pas transparents par rapport aux emplois des verbes *perfectifs* (désormais les valeurs « opaques »). En l'occurrence, il s'agit des contextes où le passé composé exprime les processus *accomplis* dont l'*achèvement* n'est pas communiqué.

Cette statistique pourrait confirmer notre hypothèse que les apprenants polonophones perçoivent le fonctionnement aspectuel du français à travers celui de leur LS. Dans les sections qui suivent nous tenterons d'interpréter ces résultats, tout en caractérisant la nature des connaissances sur lesquelles les apprenants fondent leurs représentations. Notre étude des résultats de l'activité de verbalisation, bien qu'elle ne soit pas quantitative, a fourni des données empiriques intéressantes.

4.1.1. Impact des connaissances acquises implicitement sur l'appropriation du passé composé et de l'imparfait

L'analyse qualitative des verbalisations nous a permis de valider notre hypothèse que les apprenants se fondent sur le fonctionnement aspectuel de leur L1 afin de comprendre celui du français. Par contre, elle a infirmé l'hypothèse

que leur stratégie principale dans l'emploi du passé composé et de l'imparfait sera la référence aux règles descriptives de la LC issues de l'enseignement explicite. La présente étude a révélé notamment que les apprenants polono-phones argumentent le plus souvent le choix de l'imparfait en se fondant sur leur expérience communicative en LS, en se fondant sur la traduction en polonais des contextes proposés dans l'exercice.

Cette stratégie d'allure contrastive fondée sur les connaissances implicites s'est révélée efficace pour la valeur de l'imparfait, dont l'emploi se recoupera toujours avec celui des verbes *imperfectifs* en polonais. Nous rappelons que cela est lié au fait que *l'inaccomplissement* étant la valeur propre de l'imparfait, est une propriété intrinsèque de *l'inachèvement* exprimé par *l'imperfectif* polonais :

- 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 *padało* [*pleuvoir*/IMPERF.] pendant tout son voyage
- Ex. 3 Contexte : J'ai pensé toute l'année à mon départ estival.
- (2)126 A : exactement - il n'a pas pu *pomyśleć* [*penser*/PERF.] pendant toute l'année

Par contre, la stratégie en question s'est révélée peu opérationnelle pour la valeur *accomplie* du passé composé. Les contextes reflétant cette valeur ont représenté le plus bas taux de réussite (cf. Figure 2) dans la tâche proposée dans notre investigation :

- 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
- Ex.5 Contexte : J'ai pensé à mon départ estival toute l'année.
- (2)126 A : exactement - il n'a pas pu *pomyśleć* [*penser*/PERF.] pendant toute l'année

Les exemples 4 et 5 montrent que, mis à part la traduction, les apprenants verbalisent leurs intuitions relatives aux règles de fonctionnement de l'aspect en français. En l'occurrence, ces derniers, sans recourir au métalangage sa-

vant, attribuent au passé composé la valeur du *perfectif* polonais et à l'imparfait la valeur de l'*imperfectif*. Ils argumentent notamment leur choix de l'imparfait dans l'exemple 4 par le manque d'information sur l'achèvement du procès, tout en ignorant le fait que dans les deux cas il s'agit de processus qui se sont déroulés dans un intervalle temporel défini. Dans leurs discussions concernant l'exemple 5, ils s'appuient également sur leur expérience en L1, où l'emploi d'une forme *perfective* du verbe *myśleć* « penser » (il y en a plusieurs, cf. Agrell 1918) ne serait pas possible dans ce contexte. Ces résultats nous amènent à supposer que l'input relatif au fonctionnement des temps constituant l'objet de la présente investigation, auquel les apprenants ont été exposés n'a pas été suffisamment explicite afin de leur permettre de comprendre la non-coïncidence aspectuelle entre le polonais et français.

Une autre intuition relative à l'expérience communicative en L1 sur laquelle les apprenants polonophones fondent leur choix entre le passé composé et l'imparfait, concerne la valeur de l'adverbe *longtemps*. En l'occurrence, dans le contexte contenant l'adverbe en question (ex. 6) quasi tous nos sujets ont employé l'imparfait, en justifiant leur choix par le fait que *longtemps* désigne une durée indéterminée :

- Ex.6 Contexte : J'ai décidé de l'accompagner à la gare. Nous avons marché longtemps.
- a)
- (2)119 E : tout le monde a mis l'imparfait ↑ ---- pourquoi l'imparfait
- (2)120 A : parce qu'il y a longtemps
- (2)121 A : on ne sait pas quand elle s'est commencée - et quand elle s'est terminée
- b)
- (3)99 A : moi - je ne savais pas qu'avec longtemps on utilisait le passé composé --- je pensais que c'est un procès indéterminé dans le temps - qu'ils *szli* [marcher/IMP.] longtemps

Effectivement, en polonais *longtemps* désigne une durée imprécise et, par conséquent, est toujours accompagné des verbes à la forme *imperfective*. Par contre en français, l'adverbe *longtemps* tout comme d'autres adverbess temporels tels que : *une heure, quatre ans, hier...*, désigne une durée déterminée.

