

L'IMPARFAIT ET LE PASSÉ COMPOSÉ DANS LE RÉCIT SUIVANT L'APPROCHE PAR CONCEPTS : DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

RENOUD Loïc

Université Aichi

renoud@vega.aichi-u.ac.jp, loic.renoud@free.fr

1. Introduction

Cet article fait suite à un atelier mené aux RPK 2012 sur l'approche par concepts, où les participants étaient invités à schématiser la différence entre les futurs proche et simple, entre des expressions de temps comme « en » et « pendant », ou encore entre les différentes diathèses, directe, médiane et indirecte. On présente les options théoriques, puis le matériel conçu pour aborder l'imparfait et le passé composé dans le récit, avant de conclure sur les améliorations possibles et les pistes de recherche envisagées.

2. Options théoriques

2. 1. L'approche par concepts: origines

L'approche par concepts (APC) dans l'enseignement des langues étrangères (LE) entend faire internaliser les formes cibles au fil d'activités communicatives. Lors de la première étape, on met à disposition des apprenants des visualisations ou des diagrammes du rendu (*construal*, voir section 2. 2) en LE des formes cibles, accompagnés des explications nécessaires dans la langue des apprenants (L1). La dernière étape de l'approche s'appuie également sur la L1: les apprenants expliquent ce que sont et à quoi servent les formes, pour un interlocuteur puis surtout à eux-mêmes, c'est-à-dire en discours privé. La dernière consigne est de renouveler l'explication en discours intérieur. Avant cela, les activités communicatives auront offert l'opportunité d'utiliser les formes de façon significative à l'oral et à l'écrit.

L'APC est issue des travaux fondateurs de Vygotski (1896 - 1934) sur l'ontogénèse des savoirs, et sur la nature et le rôle du langage. Une application pédagogique est mise sur pied par un continuateur, Galperin, lors d'expériences d'enseignement entre 1950 et 1980 en URSS, portant sur les mathématiques, la science physique, la chimie mais aussi le russe (Arievitch & Haenen 2005; Rambusch 2006; Stetsenko & Arievitch 2008). Depuis les

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012

années 2000, l'« enseignement systémique théorique » de Galperin est développé en didactique des langues étrangères dans le sillage de la théorie socioculturelle de l'acquisition de langue seconde sous l'appellation de « concept-based instruction » (Lantolf & Thorne 2006).

Galperin estime que l'on doit représenter au début d'un enseignement l'état futur des connaissances, couvrant la zone proximale de développement (Vygotski 1997: 350 et sq) des apprenants, ce qui réfère à ce que ceux-ci sont en mesure de réaliser avec une aide adéquate. Cependant, Galperin s'est intéressé à la construction sur le plan mental des actions préalablement menées par les apprenants au cours de résolutions de problèmes. D'après lui, un enseignement parcourant la zone proximale de développement part du plan matériel, où est indiquée une liste d'actions à mener pour résoudre le problème, passe par le plan verbal, au cours duquel l'apprenant décrit pour autrui et pour lui-même ce qu'il fait, pour aboutir au plan mental, où l'apprenant est capable de se représenter l'action sans la faire (Arievitch & Haenen 2005).

2. 2 Intégration de la linguistique cognitive dans l'APC

La linguistique cognitive, une linguistique de l'usage (Littlemore 2009: 1), permet de considérer l'emploi de la langue en contexte. Pour montrer comment on intègre la linguistique cognitive à l'APC, et en venir au cas de l'imparfait et du passé composé, on se propose d'abord de mettre en évidence les principales caractéristiques de la communication linguistique en temps réel. On se réfère pour cela à un modèle de cognition ancrée. Le cerveau capte les états modaux correspondant aux expériences vécues, et les simule pour représenter le contenu de la pensée. Les mots servent à indexer et manipuler ce contenu (Barsalou et al. 2008: 252). Mettons que A et B interagissent. On estime que la parole extériorisée de A est traitée par B d'une façon analogue au discours intérieur de B (que B traite lui-même), et réciproquement, si bien que A et B utilisent les mots (et les gestes aussi) pour évoquer et modifier des simulations partagées.

Le problème de l'emploi d'une LE est que les outils pour rendre l'événement sont souvent différents, et que le rendu (*construal*) est propre à la langue. Ainsi, le trait commun à l'imparfait dans tous ses usages en français (arrière-plan, habitude, effet stylistique, virtuel, etc.) est l'illimitation du procès alors que le passé composé donne à voir les limites du procès dans le passé ou le futur (« J'ai bientôt fini »). Sur le plan pédagogique, Littlemore estime qu'en situation guidée les apprenants bénéficient d'un enseignement explicite sur les rendus propres à la langue apprise (2009: 38). Dans cette perspective, pour montrer l'illimitation et la limitation du procès on utilisera - voir ci-dessous - les schémas des « saisies aspectuelles » de Pottier (2001) pour présenter le sémantisme de l'imparfait et du passé composé dans le récit.