4.1.2. Impact des connaissances acquises explicitement sur l'appropriation du passé composé et de l'imparfait

Mis à part les intuitions linguistiques, les apprenants étudiés dans leurs verbalisations se sont également référés à maintes reprises au métalangage savant.

En l'occurrence, afin de justifier leur choix du temps en se référant aux catégories aspectuelles polonaises (*dokonany*=*perfectif*/*niedokonany* =*imperfectif*) :

- Ex. 7 Contexte : Je me suis décidé à l'accompagner à la gare.
(3)91 A : parce que c'est une action *dokonana* [perfective] - il *zdecydował* [décider/PERF] (...)
- Ex. 8 Contexte : Je suis parti enfin la semaine dernière.
(1)153 A : c'est une action *dokonana* [perfective] -- *dokonana* [perfective] - parce qu'il *wyjechał* [partir/PERF.]

Nous pouvons remarquer à travers les exemples 7 et 8 que les apprenants polonophones attribuent la valeur de *dokonany* (*perfectif*) au passé composé et celle de *niedokonany* (*imperfectif*) à l'imparfait, ce qui mène des productions correctes uniquement dans le cas des valeurs « transparentes » (ex. 7 et 8). Ce résultat peut être dû au fait que les apprenants adultes, qui sont passés par une formation grammaticale dans leur langue maternelle, activent dans le processus d'acquisition les représentations métalinguistiques issues de la L1.

Néanmoins, il convient de souligner que dans les supports pour l'enseignement / apprentissage du français utilisés dans le contexte polonophone, l'opposition *accompli* / *inaccompli* propre respectivement aux temps passé composé et imparfait, est communément traduite par les mêmes termes qui sont employés pour marquer l'opposition polonaise *perfectif* / *imperfectif*. Il s'agit notamment des termes *dokonany* et *niedokonany* (Starościk, 2013). Ainsi, il est possible que l'ignorance par les apprenants polonophones de la non-transparence entre la valeur de l'aspect grammatical en polonais et en français ne soit pas due à leur manque d'instruction, mais au fait que le discours grammatical *ad hoc* auquel ils ont accès ne soit pas adapté à leur culture métalinguistique.

4.2. Impact de la culture éducative sur les stratégies de compréhension du passé composé et de l'imparfait

Dans le contexte éducatif polonophone, le thème de la grammaire en classe de langue maternelle évoque systématiquement la règle, les exercices et le métalangage. Ces éléments se rattachent à une longue tradition d'enseignement / apprentissage de la grammaire héritée de l'enseignement du latin. Cette tradition éducative a été transposée aussi sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Au moment où l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression que son application est égale à la maîtrise d'une partie du système linguistique, même si le réemploi

dans des situations de communication ne va pas toujours de soi. Dans notre corpus nous avons identifié quelques microthéories relatives à la valeur de l'aspect grammatical en français qui révèlent probablement des interprétations trop directes des descriptions *ad hoc* de la LC auxquelles les apprenants ont été exposés lors de leur scolarisation.

Plusieurs apprenants étudiés ont évoqué notamment dans leurs commentaires une microthéorie qui ne reflète ni le fonctionnement de la LS, ni à celui de la LC. En l'occurrence ils prétendaient que le passé composé exprime toujours les procès courts, ponctuels, et l'imparfait les procès longs. Ainsi, dans les contextes désignant des procès étirés dans le temps, ils ont systématiquement employé l'imparfait, en ignorant leur caractère temporellement déterminé :

Ex.10 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

Ex.11 Contexte : Paul avait vingt ans quand il a eu un accident de voiture.

(1)179 A : ce n'est pas un point dans le temps - mais c'est la situation qui - qui a duré longtemps - qu'il n'a pas eu vingt ans pendant une journée mais pendant un an

La durée du procès exprimé par le verbe n'est pas un critère opérationnel décidant du choix aspectuel ni en français ni en polonais. Certes, l'aspect *imperfectif* qui pourrait éventuellement constituer pour les apprenants un équivalent de l'imparfait, désigne les états impliquant une certaine durée, par contre l'aspect perfectif en polonais peut désigner, en fonction du mode d'action (cf. Agrell, 1918), aussi bien des processus ponctuels (p.ex. *zemdlec* = s'évanouir/PERF) que des processus duratifs (p.ex. *przebiegnąć* = parcourir une distance d'un bout à l'autre/PERF).

Cette représentation pourrait être générée par une interprétation trop littérale par les apprenants de l'input auquel ils ont été exposés. En l'occurrence, nos analyses antérieures du discours des enseignants polonophones concernant le passé composé et l'imparfait (Staroścjak, 2013) ont montré que ces derniers, dans leurs explications, se réfèrent souvent au schéma sémiotique ayant une forme d'un axe sur lequel le passé composé est représenté en tant que point et l'imparfait en tant que ligne ou droite sans début ni fin. Cette hypothèse, pourrait aussi expliquer le score très élevé de réponses correctes pour la valeur d'événement ponctuel exprimée par le passé composé (cf. Figure 1).

Un autre microfonctionnement cité fréquemment par les apprenants, qui ne trouve pas son reflet en pratique ni en français ni en polonais, concerne l'emploi obligatoire de l'imparfait dans tous les contextes évoquant les phénomènes météorologiques :

Ex.13 Contexte : Quand je suis arrivé à Rennes, il pleuvait et *il a plu* pendant tout mon séjour.

a)

(2)140 E : l'imparfait -- pourquoi l'imparfait

(2)141 A : parce que c'est une description de la météo

(2)142 A : oui - description de la météo

A notre avis, cette représentation serait également un résultat d'une surgénéralisation des règles *ad hoc*. Nous fondons cette hypothèse sur le fait que dans certains supports pédagogiques¹, employés dans les écoles en Pologne, la valeur descriptive de l'imparfait est illustrée par des exemples qui décrivent les phénomènes météorologiques.

Ce phénomène de transfert de stratégies relatives au traitement cognitif des règles grammaticales de la L1 en L2 trouve également son écho dans les travaux antérieurs, notamment ceux de Berthoud (1982) et de Trévis (1993).

Conclusion

Bien que les résultats de cette étude ne soient pas significatifs quantitativement, ils permettent d'identifier et de caractériser certaines stratégies cognitives et métacognitives mobilisées par les apprenants polonophones dans le choix de catégories aspectuelles en français. Notre investigation a montré notamment que ces stratégies ne se limitent pas uniquement au transfert interlinguistique, mais sont également fondées sur les intuitions linguistiques acquises implicitement en LS et les pratiques pédagogiques faisant partie de la culture éducative des apprenants.

Cette étude met en évidence le fait que la grammaire ne s'enseigne pas dans le vide, mais elle s'insère dans un milieu linguistique et culturel. Les apprenants polonophones adultes possèdent les intuitions linguistiques et les représentations catégorielles de leur LS qui façonnent leur perception des fonctionnements du passé composé et de l'imparfait. Ils associent notamment la valeur de l'opposition passé composé / imparfait à celle de l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif*.

¹ Cf. Migdalska (2005), *Bescherelle Junior – adaptation polonaise*, Przystaszewski (2006), *Gramatyka języka francuskiego*.

De plus, nous avons identifié à travers les verbalisations, des représentations portant sur le passé composé et l'imparfait qui ne révèlent ni l'influence de la LC, ni celle de la LS. Il s'agit notamment de l'emploi automatique de l'imparfait dans la description des phénomènes météorologiques, ainsi que l'emploi du passé composé uniquement pour les événements ponctuels. Nous présumons que ces représentations sont dues au fait que les descriptions *ad hoc*, auxquels les apprenants ont été exposés, ne sont pas suffisamment adaptées pour être opérationnelles pour ces derniers. Ceci nous amène à supposer, que les règles descriptives à prétention universelle, que l'on trouve dans les méthodes de langues, ne constituent pas les meilleurs supports pour enseigner le français aux polonophones.

C'est ainsi que nous prétendons que le discours grammatical pédagogique gagnerait à être plus opérationnel par la création de ses formes plurielles qui tiendraient compte des connaissances et de cultures éducatives des apprenants. Ces connaissances, ainsi que les stratégies de leur mise en œuvre par les apprenants dans le processus d'acquisition de la LC, sont à étudier à travers les démarches de nature expérimentale. Dans cette perspective nous espérons que, longtemps séparées par des différences d'objectifs et de fondements épistémologiques, les recherches en acquisition des langues et la didactique des langues vont expliciter des sources d'interrogations communes.

BIBLIOGRAPHIE

- Agrell, S. 1918. *Przedrostki postaciowe czasowników polskich*. Materiały i Prace Komisji Językowej Akademii Umiejętności w Krakowie. Tom VIII. Kraków: Nakładem Akademii Umiejętności.
- Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. 2008. « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues ». *Revue japonaise de didactique du français* 3. 6-18.
- Desclés, J.-P. 1980. « Construction formelle de la catégorie grammaticale de l'aspect (essai) », w: David, J. i Martin R. (red.). *Colloque de Metz sur l'aspect. Notion d'aspect*. Paris: Klincksieck. 178-237.
- Guentchéva, Z. 1990. *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*. Paris : Éditions du CNRS.
- Mondada, L. i Pekarek Doehler, S. 2000. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 12. 147-174.
- O'Malley M. i Chamot A. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Starościak, 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.

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

Vasseur, M.-T i Arditty, J. 1996. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. 8. 57-87.

Annexe 1

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.