3. Le matériel pédagogique mis en œuvre

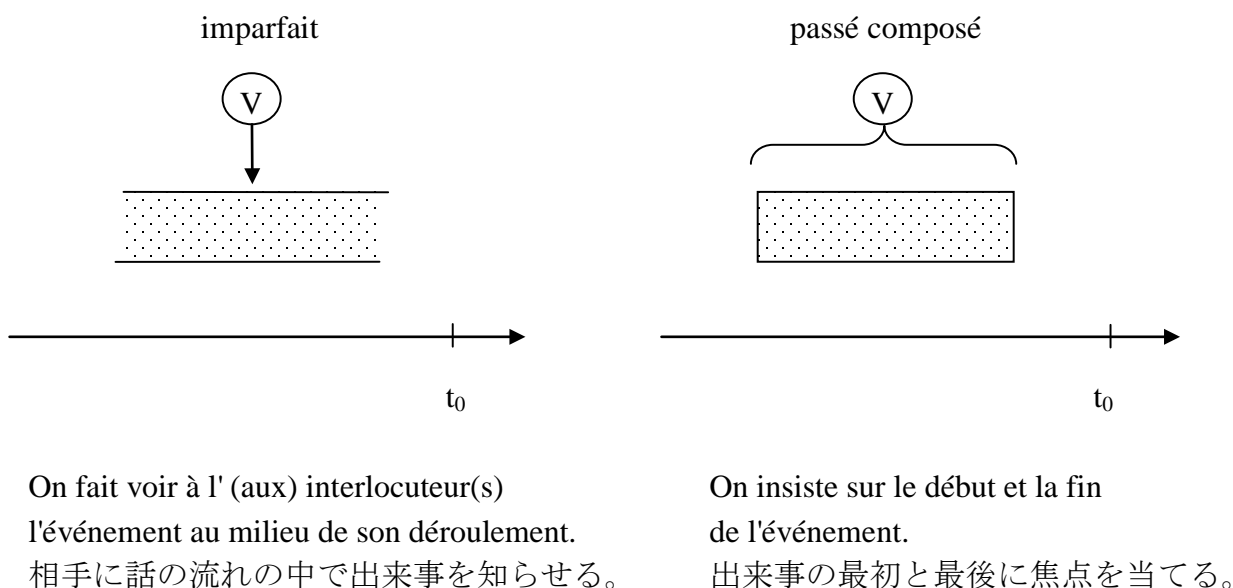
Le matériel pédagogique ci-dessous a été utilisé avec trois classes de 2ème année (10 étudiants) sur 11h environ, 3ème (4 étudiants) et 4ème années (4 étudiants) sur 6h environ:

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012

- un pré-test, en japonais (1/ L'imparfait et le passé composé, qu'est-ce que c'est? 半過去と複合過去とは? 2/ À quoi servent-ils? Donnez des exemples. どのようなことに使われますか? 例をあげてください。)
- une activité à faire seul(e) puis à deux pour comparer, visant à se familiariser avec les schémas utilisés
- les schémas pour l'imparfait et le passé composé comme temps du récit. La fiche comporte trois parties: sens, exemple, formation. Voici la première partie:

Le français a un système de temps spécial pour faire voir différemment l'événement.

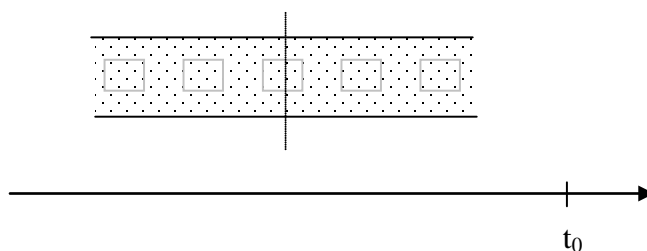
フランス語では、様々な出来事を知らせるために、特別な時制の体系があります。



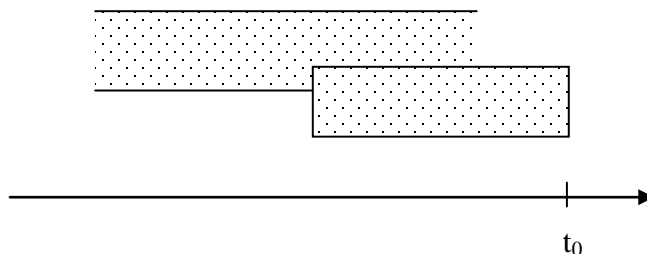
- une activité communicative en binôme, intitulée « Bonne mémoire? », permettant une première utilisation des deux saisies aspectuelles (exemple: 1. Où est-ce que tu étais hier à 19h? 2. Qu'est-ce que tu faisais à ce moment-là? 3. Qu'est-ce que tu as mangé hier soir?, etc.)
- une activité de conversation, « Qu'est-ce que tu as fait depuis janvier? »
- une activité de lecture et d'écriture sur le thème « Un changement dans ma vie »
- la réécriture du texte, après correction focalisée sur l'emploi des temps
- des exercices d'appoint visant les relations sens-forme
- un complément d'information sur la différence entre « j'y suis souvent allé(e) » et « j'y allais souvent » utilisant les mêmes schématisations
- une fiche de récapitulation sur les emplois de l'imparfait et du passé composé dans le récit (schémas reproduits ci-dessous). Comme activité de classe, les étudiants cherchaient par deux ou seuls des exemples illustrant chaque emploi:

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012

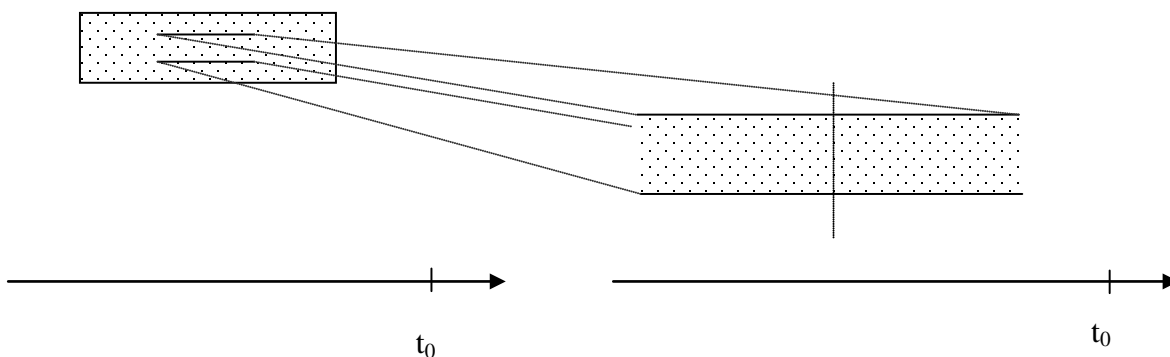
- imparfait pour exprimer une habitude passée et souvent révolue



- imparfait pour l'arrière-plan, et passé composé pour le premier plan



- imparfait pour placer l'interlocuteur au milieu du déroulement de l'événement



- les consignes pour la verbalisation et l'internalisation (reproduites ci-dessous):

1/ Sans regarder votre cours, en japonais, expliquez à un(e) partenaire pour quoi servent l'imparfait et le passé composé. Utilisez des exemples vus en cours ou d'autres exemples, et soyez le plus précis possible.

プリントを見ないで、日本語で相手に半過去と複合過去がどのようなことに使われるかを説明して下さい。授業で話した例、または別の例を使って、可能な限り詳しく説明してください。

2/ Sans regarder votre cours, toujours en japonais, seul(e), expliquez à nouveau pour quoi servent l'imparfait et le passé composé, en vous enregistrant sur un ordinateur. Utilisez des exemples vus en cours ou d'autres exemples, et soyez le plus précis possible. Vous déposerez le fichier sur Moodle.

プリントを見ないで、日本語で一人で、コンピュータで録音しながら、もう一回半過去と複合過去がどのようなことに使われるかを説明して下さい。授業で話した例、または別の例を使って、可能な限り詳しく説明してください。Moodle にファイルを置いて下さい。

3/ Procédez à la même explication, mais dans votre tête (discours intérieur), toujours en japonais.

同じ作業を繰り返しますが、自分の頭の中で（インナースピーチ）、同様に日本語で行ってください。

L'unité commençait par la lecture d'un programme, indiquant les objectifs, les activités et les dates de deux tests (en cours et en fin de semestre). Par ailleurs, la classe de 2ème année a eu comme modèle d'écriture un texte simplifié.

4. Conclusion

Les activités réalisées en classe ont fait apparaître des besoins, auxquels devaient répondre les exercices d'appoint ainsi que la synthèse sur les emplois. Parmi les nombreuses améliorations possibles, l'une consisterait justement à utiliser ces figures d'entrée. Aussi, la verbalisation et l'internalisation peuvent être renouvelées en cours d'année. Au cours de cette expérience d'enseignement, de nombreuses données ont été et sont encore collectées (écrites, vidéos, audios, photographiques). On souhaite tester l'hypothèse d'un bénéfice de l'APC pour l'acquisition des rendus propres au passé composé et à l'imparfait. Il faudrait vérifier que dans cette démarche les schémas aident l'apprenant à rendre l'événement selon ce qu'il veut en montrer et non pas selon des règles hors contexte.

Références

Arievitch, I. & Haenen, J. (2005), « Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach », in *Educational Psychologist*, 40 (3), Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 155-165.

Barsalou, L.W. et al. (2008), « Language and simulation in conceptual processing », in De Vega, M., Glenberg, A.M. & Graesser A.C. (Eds), *Symbols, embodiment, and meaning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 245-283.

Lantolf J. P. & Thorne S. L. (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford : Oxford Press University.

Littlemore, J. (2009), *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pottier, B. (2001), *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*, Louvain/Paris: Peeters.

Rambusch, J. (2006), « Situated Learning and Galperin's Notion of Object-Oriented Activity », in Sun, R. (Ed.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society, 1998-2003*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Stetsenko, A. & Arievitch, I. (2008), « Teaching, Learning, and Development: A Post-Vygotskian Perspective », in Wells, G. & Claxton, G. (Eds), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Oxford: Blackwell Publishing.

Vygotski, L. (1997), *Pensée et langage. 3ème édition*, Paris : La Dispute (1934).